

Julieta Romeiro
Maria Raquel Apolinário
Ricardo Melani
Silas Martins Junqueira

MAN
PP

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO.
VERSAO SUBMETIDA A AVALIAÇÃO.

Código da coleção:
0200P21204

Código da obra:
0200P21204136

DIÁLOGO

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

LUTAS SOCIAIS
E REFLEXÕES
SOBRE A
EXISTÊNCIA

Área do conhecimento:
Ciências Humanas
e Sociais Aplicadas



MODERNA



Julietta Romeiro

Doutora em Ciências Humanas (Sociologia) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre em Sociologia (com concentração em Antropologia) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Bacharel e licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora do ensino básico, técnico e tecnológico da Rede Federal de ensino.

Maria Raquel Apolinário

Bacharel e licenciada em História pela Universidade de São Paulo. Professora das redes estadual e municipal de ensino durante 12 anos. Coordenadora de projetos editoriais. Editora.

Ricardo Melani

Bacharel e mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Bacharel em Comunicação Social (Jornalismo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tem mais de 25 anos de experiência como educador. Foi professor do ensino superior durante 18 anos. Foi editor de inúmeras revistas científicas e informativas.

Silas Martins Junqueira

Bacharel e licenciado em Geografia pela Universidade de São Paulo. Professor da rede municipal de ensino de São Paulo. Formador de professores e gestores educacionais. Escritor de livros didáticos e de documentos oficiais para secretarias estaduais e municipais de educação.

DIÁLOGO

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

LUTAS SOCIAIS E REFLEXÕES SOBRE A EXISTÊNCIA

Área do conhecimento:
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

MANUAL DO PROFESSOR

1^a edição

São Paulo, 2020



Coordenação editorial: Maria Raquel Apolinário

Edição de texto: Anna Cristina Figueiredo, Maria Raquel Apolinário, Vanessa Gregorut, Silvana Cobucci Leite

Assistência editorial: Silvana Cobucci Leite, Caroline B. Marach

Assessoria didático-pedagógica: Maria Lídia Vicentin Aguilar, Camila Koshiha Gonçalves, Regina Celia Pedro Noffs, Renato Roschel

Gerência de design e produção gráfica: Everson de Paula

Coordenação de produção: Patrícia Costa

Gerência de planejamento editorial: Maria de Lourdes Rodrigues

Coordenação de design e projetos visuais: Marta Cerqueira Leite

Projeto gráfico: APIS Design, Adriano Moreno Barbosa

Capa: Daniela Cunha

Foto: © davooda/Shutterstock

Ilustrações: Otávio dos Santos, Daniela Cunha

Coordenação de arte: Wilson Gazzoni Agostinho

Edição de arte: Renata Susana Rechberger

Editoração eletrônica: Casa de Ideias

Edição de infografia: Giselle Hirata, Priscilla Boffo

Coordenação de revisão: Maristela S. Carrasco

Revisão: Know-How Editorial

Coordenação de pesquisa iconográfica: Luciano Baneza Gabarron

Pesquisa iconográfica: Aline Chiarelli, Susan Eiko, Etoile Shaw

Coordenação de bureau: Rubens M. Rodrigues

Tratamento de imagens: Ademir Francisco Baptista, Joel Aparecido, Luiz Carlos Costa, Marina M. Buzzinaro, Vania Aparecida Maia de Oliveira

Pré-imprensa: Alexandre Petreca, Everton L. de Oliveira, Fábio Roldan, 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)

Diálogo : ciências humanas e sociais
aplicadas : manual do professor / Julieta Romeiro...[et al.]. -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2020.

Outros autores: Maria Raquel Apolinário, Ricardo Melani, Silas Martins Junqueira
Obra em 6 v.

Conteúdo: Ser humano, cultura e sociedade -- Trabalho, tecnologia e natureza -- Relações de poder : território, Estado e nação -- Lutas sociais e reflexões sobre a existência -- América : povos, territórios e dominação colonial -- Dilemas das repúblicas latino-americanas
Bibliografia.

1. Filosofia (Ensino médio) 2. Geografia (Ensino médio) 3. História (Ensino médio) 4. Sociologia (Ensino médio) I. Romeiro, Julieta. II. Apolinário, Maria Raquel. III. Melani, Ricardo. IV. Junqueira, Silas Martins.

20-39056

CDD-373.19

Índices para catálogo sistemático:

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

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

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

Todos os direitos reservados

EDITORIA 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

Sumário

Apresentação geral da obra	V
1. O Novo Ensino Médio e a BNCC	V
A proposta da BNCC para o Ensino Médio	VI
A BNCC e a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	VIII
2. Pressupostos metodológicos da coleção	X
A interdisciplinaridade	X
O trabalho com competências	X
As categorias da área e os livros da coleção	XI
A aprendizagem significativa	XII
A pesquisa como princípio pedagógico	XIII
Os Direitos Humanos como princípio norteador	XIII
3. Estrutura da obra	XIII
Referências bibliográficas	XVI
Orientações específicas para este volume	
O livro na sala de aula	XVII
• Unidade 1 Rebeliões contra a desigualdade	XVIII
Objetivos da unidade	XVIII
Capítulo 1 Igualdade de quê? Justiça para quem?	XVIII
Objetivos do capítulo	XVIII
Sugestões de encaminhamento didático	XIX
Capítulo 2 Protestos e rebeliões: uma história de lutas contra as desigualdades	XX
Objetivos do capítulo	XX
Sugestões de encaminhamento didático	XX
Capítulo 3 Desigualdade, pobreza e exclusão social	XXI
Objetivos do capítulo	XXII
Sugestões de encaminhamento didático	XXII
Capítulo 4 Relações desiguais na construção do espaço geográfico	XXIII
Objetivos do capítulo	XXIII
Sugestões de encaminhamento didático	XXIII
Leituras complementares	XXV
• Unidade 2 Revoluções: rupturas socioeconômicas, políticas e ideológicas	XXVI
Objetivos da unidade	XXVI
Capítulo 5 Mudança social: reflexões sobre o mundo em transformação	XXVII
Objetivos do capítulo	XXVII
Sugestões de encaminhamento didático	XXVII
Capítulo 6 A Revolução Francesa	XXVIII
Objetivos do capítulo	XXVIII
Sugestões de encaminhamento didático	XXIX
Capítulo 7 Revoluções socialistas: Rússia e China	XXX
Objetivos do capítulo	XXX
Sugestões de encaminhamento didático	XXXI
Capítulo 8 A arte e a utopia da emancipação humana	XXXII
Objetivos do capítulo	XXXII
Sugestões de encaminhamento didático	XXXII
Leituras complementares	XXXV

Unidade 3	Movimentos sociais e democracia.....	XXXVI
Objetivos da unidade	XXXVI	
Capítulo 9	Movimentos sociais, relações de poder e território.....	XXXVI
Objetivos do capítulo	XXXVI	
Sugestões de encaminhamento didático	XXXVII	
Capítulo 10	Democracia, cidadania e direitos.....	XXXVIII
Objetivos do capítulo	XXXVIII	
Sugestões de encaminhamento didático	XXXVIII	
Capítulo 11	Uma história de lutas: o movimento operário.....	XL
Objetivos do capítulo	XL	
Sugestões de encaminhamento didático	XL	
Capítulo 12	Movimentos sociais contemporâneos: igualdade, identidade e reconhecimento.....	XLI
Objetivos do capítulo	XLII	
Sugestões de encaminhamento didático	XLII	
Leituras complementares	XLIV
Unidade 4	Identidade no espaço e no tempo contemporâneos.....	XLV
Objetivos da unidade	XLVI	
Capítulo 13	O sentido das coisas: a origem da filosofia contemporânea	XLVI
Objetivos do capítulo	XLVI	
Sugestões de encaminhamento didático	XLVI	
Capítulo 14	O sentido da existência e a construção da identidade na sociedade contemporânea ...	XLVIII
Objetivos do capítulo	XLVIII	
Sugestões de encaminhamento didático	XLVIII	
Capítulo 15	Identidades nos espaços contemporâneos	XLIX
Objetivos do capítulo	L	
Sugestões de encaminhamento didático	L	
Capítulo 16	O tempo humano na sociedade da urgência.....	LI
Objetivos do capítulo	LI	
Sugestões de encaminhamento didático	LI	
Leituras complementares	LIII
Respostas e comentários das atividades do Livro do Estudante	LV

Apresentação geral da obra

1.0 Novo Ensino Médio e a BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é tida como importante documento para orientar a formação escolar de seus estudantes, e muitos países, tais como França, Portugal, África do Sul, Peru, Coreia do Sul e Austrália, já o elaboraram, considerando suas realidades e demandas próprias.

A BNCC já estava prevista na Constituição de 1988, bem como na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e, ainda, no Plano Nacional de Educação de 2014.

Trata-se de um documento normativo fundado em direitos de aprendizagem expresso em dez competências gerais, destinadas a conduzir a formação dos estudantes, desde a creche, no início da Educação Infantil, até o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica.

Nesse sentido, a BNCC define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens apresentadas como essenciais, definindo as competências gerais que todos os estudantes do Brasil devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

No Brasil, a partir da elaboração do Plano Nacional de Educação, em 2014, colocou-se em discussão não apenas a elaboração de uma base nacional comum, mas também a proposta de um Novo Ensino Médio, tendo em vista os novos desafios e possibilidades para os jovens que serão os futuros egressos da Educação Básica.

Para isso, foram necessárias mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, por meio da Lei nº 13.415/2017. Outro passo importante na construção da BNCC foi a atualização, em 2018, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), documento que tinha sido aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2012. A etapa final desse processo foi a reformulação da

parte da BNCC referente ao Ensino Médio, homologada em dezembro de 2018.

Temos, portanto, um modelo novo para a formação dos jovens na etapa final da Educação Básica, o chamado **Novo Ensino Médio**, que está apoiado em três grandes frentes:

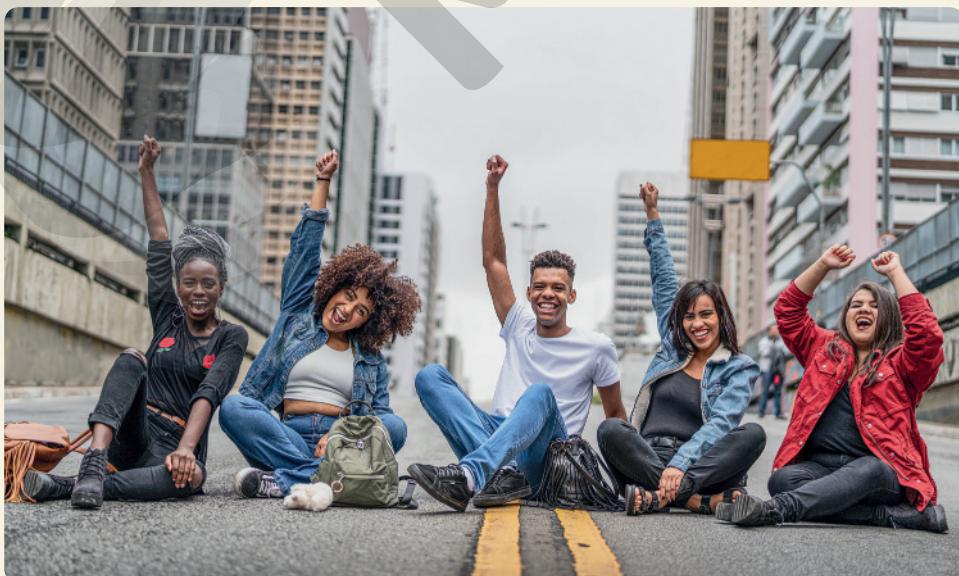
- O desenvolvimento do protagonismo dos estudantes e seu projeto de vida.
- A valorização da aprendizagem.
- A garantia dos direitos de aprendizagem.

O Novo Ensino Médio apresenta a possibilidade de escolha de diferentes **itinerários formativos**, o que significa a flexibilização do currículo, para que se adeque às expectativas e necessidades dos estudantes dessa etapa do processo educacional.

A formação escolar na etapa do Ensino Médio passa, assim, a ser constituída por aprendizagens essenciais, definidas pela BNCC, e por aprendizagens específicas, definidas pelos itinerários formativos, que deverão ser oferecidos pelos sistemas de ensino ou pelas escolas. Valoriza-se, dessa forma, o protagonismo dos estudantes, a começar pela possibilidade de escolha feita por eles, associada ao seu projeto de vida.

O Novo Ensino Médio também ampliou a carga horária de todas as escolas de 800 horas para 1.000 horas anuais, a ser implantada até 2022. Com essa medida, valoriza-se a aprendizagem, sendo possível um conjunto de novas formas de aquisição e produção de conhecimento, e uma formação mais sólida, seja para os estudos posteriores, seja para o mundo do trabalho. Por fim, com as competências e as habilidades essenciais definidas pela BNCC, acrescida dos itinerários formativos, os estudantes terão garantidos os direitos de aprendizagem que lhes permitirão enfrentar os desafios exigidos pela sociedade contemporânea.

FG TRADE/ISTOCK PHOTO/GETTY IMAGES



A BNCC e o Novo Ensino Médio têm o desafio de fazer da escola e do aprendizado dos componentes curriculares uma ferramenta para o desenvolvimento das competências necessárias à formação intelectual e socioemocional dos estudantes, para que estejam preparados para atuar com autonomia na sociedade, de forma crítica, colaborativa, ética e responsável.

A proposta da BNCC para o Ensino Médio

As novas práticas e relações sociais da contemporaneidade, não apenas no âmbito nacional, mas no mundo como um todo, estão profundamente marcadas por rápidas transformações, decorrentes principalmente do desenvolvimento tecnológico, o que impõe uma situação bastante complexa para o Ensino Médio como última etapa da Educação Básica.

Não são poucos os desafios que os jovens irão enfrentar, tanto no mundo do trabalho como também na apropriação de um conjunto de conhecimentos necessários para a efetiva participação na vida política e para o exercício da cidadania. Conhecimentos que são fundamentais para a construção de uma sociedade pautada nos valores humanos e na solidariedade.

Vislumbra-se na escola um lugar privilegiado para a consolidação desses valores e, principalmente, para a formação de indivíduos efetivamente comprometidos e conscientes da importância da noção de pertencimento à coletividade.

Os jovens estudantes são herdeiros de um conjunto de conhecimentos e saberes acumulados pela humanidade, que se materializam em diferentes recursos tecnológicos e formas de comunicação. Assim como também são herdeiros de inúmeros problemas ambientais e sociais nas diversas escalas, que resultam de uma sociedade individualista e consumista e da ausência de políticas capazes de garantir efetivamente o bem-estar da coletividade.

Há um mundo que precisa ser compreendido e modificado, ao mesmo tempo em que os avanços tecnológicos, e os novos arranjos no mundo do trabalho, extinguem um conjunto de profissões e criam novas demandas.

Esses jovens vivenciam, mais que qualquer outra geração anterior, grandes expectativas e muitas incertezas; e, para um olhar menos atento, eles muitas vezes parecem alheios às dificuldades que o mundo experimenta.

Contudo, em grande parte, os jovens são protagonistas de uma importante pauta de reivindicações, que dizem

respeito, por exemplo, à questão ambiental, aos direitos dos povos indígenas e das mulheres ou, como em mobilizações recentes, à luta antirracista, que se espalhou pelo mundo após o assassinato do afro-americano George Floyd por um policial branco nos Estados Unidos.

A formação escolar deve, nesse sentido, estar em sintonia com esses desafios e demandas e proporcionar aos estudantes condições para que se insiram no mundo do trabalho conscientes da necessidade de conhecer dinâmicas da natureza e da sociedade e possam atuar efetivamente nas decisões que envolvem a coletividade.

No entanto, por diversas razões, devemos reconhecer que nem sempre a escola tem conseguido mobilizar os jovens para se sentirem estimulados a problematizar e valorizar o conhecimento, de maneira que possam exercer o protagonismo necessário para que tais fundamentos se realizem.

Não há dúvidas de que a escola precisa rever com frequência suas práticas e formas de organização. Por ser parte da sociedade, que se transforma constantemente, ela também precisa se reposicionar diante das novas realidades e dos problemas que ela apresenta para a humanidade.

Por se tratar de um país de dimensões continentais e com uma enorme diversidade cultural e ambiental, o Brasil enfrenta uma situação ainda mais desafiadora que a da maior parte dos países que já elaboraram suas bases nacionais comuns de currículo.

Seguindo o princípio democrático, faz-se necessário proporcionar aos jovens brasileiros o acesso aos mesmos conhecimentos essenciais, independentemente do estado e da cidade onde eles vivam.

Em respeito a essa grande riqueza de diversidades, a BNCC brasileira é constituída de um conjunto de conhecimentos essenciais comuns, mas que garante também uma parcela de conhecimentos que devem ser desenvolvidos considerando as especificidades de cada realidade.

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas pela BNCC têm como fundamento o desenvolvimen-



JOÃO LAET/AFP

ADRIANO KIRIHARA/PULSAR IMAGENS



À esquerda, esgoto a céu aberto em terreno ocupado em Petrolina (PE). À direita, queimada na Floresta Amazônica, nas proximidades do município de Novo Progresso (PA). Fotos de 2019. A crescente degradação dos recursos naturais, que ameaça o futuro da maior floresta tropical do mundo, e a chocante desigualdade social são dois dos maiores problemas do Brasil contemporâneo.

to de **competências**. O documento define as 10 competências que deverão ser construídas ao longo da Educação Básica. Elas envolvem conceitos, procedimentos, práticas cognitivas e socioemocionais, atitudes e valores, que visam à formação integral dos estudantes e à construção de uma sociedade mais justa, humana e capaz de desfrutar os recursos naturais e preservá-los para as gerações futuras.

Diferentemente do modelo tradicional de educação, focado no avanço cognitivo, de acordo com a BNCC, a educação deve considerar toda a complexidade do desenvolvimento humano.

A aprendizagem por competências

Os conceitos de *competências* e *habilidades* vêm sendo empregados nos documentos sobre educação desde as reformas promovidas pelo governo federal nos anos 1990.

Naquela época, as competências e habilidades estavam associadas ao mundo do trabalho e tinham sido introduzidas por organizações empresariais nos anos 1970. Elas se vinculavam à qualificação profissional, ao indivíduo e a seu posto de trabalho.¹ A transposição dos dois conceitos para o âmbito escolar motivou muitos debates, que chamaram a atenção para um possível empobrecimento do processo educacional. O risco era limitar o propósito da educação do jovem, destinando-a à formação para o mercado de trabalho, para o treinamento de mão de obra, em vez de formar cidadãos críticos e atuantes, cientes do seu pertencimento a uma coletividade.²

No entanto, desde a LDB, em que se afirmava a necessidade de os currículos terem uma base nacional comum, passando pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), pelo conjunto de resoluções do CNE que compuseram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e superior, o modelo de trabalho com as competências foi sendo amadurecido e tornou-se o referencial para a organização dos currículos em nível nacional.

Na BNCC, **competência** é definida como a capacidade de “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.”

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/Undime/Consel, 2018. p. 8.

A noção de competência aparece de maneira precisa e ampliada na BNCC. Para além de uma série de capacidades e da formação para o mundo do trabalho, são valorizados o conhecimento, o fazer e o saber-fazer científico e artístico,

além das práticas e procedimentos típicos das ciências e das artes. Na BNCC, as competências são compreendidas como caminhos seguros para promover o autoconhecimento por parte do jovem, seu conhecimento sensível acerca do mundo social e natural, além do reconhecimento do outro (o “saber conviver” e o “saber ser”). O aluno competente é aquele que, diante de uma circunstância nova, é capaz de empregar os saberes apropriados, integrá-los com propriedade e exercer uma ação adequada e eficaz sobre o outro e o mundo em que vive. O aprendizado por competências tem por objetivo garantir que o jovem seja capaz de avaliar situações-problema e de intervir na realidade de maneira solidária, sustentável e responsável, respeitando os Direitos Humanos e combatendo preconceitos de qualquer espécie.

Na aprendizagem por competências, dois elementos merecem destaque. O primeiro deles são as “metodologias de ensino e de avaliação da aprendizagem que estimulem a iniciativa dos estudantes”.³ O **protagonismo do aluno** e das culturas juvenis, múltiplas e plurais, deve ser acolhido pela escola e por toda a comunidade escolar.

O ambiente escolar proporciona ao jovem a possibilidade de experimentar, de forma mediada e intencional, as interações com o outro e com o mundo. A expectativa é que ele aprenda a se reconhecer como sujeito consciente de sua **capacidade relevante de intervenção** no mundo em que vive. O potencial ativo e transformador da juventude reside em todo o processo de ensino e aprendizagem, desde os processos cognitivos mais simples, como a leitura de uma notícia sobre o vazamento de óleo no oceano, até a elaboração de hipóteses, produtos e soluções complexos para situações do cotidiano, da vida em sociedade e para a preservação do planeta que habitamos, como um simulador em 3-D da vida no oceano após o derramamento de óleo ou um monólogo distópico.

Assim, o desenvolvimento das competências pode e deve ser facilitado pelo professor, mas apenas o aluno pode tornar-se competente para empregar as tecnologias digitais de maneira crítica, ética e sustentável (competência geral 5) ou utilizar linguagens diversas para expressar seus sentimentos e ideias (competência geral 4).

O segundo elemento a destacar em relação à aprendizagem por competências é a **interdisciplinaridade**. Isoladamente, cada componente curricular é capaz de atingir plenamente algumas das habilidades da área do conhecimento de que faz parte. Na realidade, o desenvolvimento da habilidade não pode prescindir do conhecimento específico de cada ciência ou componente curricular para se realizar. A competência, porém, ao envolver a avaliação de situações-problema, exige confrontações, comparações e simulações que não prescindem, e sim extrapolam a especificidade do componente e da área do conhecimento. Noções como justiça e ética, a capacidade de argumentar, valorizar o outro,

1 DIAS, Isabel Simões. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v. 14, n. 1, jan-jun. 2010. p. 74.

2 SILVA, Monica Ribeiro da. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. *Retratos da Escola*, v. 13, n. 25, p. 123-135, 2019 e DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educ. Soc. Campinas*, v. 24, n. 85, dez. 2003. p. 1.155-1.177.

3 BRASIL. *Resolução CNE/CEB*. n. 3, 26 jun. 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em 19 jul. 2020.



Milhares de manifestantes participam de ato na Greve Geral pelo Clima. Brasília (DF), 29 de setembro de 2019. Nos protestos realizados em todo o mundo nesse dia, às vésperas do encontro da Cúpula das Nações Unidas, os jovens deram lições de protagonismo, criatividade e participação política.

defender ideias, exercitar a empatia, agir com autonomia e de cuidar de si e do planeta demandam que se saiba operar generalizações e ir além dos limites de uma conclusão, testando a sua validade. Essa postura diante do mundo é aprendida a partir do desenvolvimento de valores pessoais e sociais e da integração entre os saberes dos diversos componentes curriculares que, por essa razão, aparecem na BNCC organizados por **áreas do conhecimento**.

A aprendizagem por áreas do conhecimento

Na etapa do Ensino Médio, a BNCC determina o agrupamento dos componentes em quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. As áreas do conhecimento têm habilidades e competências específicas que devem ser desenvolvidas conjuntamente pelos componentes afins ao longo dos três últimos anos da Educação Básica.

A organização do currículo por áreas do conhecimento tem a finalidade de integrar os componentes, sem excluir as especificidades de cada um deles. Na verdade, o componente curricular dá o primeiro passo para adquirir o *status* de **interdisciplinar** quando reconhece que os "saberes que ele contempla" são insuficientes, sozinhos, no enfrentamento de "problemáticas complexas"⁴. Essa falta não deve ser vista como impasse ou fragilidade, e sim como interdisciplinaridade e transversalidade em potência, a serem realizadas por meio de diversas formas de interação e integração de saberes.

A interdisciplinaridade pressupõe que as "coisas" (fenômenos, objetos, processos) têm uma unidade que foi desfeita pela especialização progressiva dos saberes.⁵ Como ensinou o

sociólogo e filósofo francês Edgar Morin, quanto mais "desunidos, divididos e compartmentados" estão os saberes, mais difícil será lidar com os problemas cada vez mais "multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários" do mundo contemporâneo.⁶

Assim, para compreender um fenômeno em sua complexidade, é possível recorrer à multidisciplinaridade, buscando nas especificidades e nos pontos de vista de dois ou mais componentes a solução para um problema ou objeto apresentado. É possível, também, transpor métodos de uma disciplina a outra, facilitando "a transversalidade do conhecimento constitutivo de diferentes disciplinas"⁷ ou reunir as disciplinas em torno de um mesmo objeto, criando coletivamente uma situação-problema e um projeto para investigá-la e, eventualmente, solucioná-la.

Um dos principais objetivos da aprendizagem por áreas do conhecimento é facilitar a interdisciplinaridade e a transversalidade, para garantir ao jovem as competências necessárias para atuar no mundo com autonomia e protagonismo, tomando decisões e intervindo no meio em que vive com desenvoltura e sabedoria.

• A BNCC e a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas fundamenta-se no compromisso educativo de formação para uma educação ética. Nesse sentido, as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas assumem o compromisso de reconhecer e desnaturalizar os processos sociais, evidenciando a realidade como resultado da ação dos sujeitos históricos. Os conceitos estudados em História e Geografia ao longo do Ensino Fun-

⁴ FAZENDA, Ivani C. A. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, Ivani C. A. (org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008. p. 18-19.

⁵ ANTISERI, Dario. *Breve nota epistemológica sull'interdisciplinarità: orientamenti pedagogia 141*. Brescia: Editora La Scuola, 1975. Citado em YARED, Ivone. O que é interdisciplinaridade? In: FAZENDA, Ivani C. A. (org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008. p. 162.

⁶ MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo; Brasília: Cortez/Unesco, 2000. p. 35-36.

⁷ BRASIL. Parecer CNE/CEB 7/2010. p. 23. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 24 jul. 2020.

damental, como temporalidade, espacialidade, diversidade, ambiente, família, trabalho e poder devem ser ampliados e aprofundados. O manejo hábil desses conceitos deve garantir que o aluno seja capaz de lidar com as metodologias de cada componente curricular e problematizar as categorias, os objetos e os processos por eles empregados.

Progressivamente, esses conceitos e procedimentos devem integrar-se com os componentes afins e com as demais áreas de conhecimento, para garantir que o aluno se torne competente para reconhecer as contradições presentes no fazer científico, questionar os saberes instituídos, criar hipóteses e argumentos a partir de dados, da dúvida sistemática, do diálogo e do respeito ao outro. Essas proposições exigem um posicionamento solidário, crítico, resultante de uma postura indagativa e problematizadora frente ao mundo, fundamentada no uso dos conceitos e das categorias essenciais para o componente e para a área.

A BNCC determina que as categorias fundamentais para a formação do estudante para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas são: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade; Cultura e Ética; e Política e Trabalho.

As categorias **Tempo** e **Espaço** permitem que o aluno se reconheça como participante de uma coletividade em um espaço culturalmente produzido, compartilhando com ela suas práticas simbólicas, seus costumes e valores. Elas contribuem para que o aluno reconheça a temporalidade de suas próprias ações e os arranjos intencionais dos objetos e dos bens do lugar em que vive, bem como as razões e consequências dos fluxos de pessoas e de mercadorias que ali ocorrem. Com isso, espera-se que ele reconheça que tempo e espaço são categorias produzidas e reproduzidas pelos seres humanos e, por isso, podem ser reinventadas no sentido de construir uma sociedade mais justa, tolerante e inclusiva.

As categorias **Território** e **Fronteira** estão associadas à ideia de poder ou de domínio de um grupo sobre uma determinada área. Nelas, se reconhece a dimensão histórica da construção desses limites, fundamentais para a compreensão da noção de soberania e dos conflitos em diversas escalas, espaços e tempos. Elas contribuem para o entendimento do Estado-nação na contemporaneidade e das guerras entre e intrapáises, a fim de desnaturalizar esses fenômenos, possibilitando que o jovem vislumbre formas de atuação, direta e indireta, para resolvê-los por meio da diplomacia, considerando o respeito aos Direitos Humanos e aos valores democráticos.

As problematizações advindas das categorias **Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura** e **Ética** colocam o debate sobre as relações do indivíduo com a natureza e com o outro, sobre o significado dos indivíduos na coletividade, contrapondo-se eticamente ao individualismo. Essas categorias envolvem noções de identidade e alteridade, a capacidade de respeitar-se para respeitar e valorizar o outro e compreender como as diversas sociedades e povos se relacionam com o meio natural em que estão inseridos. O estudo dessas categorias pretende que o aluno seja capaz de questionar princípios considerados universais, como a supremacia da razão, de maneira reflexiva, ética e respeitosa, aplicando suas descobertas a situações concretas em busca do bem comum e da convivência pacífica.

Política e Trabalho encerram o rol de categorias fundamentais para a área. A noção de Política é aqui ampliada porque deriva do conceito de *polis*, a comunidade de pessoas que atuam na vida pública. Trata do debate sobre o bem comum, das relações de poder e das esferas de tomada de decisão, além do conhecimento das estruturas formais que criam e legitimam o Estado, incluído, aí, o léxico jurídico que o compõe e o conforma. A categoria também contempla um tema caro à juventude global: a interferência das tecnologias na reconfiguração da esfera pública e sua capacidade de desmantelar e reformular as relações sociais, de trabalho e de poder, tornando-as mais ou menos democráticas e horizontais. Sobretudo no mundo contemporâneo, a categoria Política fomenta o debate acerca de questões geopolíticas nas escaras local e global, bem como dos interesses dos diversos grupos de países e empresas e os conflitos em relação à garantia do bem comum.

A categoria Trabalho, em suas múltiplas dimensões e abordagens teóricas, permite a reflexão sobre as formas de produção e reprodução das condições de existência dos grupos humanos em diferentes tempos e espaços, bem como a influência das tecnologias nesse processo. Ela se aproxima e dialoga com as diferentes noções de cultura e com as formas de apropriação e de transformação da natureza operada pelas sociedades.

O estudo das categorias **Política** e **Trabalho** permite ao aluno perceber como elas se conectam, e de que maneira a conexão entre a esfera pública e a da produção das condições de existência impõe determinados papéis sociais aos indivíduos e contribui para determinar como essas pessoas atuam no mundo. Além disso, é por meio dessas categorias que o aluno se torna capaz de identificar e avaliar os projetos políticos e econômicos em disputa nas diferentes sociedades e tomar decisões autônomas e esclarecidas em relação a elas.

Para a BNCC, o tratamento dessas categorias deve ser pautado pela heterogeneidade metodológica e de visões de mundo. O convívio com as diferenças deve favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da autocritica 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 na tomada de decisões e ao comprometimento com valores como liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.

A BNCC destaca ainda que a aprendizagem das competências e habilidades essenciais definidas para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas não se dissocia de um pensamento atento à transitoriedade do conhecimento, crítico e aberto à busca constante da ética em toda ação social.



ABIDAU/GETTY IMAGES

Coerente com a metodologia da aprendizagem significativa, a coleção dá atenção especial à abordagem das novas tecnologias, visando não apenas discutir seus impactos no mundo do trabalho e nas relações humanas, mas também convidar o estudante a refletir sobre os aspectos éticos que envolvem a integração entre ciência e tecnologia.

2. Pressupostos metodológicos da coleção

• A interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade é um dos eixos da coleção. O tratamento interdisciplinar dos objetos do conhecimento é feito, por exemplo, no estudo do espaço e da história do Mediterrâneo e do Atlântico; quando abordarmos a Segunda Revolução Industrial, a expansão imperialista e as teorias pseudocientíficas do século XIX; no estudo da história das cidades, de sua relação com os rios e do espaço das cidades contemporâneas; ou ainda quando abordamos, de forma integrada e articulada, o totalitarismo nazifascista, a Segunda Guerra Mundial e as reflexões da Escola de Frankfurt e da filosofia de Hannah Arendt.

A abordagem interdisciplinar do conhecimento não significa, no entanto, o apagamento dos conceitos e procedimentos específicos de cada componente. No texto expositivo, o objeto de estudo é apresentado sob múltiplas perspectivas e em toda a sua complexidade, sem abandonar a proficiência conceitual e o rigor metodológico dos componentes. Uma vez assegurados os conceitos e procedimentos dos componentes ao longo da obra, o texto dos capítulos aclara e problematiza, de forma articulada e interdisciplinar, inúmeros aspectos que permeiam o cotidiano do aluno, como as tecnologias digitais, a interconectividade que caracteriza a sociedade contemporânea, o racismo, a segregação socioespacial, a precarização do trabalho e as questões ambientais. Assim, o aluno é colocado diante de uma situação-problema com as ferramentas corretas em mãos – as habilidades – para tomar uma decisão e desenvolver competências ao solucioná-la.

Na coleção, a preocupação com a interdisciplinaridade também aparece com centralidade no *Guia para o professor*, tanto nos textos e atividades complementares quanto nas sugestões de encaminhamento didático. A integração dos componentes não se limita à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; há também um diálogo permanente com a área de Ciências da Natureza, momentos que são devidamente identificados no *Guia*.

As atividades propostas ao longo dos capítulos e na abertura e no fechamento de unidades contemplam essa *atitude interdisciplinar* diante do conhecimento. As questões são projetadas para garantir a compreensão dos conteúdos curriculares e, em seguida, exigir que o aluno realize operações cognitivas mais sofisticadas, mobilizando saberes dos componentes da área para comparar dados de textos e gráficos, interpretar charges, poemas e pinturas, identificar intenções e pontos de vista e avaliar a consistência das evidências de um texto argumentativo.

O programa da coleção visa superar a fragmentação dos saberes e dos objetos de estudo, extrapolando a mera aproximação temática e o desenvolvimento sincrônico das sequências didáticas entre os diferentes componentes. A integração

delinada transcende a multidisciplinaridade, já que propõe a combinação de métodos, não a sua justaposição; a elaboração de projetos, não a compartimentação dos procedimentos; e permite construir uma conduta colaborativa, dentro e fora da escola.⁸ A importância da **colaboração** é central, já que apenas por meio dela é possível garantir que o jovem desenvolva as competências específicas e gerais propostas na BNCC.

• O trabalho com competências

Os conteúdos curriculares são essencialmente ferramentas que devem ser utilizadas para desenvolver as competências necessárias que o jovem terá de acessar para enfrentar os desafios ao longo da sua vida. A competência, portanto, não é um conteúdo “a ser ensinado”, mas uma ação ou uma atitude a ser tomada pelo aluno diante de uma situação-problema.

O texto didático vai ao encontro dessa diretriz. Ele explicita ao jovem os limites das ciências e a historicidade do conhecimento por elas enunciado. O texto também emprega maneiras mais sutis para demonstrar ao aluno a historicidade dos saberes, para que ele exercente a curiosidade intelectual e continue aprendendo (competências gerais 1 e 2). É possível, por exemplo, ordenar o encadeamento de temas para desnaturalizar fenômenos, fazendo remissões à realidade do aluno e à arte; relatar descobertas científicas recentes que impactam o dia a dia do jovem; desvelar a realidade sem simplificá-la, oferecendo caminhos alternativos de compreensão do mundo para cativar o aluno e criar o desejo de saber mais para atuar melhor.

As questões propostas em diferentes seções da coleção foram especialmente criadas para o desenvolvimento das competências. O boxe *Imagine...*, por exemplo, é um convite ao exercício da empatia, do diálogo e da cooperação (competências gerais 6 e 9); as questões, os infográficos e os textos citados em boxes contribuem para que o aluno se familiarize com os procedimentos das ciências, participe do debate de maneira qualificada, avalie e enfrente situações hipotéticas ou concretas, e tome decisões autônomas e conscientes (competências gerais 1, 2 e 6). As seções *De olho no presente* e *Laboratório de ciências humanas e sociais aplicadas* e as atividades de encerramento de unidade são mais amplas e diversificadas. Elas solicitam que o aluno reflita sobre os fenômenos do mundo em que vive, promovendo não apenas o conhecimento do mundo por meio dos saberes científicos, como também seu autoconhecimento (competências gerais 1, 2, 4, 7 e 8). As atividades de encerramento de unidade e a seção *Laboratório de ciências humanas e sociais aplicadas* são constituídas de atividades mais densas, que exigem maior tempo de reflexão e síntese. Nelas, o aluno é convidado a aplicar os conceitos aprendidos ao longo do capítulo em contextos diferentes, enfatizando a resolução de problemas e estabelecendo relações com o presente. Nessas seções, fontes de diversas naturezas são apresentadas ao aluno, como artigos científicos, obras de arte, textos literários e filosóficos.

⁸ ZABALA, Antoni. *Enfoque globalizador e pensamento complexo*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 33 e seguintes.

A postura crítica em relação às **tecnologias digitais** (competência geral 5) é uma preocupação central da coleção. Diversos capítulos e atividades abordam o tema com centralidade e há remissões a esses recursos tecnológicos em inúmeras outras situações em que o tema é apenas tangenciado.

A seção *Aprender a argumentar* oferece ao aluno um passo a passo no exercício cognitivo de comprovar uma afirmação ou tese com base em ideias, provas e razões lógicas, verdadeiras e válidas, contemplando a competência geral 7. Associada às atividades de pesquisa e ao desenvolvimento das competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (em especial as competências específicas 1, 5 e 6), a prática argumentativa é uma contribuição fundamental da área para a formação do jovem do século XXI.

• As categorias da área e os livros da coleção

A obra foi organizada para que o aluno seja capaz de analisar e problematizar as categorias da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, fundamentais para a formação do jovem. Com maior ou menor centralidade, elas perpassam os conteúdos de cada um dos livros da coleção.

Na obra, **Tempo e Espaço** são tratados como categorias indissociáveis. O desenvolvimento dos conceitos exige que o aluno possa nomear e descrever fenômenos naturais e sociais nas suas dimensões históricas e na produção do espaço. Por exemplo, ao abordar, em um dos volumes, o planeta Terra, a origem da humanidade, a importância histórica e geográfica do Mar Mediterrâneo e do Oceano Atlântico, além do ciberespaço, as categorias Tempo e Espaço funcionam como eixo problematizador. O aluno deve articular a passagem do tempo à compreensão das características desses espaços geográficos, levando em consideração a esfera da produção cultural, do poder, das relações de trabalho e das questões técnicas e éticas daí derivadas.

O **Trabalho** aparece como categoria central sob diversas perspectivas: como ação para transformar a natureza, como

mercadoria e como forma de produzir riquezas e desigualdades. Daí derivam diversos temas fundamentais para a compressão do mundo contemporâneo: a relação entre o trabalho e as novas tecnologias no mundo contemporâneo e as lutas dos trabalhadores por melhores condições de vida e de trabalho, por mais direitos, democracia e igualdade. Ao abordar o Brasil e a América, a coleção não poderia deixar de mencionar e problematizar a escravidão e seu legado, que até os nossos dias constitui marca indelével da nossa maneira de ver o mundo e nele atuar.

As categorias **Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética** são referências constantes em toda a coleção. O convite à reflexão e ao autoconhecimento, ao papel do indivíduo na coletividade e sua capacidade de alterar o espaço natural, bem como o respeito ao outro e a busca do bem comum aparecem com destaque no texto didático, em atividades e no *Guia para o professor*. Um dos volumes explora, em especial, a relação entre indivíduo e natureza por meio do trabalho e da técnica, destacando os efeitos das inovações tecnológicas para o meio ambiente.

Outro volume da coleção volta-se principalmente para o indivíduo em sua relação com a coletividade. Os acordos estabelecidos entre as pessoas e as instituições, tácitos ou não, são o tema decorrente dessa abordagem, que tematiza a **Política** com grande destaque, ao lado das categorias **Território e Fronteira**. Aqui, a ênfase recai sobre a formação do Estado e as suas modalidades ao longo do tempo, seus mecanismos de legitimação e funcionamento. O problema da soberania nacional, os limites políticos e administrativos, a ampliação ou retração do espaço público, as lógicas do poder, a micropolítica e a interferência das novas tecnologias são tematizadas em vários volumes da coleção, quando abordam a sociedade, a cultura, os agentes do poder no mundo globalizado, os questionamentos aos poderes instituídos e a resistência a suas ações, ou, quando tratam ainda, da formação dos Estados nacionais americanos, suas peculiaridades e dilemas.

ANDERSON STEVENS/AGÊNCIA JOMAZELLA



Ao abordarmos o espaço das cidades, sua história e características atuais, destacamos a importância da apropriação do espaço urbano e da construção de uma relação de pertencimento com suas ruas, praças, monumentos e centros de cultura e lazer. Na foto, ato do Movimento Ocupe Estrelita, em Recife (PE), 2015.

A aprendizagem significativa

Ao longo da vida escolar, o aluno torna-se cada vez mais capaz de lidar com abstrações e estabelecer conexões entre os diferentes conceitos e procedimentos das áreas do conhecimento (BNCC, p. 561). Com a intervenção especializada dos professores dos diversos componentes, o que o aluno sabe e conhece em termos cognitivos (os conhecimentos prévios) deve seguir a tendência de sofisticar-se e garantir que novas aprendizagens ocorram. Ideias, símbolos, conceitos, proposições ou modelos mentais, quando interagem com os conhecimentos prévios, produzem um tipo específico de aprendizagem, nomeada como **significativa** por David P. Ausubel.⁹

Há inúmeras maneiras de ativar os conhecimentos prévios dos alunos. Na coleção, a abertura das unidades e as questões-chave no início de cada capítulo provocam o aluno a mobilizar o que aprendeu em etapas anteriores, na escola e fora dela, e o predispõe a estudar novos temas e processar várias descobertas. Intencionalmente, o texto didático abre-se ao debate questionando diretamente os alunos, chamando a atenção para um aspecto aparentemente banal do seu dia a dia ou para um conteúdo que ele aprendeu anteriormente, ou sintetizando conhecimentos prévios para, então, expor novos conteúdos. Os boxes com textos citados e as diferentes atividades com textos de naturezas diversas cumprem uma função semelhante, pois estão entrelaçados com o texto didático e ampliam ou reforçam conceitos, proposições ou modelos mentais, ou apresentam situações novas que interagem com o conhecimento prévio, que pode ganhar novos sentidos ou, no dizer de Marco Antonio Moreira, "maior estabilidade cognitiva".¹⁰

A opção por uma aprendizagem significativa também se dá por meio da **contextualização do conhecimento**. Com essa preocupação, o estudo da formação do Estado moderno é iniciado, por exemplo, com a referência à máscara de Guy

Fawkes, personagem presente em vários protestos contemporâneos, em todo o mundo, mas cuja história e ressignificação feita da HQ de Allan Moore são desconhecidas pela maior parte das pessoas. A mesma estratégia é adotada no estudo da arte como forma de resistência ou das relações de trabalho na sociedade capitalista, que tem como ponto de partida a importância do trabalho em todas as atividades do nosso dia a dia. Outro exemplo é o estudo do meio técnico-científico-informacional e do ciberespaço, que posiciona a relação dos alunos com as mídias digitais no centro do aprendizado. Podemos citar ainda o estudo do tempo humano na sociedade da urgência, em que o aluno vai poder refletir sobre a sua existência na era da velocidade e propor caminhos para conciliar o tempo da impaciência com o seu próprio tempo, e as referências à **pandemia da covid-19**, que aparecem em vários momentos da coleção.

A seleção das imagens e dos textos e as propostas de atividades complementam o compromisso com a aprendizagem significativa. Charges que fazem a ligação entre o conceito estudado e assuntos de interesse para o aluno, como futebol, mídias digitais, precarização do trabalho e degradação ambiental; grafites que representam a diversidade cultural dos centros urbanos e seus principais dilemas; textos, de diversos tipos e gêneros, que trazem os conceitos e processos estudados para a sociedade contemporânea e o universo das culturas juvenis; atividades de interpretação de diferentes fontes textuais e visuais, de criação (carta, petição, manifesto, expressões artísticas, campanha via *hashtag*), além de debates e produções de texto são algumas das estratégias que possibilitam mobilizar os alunos para o aprendizado. O uso de materiais e estratégias que apostam no protagonismo do aluno não implica, porém, banalizar o conhecimento, transformando a aprendizagem em experiência de entretenimento. Pelo contrário, o rigor conceitual e o compromisso com as categorias e processos cognitivos permeiam todo o trabalho.

ALLAN CALISTO/FUTURA PRESS



Pessoas circulam nas ruas usando máscaras em Belo Horizonte (MG), 2020. A pandemia do novo coronavírus gerou uma crise econômica e sanitária que abalou o mundo inteiro, com efeitos no comportamento das pessoas e nas formas de trabalho e estudo. Em vários momentos da coleção, o aluno é convidado a narrar suas experiências durante a pandemia.

9 AUSUBEL, David P. *The Acquisition and Retention of Knowledge: a Cognitive View*. Dordrecht: Springer, 2000. p. 67.

10 MOREIRA, Marco Antonio. ¿Al final, qué es aprendizaje significativo? *Qurriculum. Revista de teoría, investigación y práctica educativa*. La Laguna, Espanha. 25 mar. 2012, p. 30. Disponível em <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/96956>>. Acesso em 30 jul. 2020.

• A pesquisa como princípio pedagógico

Na BNCC, a capacidade do jovem de continuar aprendendo por meio de procedimentos próprios das ciências aparece com destaque em 3 das 10 competências gerais (1, 2 e 7), além de perpassar as demais. A importância que se tem dado à autonomia do aluno na aprendizagem é resultado, em alguma medida, do potencial vertiginoso das novas tecnologias em disseminar informação e em provocar a criação de inúmeros “centros de irradiação de informações” (CNE/CEB 5/2011, p. 21), papel até então reservado principalmente às instituições escolares e culturais.

A capacidade de definir a confiabilidade de uma fonte de informação, de coletar e organizar dados e informações dispersos e de proceder com rigor metodológico para avaliá-los e **transformá-los em conhecimento** deve se tornar, portanto, um princípio pedagógico, e se encerra em uma **atitude científica** diante do mundo. Essa atitude garante ao aluno não apenas a possibilidade de continuar aprendendo, mas também de reconhecer a provisoriaidade do conhecimento, de rejeitar ideias preconcebidas e de não se conformar com o senso comum, duvidando de concepções fechadas, identificando problemas e propondo soluções criativas. Assim, o aluno torna-se apto a se apropriar do mundo em que vive e de fazer escolhas para definir seu projeto de vida, tornando-se, dessa forma, protagonista de sua própria existência.

Esses procedimentos ganham destaque no final de cada unidade da coleção com a seção *Pesquisar*. Ela oferece ao aluno um passo a passo de como realizar uma pesquisa, cujos resultados sejam válidos para testar hipóteses e tomar decisões com liberdade e autonomia.

• Os Direitos Humanos como princípio norteador

A coleção está orientada para uma “educação para os Direitos Humanos”, já que os princípios estabelecidos pela Declaração dos Direitos Humanos de 1948 perpassam as categorias que estruturam os volumes, ganham destaque em inúmeras atividades e seções, além de serem objeto de estudo de alguns capítulos ao longo da obra.

A escolha dos Direitos Humanos como **princípio norteador** do desenvolvimento das competências revela-se no texto didático, na escolha dos temas tratados e nas leituras de autores citados, intencionalmente plurais e reflexivas, e voltadas à valorização das diferenças. Em conjunto com as seções, em especial os boxes *De olho no presente* e *Imagine...*, esses recursos remetem constantemente ao dia a dia do aluno e recorrem ao exercício da empatia. As questões propostas buscam demonstrar ao aluno a necessidade de criar uma sociedade mais justa e solidária, baseada nos princípios democráticos e na liberdade, e revelam que a promoção do bem comum não é apenas um princípio ético, mas uma prática conveniente e proveitosa para as pessoas e o planeta.



CHRISTIAN HARTMANN/FEATURIX/FOTO/ARENA

Em maio de 2020, o assassinato de George Floyd por um policial branco nos Estados Unidos desencadeou uma onda de protestos em todo o mundo. Os atos demonstraram o potencial das novas tecnologias em organizar ações simultâneas em defesa dos Direitos Humanos. Na foto, manifestantes protestam contra o assassinato de George Floyd em frente à embaixada dos Estados Unidos em Paris, França, em 2020. Nos cartazes está escrito: “Eu não consigo respirar”.

3. Estrutura da obra

Apresentação do livro

Tendo em vista as necessidades do jovem do século XXI, a coleção foi organizada para assegurar a articulação e a problematização das categorias fundamentais da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a integração entre as diferentes áreas do conhecimento e a aprendizagem por competências e habilidades.

Cada livro contém **16 capítulos** agrupados em **4 unidades**. Os livros são independentes entre si e a ordem de uso fica a cargo da realidade de cada escola e escolha dos professores. Em cada livro, a sequência de unidades e capítulos pressupõe um encadeamento progressivo de conteúdos curriculares, habilidades e competências específicas, e busca facilitar a aprendizagem por projetos interdisciplinares e temas transversais, pois os capítulos podem ser trabalhados simultaneamente pelos professores dos quatro componentes curriculares ou separadamente, conforme orientação apresentada na parte específica do *Guia do Professor*.

Unidade

■ Abertura da unidade

A abertura de cada unidade apresenta ao aluno o tema da unidade que ele irá estudar e um sumário dos capítulos que a compõem. Ela traz diferentes recursos visuais (fotografias, infográficos, pinturas etc.), questões diagnósticas e um texto introdutório, motivador e problematizador. Esse primeiro contato com o tema de estudo deve incentivar a curiosidade, o debate e o pensamento inferencial, provocar uma reflexão apropriada à discussão posterior e levantar os conhecimentos prévios do aluno.

Capítulo

Os capítulos estão organizados por um esquema de títulos e subtítulos que ordenam a exposição do texto, hierarquizam os conteúdos e garantem a fluidez da leitura. Em cada página, as imagens, os mapas, os gráficos e as tabelas estão integrados ao texto didático, podendo ampliá-lo, remetendo o aluno a uma discussão que extrapola o conteúdo, ou podem aprofundar conceitos, fenômenos ou processos relevantes. Em muitos casos, esses recursos visuais são explorados no boxe *Questões*, que trazem atividades de interpretação e análise do conteúdo e, em algumas vezes, de criação de materiais por meio de diferentes linguagens.

■ Questões-chave

As questões-chave aparecem logo após o título do capítulo, no topo da página. Elas constituem uma síntese das principais ideias que serão estudadas no capítulo, estimulam o aluno a fazer inferências e a elaborar hipóteses, e podem servir para uma reflexão individual do aluno, como motivo de debate, sendo que as respostas ou o resultado da discussão podem ser registrados ou não.

■ Questões

As questões propostas ao longo dos capítulos podem dialogar com o texto didático, com um texto de terceiros ou com pinturas, charges, tabelas, gráficos, mapas e outros recursos visuais inseridos nas páginas. Elas visam garantir a compreensão de conhecimentos e conceitos e estimular a reflexão e o debate, podendo solicitar a avaliação de situações-problema e a proposição de soluções.

■ De olho no presente; Imagine...; Sala de bate-papo

O boxe *De olho no presente* apresenta ao aluno uma situação atual, relacionada ao tema que está sendo estudado, chamando a atenção para diversos aspectos do mundo contemporâneo ou para a permanência/mudança em relação a situações do passado. A seção conta com questões que solicitam ao aluno que identifique os principais aspectos expostos no texto e, muitas vezes, se posicione diante de um problema ou discussão.

O boxe *Imagine...* sugere que o aluno se coloque no lugar de outras pessoas, em outros tempos e espaços, desenvolvendo a empatia. A proposta é que o aluno seja capaz de solucionar situações-problema em que essas pessoas foram colocadas por questões políticas, econômicas, sociais, culturais, ou mesmo por tragédias naturais, ou que ele reflita a respeito de como elas se sentiram naquela dada situação e expresse esses sentimentos por meio de algum recurso.

O boxe *Sala de bate-papo* em geral solicita que o aluno se comunique com um colega utilizando um aplicativo de mensagens instantâneas para testar um sistema de sinais criado por eles ou discutir problemas apresentados no estudo dos capítulos, propondo soluções criativas para esses problemas.

■ Aprender a argumentar

A seção *Aprender a argumentar* tem o objetivo de desenvolver um conjunto de competências e habilidades básicas que estão direta ou indiretamente envolvidas nas seis competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio. Em todas elas, busca-se que o estudante adquira a capacidade de analisar, avaliar, comparar, identificar, elaborar, problematizar, debater, contextualizar, caracterizar e criticar conceitos, temas, problemas e possíveis soluções nas diversas áreas de estudo que compõem as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Em grande medida, essas ações implicam certo domínio de princípios lógicos e, mais especificamente, a capacidade de discernir, analisar e elaborar argumentos.

Para que as ações indicadas na BNCC sejam realizadas satisfatoriamente, o estudante deve saber, por exemplo, identificar se há argumentação implícita ou explícita em um texto, uma imagem, uma tabela ou um gráfico; analisar os tipos de argumentos empregados (dedutivo, indutivo, por analogia) e se são válidos ou não, fracos ou fortes, ou se seriam falácias, isto é, argumentos ou raciocínios defeituosos, que têm a aparência de argumentos corretos; e elaborar argumentos, demonstrando clareza no raciocínio e na manifestação oral ou escrita de seu pensamento.

A **capacidade argumentativa** – a assimilação de uma lógica argumentativa – é uma conquista que se realiza no transcurso dos estudos, mas o Ensino Médio é um momento rico na trajetória do indivíduo para desenvolvê-la. A seção *Aprender a argumentar* visa contribuir nessa aquisição, sistematizando conceitos envolvidos na lógica argumentativa e desenvolvendo exercícios sobre argumentos.

Nos livros, são abordados conceitos relacionados aos elementos e tipos de argumento, os erros de raciocínio mais frequentes, as falácias e os argumentos mais complexos. A seção foi concebida de maneira independente em cada volume, permitindo que o professor escolha o itinerário de estudos e organize a ordem de conteúdos que será desenvolvida nos três anos do Ensino Médio da forma que considerar mais adequada. Isso significa que, em cada livro, o aluno pode compreender os conceitos e realizar os exercícios propostos sem pressupostos anteriores. Por exemplo, o aluno pode compreender perfeitamente o conceito de **falácias**, tratado em um livro, sem ter tido contato ainda com o conteúdo de outros livros. Da mesma maneira, ele poderá realizar as atividades de análise de argumentos mais complexos que estão em dois livros, sem que para isso tenha estudado a base da lógica argumentativa.

Por vezes, um ou outro termo ou conceito está presente em mais de um volume. Isso responde, de certo modo, à possibilidade de o aluno estar entrando em contato com a seção pela primeira vez e esse conceito ser um pressuposto para sua compreensão ou à necessidade de retomar e aprofundar conceitos que já foram estudados em semestres ou anos anteriores, pois o aluno aprende a analisar e a elaborar argumentos exercitando-os. De qualquer maneira, não se trata de simples repetição, mas de variação e aprofundamento.

A colaboração significativa dessa seção para o desenvolvimento da **lógica argumentativa** pressupõe o estudo de todos os volumes, qualquer que seja a ordem estabelecida. No final desta parte geral do *Guia do Professor*, indicamos uma bibliografia sobre a lógica argumentativa, para que o professor aprofunde seu conhecimento sobre o assunto e possa dispor de mais exemplos e exercícios sobre o argumento.

■ Para assistir; Para navegar; Para ler

Esses boxes trazem ao aluno sugestões de *sites*, vídeos e leituras complementares referentes aos objetos de estudo dos capítulos, com uma breve resenha a respeito do conteúdo de cada indicação.

■ Laboratório de ciências humanas e sociais aplicadas

Ao final de todos os capítulos, a seção apresenta ao aluno fontes de naturezas diversas que ampliam as discussões realizadas ao longo do capítulo. São atividades mais reflexivas, que demandam mais tempo de elaboração. Elas valorizam o fazer científico, explicitando os métodos da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, assegurando a apreensão das categorias fundamentais da área, articulando-as com o conteúdo trabalhado, e exigem que o aluno aplique o que aprendeu em novas situações. Nos capítulos mais extensos, como os que abordam a Revolução Francesa, ou a Segunda Guerra Mundial e o conceito de barbárie, essa seção aparece em dois momentos, para garantir a proatividade do aluno e o dinamismo da aprendizagem.

A última parte da seção, intitulada *Retomar*, propõe que o aluno responda às questões-chave no início de cada capítulo. Além de garantir que o aluno perceba o caminho percorrido, a reiteração das questões pode servir de baliza

para a sua **autoavaliação** e para que ele desenvolva uma compreensão global das descobertas que o estudo daquele tema proporcionou.

Atividades

As atividades que aparecem ao final de cada unidade estão divididas nas categorias *Compreender*, *Analisar* e *Pesquisar*, sendo que esta última é uma categoria fixa da seção. Elas apresentam textos de diferentes fontes e naturezas que estão interligados aos temas estudados na unidade, além de questões do Enem e dos principais exames vestibulares do Brasil. São atividades diversificadas, que exigem mais tempo de reflexão e de análise, pois sintetizam o percurso do aluno ao longo do estudo da unidade. A categoria *Pesquisar* está relacionada, em cada unidade, a um componente em especial e visa estimular a criação de projetos interdisciplinares e a autonomia do estudante na tarefa de buscar e processar os conhecimentos.

Aprofundar o conhecimento

A seção apresenta um texto que busca aprofundar alguns aspectos de um tema que foi estudado ao longo da unidade. Os textos podem ser científicos, literários ou jornalísticos, escritos por autores consagrados ou pesquisadores reconhecidos por seu conhecimento e expertise. As atividades visam o desenvolvimento da competência leitora e o domínio e a aplicação das categorias e dos procedimentos da área. A última atividade da seção convida o aluno a refletir e a assumir uma posição diante de um problema proposto, por meio da produção de um texto, da criação de um código de ética ou de expressões artísticas, entre outras estratégias, levando em consideração os princípios éticos que norteiam a coleção.

Referências bibliográficas

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em 4 jul. 2020.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília (DF), 23 dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília. MEC/ SEMTEC, 1999.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio. Brasília: MEC. 2018. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 4 jul. 2020.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Parecer CNE/CEB nº 5/2011. Brasília: MEC, 2011. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&Itemid=30192>. Acesso em 6 ago. 2020.
- DIAS, Isabel Simões. Competências em educação: conceito e significado pedagógico. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. v. 14, n. 1, jan.-jun. 2010.
- FAZENDA, Ivani C. A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro*. São Paulo: Loyola, 1993.
- FAZENDA, Ivani C. A. (org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.
- MOREIRA, Marco A.; MASINI, Elcie F. Salzano. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006.
- MOREIRA, Marco A. O que é afinal aprendizagem significativa? *Revista cultural La Laguna*. Espanha, 2012. Disponível em <<http://moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf>>. Acesso em 29 jul. 2020.
- SILVA, Monica Ribeiro da. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. *Retratos da Escola*, v. 13, n. 25, 2019.

Livros sobre lógica argumentativa

- ALMOSSAWI, Ali. *O livro ilustrado dos maus argumentos*. Rio de Janeiro: Sextante, 2017.
- BRUCE, Michael; BARBONE, Steven. *Os 100 argumentos mais importantes da filosofia ocidental*. São Paulo: Cultrix, 2013.
- COPI, Irving M. *Introdução à lógica*. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1978.
- FISHER, Alec. *A lógica dos verdadeiros argumentos*. São Paulo: Novo Conceito, 2008.
- MORTARI, Cesar A. *Introdução à lógica*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- NAHRA, Cinara; WEBER, Ivan Hingo. *Através da lógica*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- TOULMIN, Stephen. *Os usos do argumento*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VELASCO, Patrícia Del Nero. *Educando para a argumentação: contribuições do ensino da lógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- WALTON, Douglas N. *Lógica informal: manual de argumentação crítica*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- WESTON, Anthony. *A construção do argumento*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

O livro na sala de aula

Os seres humanos se distinguem por sua capacidade de pensamento, sobre si mesmos, sobre os outros, sobre o mundo que os rodeia. Essa característica nos habilita a fazer indagações sobre o presente e projetos para o futuro, tanto no âmbito pessoal como no social. Indivíduos e coletividades inteiras fizeram esse percurso, impulsionando grandes transformações ao longo da história. O que nos move na direção das mudanças? O que nos leva a desejá-las, ou não? Como reagimos diante delas? Como interferem em nossa identidade coletiva e na formação das subjetividades? Essas são algumas das questões que constituem o eixo dos estudos propostos neste livro.

O percurso do aprendizado será orientado pelo instrumental de análise e pelos conhecimentos desenvolvidos pelos componentes que integram a área de **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Geografia, Filosofia, História e Sociologia**.

O objetivo maior é oferecer elementos para que os jovens analisem criticamente as complexidades do mundo contemporâneo, desenvolvam recursos para enfrentar os desafios que ele apresenta, realizem boas escolhas em sua vida pessoal, em seus projetos presentes e futuros e exerçam a cidadania de maneira consciente. Acompanhando as proposições da BNCC para o Ensino Médio, a obra valoriza “*as ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos Direitos Humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza*” (BNCC – Ensino Médio. p. 561).

Apresentação do livro (p. 10-11)

O texto apresenta aos alunos os temas desenvolvidos no volume e os componentes curriculares da área de **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**. Caso seja o primeiro contato dos estudantes com a proposta de um trabalho interdisciplinar dessa área, sugerimos atenção especial para os componentes ou disciplinas que não costumam integrar os currículos do Ensino Fundamental II: Filosofia e Sociologia. As ideias expostas no texto e as conclusões dos alunos poderão ser retomadas, sempre que necessário.

Sugestões de encaminhamento didático

Propor a leitura do texto, seguida da resolução das seguintes questões:

- Você considera a adolescência uma “travessia”? Por quê?
- Nesse movimento de tomada de consciência sobre si mesmo e sobre o mundo, o que chama mais sua atenção? O que o incomoda? Por quê?
- Como você interpreta o subtítulo: *Decifra-me ou devoro-te?* Quais relações você pode estabelecer entre esse subtítulo e o conteúdo do texto apresentado?

De acordo com o perfil da classe, pode ser necessário explicar aos alunos que a expressão: *Decifra-me ou devoro-te* alude ao mito da Esfinge, ser monstruoso que habitava as cercanias da cidade de Tebas e devorava quem passava por perto. Seriam poupadinhos apenas os transeuntes capazes de resolver um enigma, proposto pela Esfinge: “Qual o ser que anda de manhã com quatro patas, ao meio-dia com duas e, à tarde, com três?”. Édipo acertou a resposta: “É o homem, porque, quando criança, engatinha sobre os quatro membros; quando adulto, anda com as duas pernas, e na velhice precisa do apoio de uma bengala”. Assim Édipo salvou a cidade, pois a Esfinge, vencida, morreu ao se atirar do alto de um rochedo.

Convém também solicitar que os alunos destaquem os trechos do texto que indicam o olhar da Filosofia, da Geografia, da História e da Sociologia sobre os temas que serão estudados e respondam às questões da **página 11**. A primeira tem o objetivo de favorecer a reflexão sobre as mudanças pessoais e os fatores que nela interferem. A segunda questão direciona o olhar dos alunos para as alterações que eles consideram relevantes no mundo que os rodeia.

A desigualdade social é uma realidade facilmente constatável nas sociedades do presente e do passado, e suscita várias questões. Como as desigualdades estão inscritas na configuração do espaço? Como são produzidas e reproduzidas através dos tempos? Quais as resistências a elas? Quais ideias contribuíram para minorar as desigualdades, em busca de uma sociedade mais justa? Esses são os temas abordados nesta unidade, com base nos conhecimentos desenvolvidos pela **Geografia**, pela **Sociologia**, pela **História** e pela **Filosofia**.

A luta contra as desigualdades de todos os tipos tem uma longa história, que na modernidade está intimamente relacionada à construção da ideia de direitos, tema da abertura desta unidade. Recomendamos fazer a leitura compartilhada do artigo I da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU – 1948) e discutir seu significado com os alunos. Pode-se orientá-los para a leitura individual do infográfico, destacando: a conceituação de Direitos Humanos e sua progressiva ampliação para vários domínios da vida individual e coletiva; a importância dos Direitos Humanos no combate a situações de injustiça, opressão, desigualdade e discriminação.

Recomendamos retomar os princípios expostos nesta abertura sempre que necessário, já que a noção de Direitos Humanos estará presente nos estudos propostos ao longo deste livro.

Objetivos da unidade

- Aprender e aplicar os conceitos básicos da Filosofia, da Geografia, da História e da Sociologia, de maneira articulada, além de aprofundar conhecimentos adquiridos na escolaridade anterior. (**Competências gerais 1 e 2**)
- Apropriar-se gradativamente de ferramentas de pesquisa e instrumental de análise dos componentes curriculares da área. (**Competências gerais 1 e 2**)
- Atribuir sentido à aprendizagem, associando os conteúdos estudados às questões emergentes na sociedade contemporânea, em nível local, regional, nacional e global. (**Competência geral 1**)
- Ampliar o repertório cultural dos alunos. (**Competências gerais 1, 2 e 3**)
- Desenvolver a capacidade de leitura e de expressão em diferentes linguagens, inclusive as digitais. (**Competências gerais 4 e 5**)
- Compreender as ideias sobre justiça e desigualdade, elaboradas por filósofos em diferentes tempos. (**Competências gerais 1, 2, 7 e 10**)

- Analisar e comparar movimentos de insurgência social em diferentes tempos e lugares. (**Competências gerais 1, 2, 4, 6, 7 e 9**)
- Compreender os mecanismos sociais que produzem a desigualdade, a pobreza e a exclusão. (**Competências gerais 1, 2, 4, 7 e 8**)
- Analisar o papel das desigualdades na configuração do espaço geográfico. (**Competências gerais 1, 2, 3 e 7**)
- Exercitar a empatia, sabendo colocar-se no lugar do outro e defendendo a resolução de conflitos por meios pacíficos. (**Competência geral 9**)
- Atribuir sentido à aprendizagem, estabelecendo relações com sua experiência de vida e com o exercício da cidadania. (**Competência geral 6**)
- Ampliar progressivamente a autonomia na aprendizagem. (**Competência geral 10**)

Capítulo 1 Igualdade de quê? Justiça para quem?

O capítulo discorre sobre as ideias de justiça e de igualdade partindo das obras de filósofos que viveram em momentos diferentes da história: Aristóteles, John Locke, Immanuel Kant e John Rawls. As reflexões propostas são referenciadas pela análise das disparidades sociais do Brasil. Assim, privilegia-se o olhar da **Filosofia**, numa importante interface com a **Sociologia**.

Objetivos do capítulo

- Identificar a concepção aristotélica de bem comum e de justiça. (**EM13CHS101; EM13CHS103**)
- Reconhecer a vinculação entre a ética e a política, para Aristóteles. (**EM13CHS101; EM13CHS103; EM13CHS501**)
- Comparar as ideias de Aristóteles e de Locke sobre a criação das leis, a justiça e os objetivos da vida em sociedade. (**EM13CHS101; EM13CHS501**)
- Associar o conceito de direitos naturais (Locke) ao contexto de luta contra o absolutismo e de consolidação do capitalismo. (**EM13CHS101**)
- Identificar e associar entre si os conceitos de liberdade, moralidade, autonomia e razão, de acordo com Kant. (**EM13CHS101; EM13CHS103; EM13CHS303; EM13CHS501**)

- Relacionar o pensamento de Kant à elaboração da Declaração Universal dos Direitos do Homem. (**EM13CHS101; EM13CHS103; EM13CHS502; EM13CHS605**)
- Analisar os conceitos de verdade e de justiça em Rawls, com destaque para a justiça compartilhada. (**EM13CHS101; EM13CHS501**)
- Reconhecer as concepções de Rawls acerca da liberdade e da diferença, e suas implicações sociais e políticas. (**EM13CHS101; EM13CHS501**)
- Compreender as principais críticas ao pensamento de Rawls. (**EM13CHS101; EM13CHS103**)
- Analisar diferentes indicadores sociais do Brasil à luz dos conceitos expostos no capítulo. (**EM13CHS103; EM13CHS606**)
- Avaliar situações da vida cotidiana com base nos conceitos expostos no capítulo. (**EM13CHS502**)

Sugestões de encaminhamento didático

Para introduzir o trabalho, fazer a sondagem das ideias prévias dos alunos sobre: justiça, igualdade e desigualdade social, incentivando-os a dar exemplos da experiência cotidiana. Essas noções iniciais poderão ser retomadas e confirmadas, ou não, ao longo dos estudos, sempre que necessário. Sugerimos ao professor combinar com a classe a leitura prévia de cada trecho indicado a seguir, acompanhada pelo registro escrito das ideias centrais de cada um. O estudo do capítulo pode ser organizado em cinco momentos:

- **O que é uma sociedade justa? (p. 14-15).** A realidade brasileira é o ponto de partida para o estudo das reflexões dos filósofos sobre a justiça e o bem comum. Recomendamos discutir com os alunos as informações do texto didático sobre a desigualdade existente no Brasil, levando-os a refletir sobre a maneira como eles se posicionam diante delas. Ao encaminhar a apresentação das noções de justiça e bem comum em Aristóteles, retomar o conceito de *polis*, a comunidade de cidadãos no mundo grego antigo. Destacar a associação, para esse autor, entre a *polis*, a justiça e o bem individual e coletivo, e a meta de promover o desenvolvimento das virtudes humanas, lembrando que, para o grego, o individual e o social estão interligados.
- **Viver em sociedade para quê? (p. 15).** Destacar que, para Locke e Aristóteles, a lei e a justiça são imprescindíveis para a vida em sociedade, mas cada um entendia o processo de formação dessas leis de forma distinta. Para Aristóteles, os seres humanos primeiro buscam satisfazer suas necessidades básicas (comida, abrigo etc.) para depois organizar sua vida política. Assim, as leis seriam posteriores à formação da sociedade. Locke, por sua vez, entendia que antes mesmo de qualquer organização

social existem “**direitos naturais**” como o direito à vida, à liberdade e à propriedade. Orientar os alunos a distinguir, com base no texto didático, as diferenças entre o pensamento de Aristóteles e de Locke acerca da **justiça** na sociedade.

- **Liberdade, moralidade e dignidade humana em Kant (p. 16-17).** O filósofo alemão Immanuel Kant criou o conceito de **imperativo categórico**, segundo o qual todo ser humano está sujeito a regras de conduta incondicionais e absolutas que não dependem de nenhuma disposição, desejo ou objetivo, pois são racionalmente incontestáveis e inevitáveis, ou seja, são um fim em si mesmas. Kant buscava assim encontrar **leis morais universais** e inevitáveis. Sua filosofia é denominada transcendental, por não tratar de objetos da experiência, mas de regras anteriores à experiência. Nesse contexto, discutir com a classe: a associação entre moralidade e liberdade; o repúdio ao utilitarismo; a vinculação entre liberdade, autonomia e razão. Incentivar a turma a encontrar exemplos da vida cotidiana que ilustrem as proposições de Kant, a exemplo da imagem da jovem mulher nas compras (**p. 16**). Para aprofundar a discussão da turma, sugerimos: a) a leitura compartilhada do fragmento de *A metafísica dos costumes*, citado na **página 17**; b) com base no texto didático, explicar as relações entre liberdade e razão como fundamento para os Direitos Humanos. A questão da **página 16** propõe uma troca de ideias em pequenos grupos sobre as relações entre autonomia e moralidade, seguida da elaboração de um texto individual.
- **O véu da ignorância (p. 17-18).** Para John Rawls, uma sociedade democrática **justa** deveria ser formada por cidadãos **livres** e **iguais**. Pode-se dizer que a obra de Rawls é uma espécie de atualização da ideia de **contrato social** presente nas obras de Hobbes, Locke e Rousseau. Orientar os alunos a identificar no texto didático as ideias defendidas por Rawls sobre: a) as relações entre a verdade e a justiça; b) a ideia de justiça compartilhada; c) a ideia de “contrato hipotético”; d) os princípios da liberdade básica para todos os cidadãos e o da diferença. Lembremos que as ideias de Rawls foram fundamentais para o surgimento das políticas de “ação afirmativa” nos Estados Unidos e posteriormente em outros países, como é o caso da política de cotas nas universidades do Brasil. Sua obra ajudou a fortalecer um movimento destinado a combater as dificuldades e a discriminação sofridas por diversas minorias nos Estados Unidos.
- **Do eu desimpedido ao eu social (p. 19).** Orientar os alunos a distinguir, neste tópico, as principais críticas às formulações de Rawls: sob o “véu da ignorância”, nada garante que os indivíduos façam as escolhas defendidas pelo pensador; ele não teria levado em consideração o contexto social e cultural que também interfere na formação dos

indivíduos. Dessa maneira, pode-se inferir que Rawls procurou conciliar a defesa das liberdades individuais e a busca da igualdade.

■ De olho no presente (p. 20)

Nesta seção os alunos deverão refletir sobre o conceito de justiça, partindo da leitura e da interpretação do gráfico: "Concentração de renda no Brasil em 2018". Em seguida, são convidados a elaborar um texto reflexivo e a se posicionar sobre a realidade nele apresentada.

■ Aprender a argumentar (p. 20)

Propor aos alunos a leitura do texto expositivo sobre a falácia da pergunta complexa, incentivando-os a dar exemplos de sua utilização na vida cotidiana. Ela pode ser traduzida como: "pegadinha". É uma pergunta capciosa, apresentada como simples (pois supõe "sim" ou "não" como resposta), e que tenta trazer em si a impossibilidade de uma resposta que não prejudique o interlocutor.

Lógica

Caso os alunos ainda não tenham familiaridade com a lógica, os textos a seguir podem servir de subsídio.

A lógica é uma área de estudo cujo eixo é a investigação dos argumentos que expressam os nossos raciocínios. Por meio da análise, a lógica visa diferenciar argumentos válidos de inválidos ou fortes de frágeis. A falácia é um tipo de argumentação em que raciocínios incorretos apresentam-se com a aparência de corretos.

"No estudo da lógica é costume reservar o nome de 'falácia' àqueles argumentos ou raciocínios que, embora incorretos, podem ser psicologicamente persuasivos. Portanto, definimos falácia como uma forma de raciocínio que parece correta, mas que, quando examinamos cuidadosamente, não o é."

COPI, Irving M. *Introdução à lógica*. 2. ed.
São Paulo: Mestre Jou, 1978. p. 73.

"Falácia é um defeito de raciocínio [...]. Em geral, esse defeito passa despercebido, criando a ilusão de se estar na presença de um raciocínio correto. [...] As falácias podem afetar quer raciocínios dedutivos, quer os indutivos."

BRANQUINHO, João; MURCHO, Desidério; GOMES, Nelson Gonçalves. *Encyclopédia de termos lógico-filosóficos*. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 327.

■ Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (p. 21)

Para aprofundar os estudos e aplicar os conceitos desenvolvidos no capítulo, os alunos lerão uma passagem clássica de Aristóteles sobre a natureza social do homem

(Doc. 1); o Artigo I da Declaração Universal dos Direitos Humanos (Doc. 2) e um texto de Michael Sandel comparando o pensamento dos três filósofos apresentados no capítulo (Doc. 3). As questões 1, 2 e 3 visam à compreensão dos textos dos filósofos. A questão 4 propõe associar o artigo da Declaração Universal ao pensamento de Kant. A questão 5 solicita a análise de uma situação recente na sociedade brasileira, durante a pandemia da covid-19, partindo da concepção de justiça de um ou mais filósofos apresentados pelos documentos.

• Capítulo 2 Protestos e rebeliões: uma história de lutas contra as desigualdades

Como as sociedades reagem diante de situações de opressão, injustiça e desigualdade? Protestos, levantes e rebeliões não são exclusividade de nosso tempo, como demonstra este capítulo, que discorre sobre conflitos e lutas nas sociedades antigas e medievais do mundo europeu, priorizando a abordagem da **História**.

Objetivos do capítulo

- Reconhecer situações de insurgência social no mundo contemporâneo e identificar suas motivações. (**EM13CHS101; EM13CHS403; EM13CHS504**)
- Analisar o contexto da sociedade espartana que provocou os levantes dos hilotas. (**EM13CHS503**)
- Caracterizar os conflitos entre patrícios e plebeus na época da república romana. (**EM13CHS101; EM13CHS401; EM13CHS603**)
- Identificar as estratégias de luta dos plebeus e suas principais conquistas. (**EM13CHS101; EM13CHS401; EM13CHS603**)
- Relacionar a crise feudal do século XIV à eclosão de revoltas camponesas. (**EM13CHS101; EM13CHS401**)
- Caracterizar as *jacqueries* e as revoltas inglesas de 1381, comparando-as entre si. (**EM13CHS101; EM13CHS401**)
- Identificar e avaliar as diferentes estratégias do poder para conter os conflitos analisados. (**EM13CHS101; EM13CHS103; EM13CHS501; EM13CHS503**)
- Comparar situações de insurgência social no passado e no presente. (**EM13CHS101; EM13CHS502**)
- Desenvolver as habilidades de leitura e interpretação de fontes históricas. (**EM13CHS104**)

Sugestões de encaminhamento didático

Uma conversa inicial, retomando as ideias discutidas no capítulo 1, sobre justiça e desigualdade, pode dar início ao estudo. Propor aos alunos algumas perguntas: como as

pessoas reagem diante de situações de injustiça e desigualdade? E quando essas situações atingem parcelas expressivas da sociedade? Conhecem exemplos dessas reações coletivas? O que pensam sobre elas? Após essa conversa inicial, o estudo poderá ser organizado em quatro momentos:

- **De Hong Kong ao Chile: protestos em escala global (p. 22-23).** O tópico apresenta alguns exemplos de movimentos de contestação ocorridos no século XXI, ao redor do mundo, inclusive no Brasil, e tem a função de introduzir o tema do capítulo. Não é necessário, neste momento, aprofundar a análise desses movimentos, mas sim identificar suas similaridades. De maneiras variadas, eles expressaram a insatisfação popular com medidas dos governos que elevaram o custo de vida, com sistemas políticos autoritários, ou com a discriminação racial.
- **Os hilotas na sociedade espartana (p. 23-24).** De acordo com o perfil da classe, considerar a necessidade de expor as linhas gerais do mundo grego antigo: dispersão territorial, unidade linguística e cultural, a *polis* como unidade política autônoma. Nesse cenário, destacar Esparta como um Estado-cidade fortemente militarizado. Orientar os alunos a fazer os seguintes registros, com base no texto didático: a) caracterizar os grupos integrantes da sociedade espartana; b) explicar as relações entre Esparta e os habitantes da Messénia; c) identificar as diferentes formas de controle exercido pelos espartiatas sobre os hilotas; d) relacionar a *Krypteia* à irrupção de revoltas entre os hilotas. Na **página 24**, a questão 1 propõe uma análise das desigualdades na sociedade espartana, e a questão 2 propõe uma comparação sobre os valores da sociedade espartana e da sociedade atual em relação à prática sistemática da violência.
- **Em Roma, as revoltas dos plebeus (p. 25-26).** De acordo com o perfil da classe, avaliar a necessidade de expor as linhas gerais da república romana, contexto em que os plebeus lutaram para conquistar vários direitos. Orientar os alunos a fazer os seguintes registros, partindo do texto didático: a) caracterizar os patrícios e os plebeus; b) identificar os motivos de insatisfação entre os plebeus; c) explicar as estratégias de luta dos plebeus e elencar suas principais conquistas. As questões da **página 26** partem da leitura de um fragmento do historiador Pedro Paulo Funari e propõem aos alunos reflexões sobre a importância das leis escritas e dadas ao conhecimento público, na sociedade romana antiga e na atualidade.
- **Revoltas camponesas na Idade Média (p. 26-28).** De acordo com o perfil da classe, avaliar a necessidade de expor as linhas gerais da sociedade europeia durante a Idade Média. Discutir com os alunos o contexto geral da crise do século XIV e seus efeitos sobre a massa campesina. Orientar os alunos a comparar as revoltas camponesas da França (*jacqueries*) e da Inglaterra, fazendo os seguintes registros para cada uma delas: a) os motivos da insatisfa-

ção dos camponeses; b) os objetivos e as estratégias de luta; c) a reação das autoridades e o desenlace das rebeliões. Como conclusão, lançar para a classe as questões: o que a história das rebeliões camponesas nos revela sobre a organização social e política daquelas sociedades? O desenlace final seria admissível em nossos dias? Por quê? A questão da **página 28** requer a leitura e a interpretação de dois decretos de Ricardo II, de modo que os alunos possam avaliar a mudança de atitude do rei. Sugerimos aproveitar a ocasião para orientá-los acerca dos procedimentos específicos para a análise de fontes históricas, identificando o autor, os contextos de sua elaboração e as intenções do rei em cada situação.

■ Debater (p. 26)

A seção propõe um debate sobre o plebiscito ocorrido no Brasil em 1993. Recomendamos orientar os alunos a buscar informações sobre as características da república e da monarquia, e sobre o presidencialismo e o parlamentarismo, para fundamentar suas posições. Convém combinar previamente com a classe as regras de funcionamento do debate, para que todos sejam ouvidos com tranquilidade.

■ De olho no presente (p. 28)

Os protestos no Líbano em 2019, citados no início do capítulo, são o tema da matéria jornalística selecionada para esta seção. As questões 1 e 2 visam à compreensão do texto e as questões 3 e 4 visam ao estabelecimento de comparações entre as manifestações da população libanesa e as revoltas medievais estudadas no capítulo. Nessas comparações, incentivar os alunos a recuperar seus estudos sobre igualdade e justiça, com base nos estudos propostos no capítulo 1.

■ Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (p. 29)

Para aprofundar e ampliar os estudos do capítulo, a seção propõe aos alunos a leitura de uma fábula romana, da época da primeira revolta plebeia, que faz uma curiosa analogia entre a sociedade e o corpo humano (Doc. 1). As questões 1 a 5 visam favorecer a interpretação da fábula e do contexto histórico que a inspirou. Um texto historiográfico sobre a revolta camponesa de 1381, na Inglaterra, descreve as condições do clero naquele país e suas motivações para participar da revolta (Doc. 2). As questões 6 a 9 visam à compreensão do texto.

Capítulo 3 Desigualdade, pobreza e exclusão social

Os índices de desigualdade social e pobreza têm aumentado nas últimas décadas, inclusive em países ricos, e é comum estarem associados a situações de exclusão social. Será uma tendência do mundo contemporâneo? Neste capítulo, os

alunos vão estudar os mecanismos que produzem a desigualdade e refletir sobre a necessidade de combatê-la, com base no instrumental de análise da **Sociologia**.

Objetivos do capítulo

- Compreender os conceitos: capital econômico, capital social e capital cultural e seu papel na reprodução das desigualdades sociais (Bourdieu). (**EM13CHS101; EM13CHS502**)
- Identificar e relacionar os fatores que interferem na desigualdade: renda, raça, gênero, religião, etnia. (**EM13CHS103; EM13CHS502**)
- Desenvolver o sentido de observação crítica do entorno social. (**EM13CHS502**)
- Distinguir entre pobreza absoluta e pobreza relativa. (**EM13CHS101; EM13CHS103**)
- Compreender o conceito de exclusão social. (**EM13CHS101; EM13CHS502**)
- Relacionar o crescimento das desigualdades à globalização. (**EM13CHS101; EM13CHS502**)
- Relacionar desigualdade social, desigualdade de oportunidades e meritocracia. (**EM13CHS101; EM13CHS103; EM13CHS502**)
- Avaliar a importância das políticas públicas no combate às desigualdades sociais, relacionando-as ao desenvolvimento econômico e ao desenvolvimento humano. (**EM13CHS101; EM13CHS103; EM13CHS606**)
- Analisar as desigualdades sociais ligadas ao critério de raça/cor na sociedade brasileira. (**EM13CHS101; EM13CHS103; EM13CHS402; EM13CHS502; EM13CHS606**)
- Analisar políticas públicas de combate à pobreza implementadas no Brasil. (**EM13CHS101; EM13CHS606**)
- Reconhecer o papel de organismos internacionais no combate à pobreza. (**EM13CHS101; EM13CHS604**)

nômico, capital social e capital cultural, como elementos de distinção social, e a analisar o papel da família na sua reprodução. Identificar os outros fatores que pesam na diferenciação social, além da renda: raça, gênero, classe, religião e etnia. Na **página 32**, a questão 1 propõe a elaboração de uma síntese desse conteúdo, com base na leitura de um texto; a questão 2 propõe uma análise das desigualdades sociais no Brasil e dos fatores históricos, culturais e/ou políticos diretamente vinculados a elas, com base na leitura do gráfico “Rendimento médio real por sexo e cor ou raça (2012-2018)”.

- **O que é pobreza? (p. 32) e Exclusão social (p. 33).** Para a distinção entre os conceitos de pobreza absoluta e pobreza relativa, incentivar os alunos a buscar e analisar outros exemplos, além do acesso ao saneamento básico, citado no texto didático. As fotografias das famílias alemã e equatoriana junto aos alimentos que consomem habitualmente (**p. 32**) também poderão motivar um bom debate sobre o tema, levando em conta a composição familiar e as diferenças culturais entre os dois países. Sobre a exclusão social, orientar os alunos a identificar, no texto didático: a definição do conceito, suas razões, bem como as diferenças e aproximações em relação à pobreza. A leitura e análise da charge “O mito da meritocracia” (**p. 34**) abre a oportunidade de discutir o princípio da igualdade de oportunidades e como ele é afetado pelas desigualdades sociais, pela pobreza e pela exclusão.

- **A importância das políticas públicas no combate às desigualdades sociais (p. 34-36).** Após a leitura prévia do texto didático, orientar os alunos a: a) associar o crescimento da desigualdade social à globalização; b) relacionar o combate à pobreza e o crescimento econômico de um país; c) explicar o que significa política pública; d) analisar os exemplos de políticas públicas apresentados no capítulo, esclarecendo como elas podem impactar positivamente a qualidade de vida da população e a economia do país; e) identificar, no mapa “População vivendo com menos de 1,25 dólar por dia (2013)” (**p. 34**), os continentes mais afetados e os menos afetados pela pobreza; f) esclarecer a posição de organismos internacionais sobre o combate às desigualdades. As questões da **página 35** propõem uma análise da primeira meta para o Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015): a erradicação da pobreza extrema. Informações completas sobre a *Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável* estão disponíveis em <<https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel/>>. Acesso em 10 abr. 2021.

■ Imagine... (p. 33)

O objetivo da seção é discutir a exclusão social, relacionada à raça ou cor. O aluno deverá colocar-se na situação de um

candidato a vaga de emprego que, por ser negro, nem sequer chegou a ser entrevistado, conforme o trecho de reportagem citada na mesma página.

■ De olho no presente (p. 36)

O objetivo da seção é discutir a configuração das desigualdades em nosso país, considerando o critério cor ou raça. Recomendamos a leitura compartilhada das fontes selecionadas para a seção (texto e infográfico), dada a densidade de informações que apresentam. A questão 1 solicita que o aluno interprete essas fontes; na questão 2, o aluno faz inferências; a questão 3 solicita que ele apresente explicações para a maior vulnerabilidade social do segmento de pretos e pardos; a questão 4 propõe que o aluno elabore proposta de políticas públicas com o objetivo de combater as desigualdades sociais.

■ Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (p. 37)

O texto de Júlia Rocha, *A herança invisível* (Doc. 1), permite ampliar a compreensão da análise de Bourdieu sobre a configuração das diferenças sociais, apontando para os fatores da subjetividade e para os conceitos de capital social e capital cultural. O trecho do *Relatório do Desenvolvimento Humano – 2019* (Doc. 2), elaborado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, apresenta informações sobre a expectativa de vida ao nascer, em diferentes contextos, acompanhadas de uma breve análise sobre o impacto das desigualdades no desenvolvimento humano. As questões visam à compreensão do texto e permitem aplicar conceitos expostos no capítulo.

Capítulo 4 Relações desiguais na construção do espaço geográfico

O tema central do capítulo é o estudo das desigualdades sociais, sob o ponto de vista da **Geografia**. Resultado das relações econômicas, sociais, políticas e culturais, essas desigualdades são responsáveis pela configuração do espaço geográfico em diferentes escalas e momentos.

Objetivos do capítulo

- Reconhecer e analisar as conexões entre a configuração do espaço geográfico e as relações sociais. (**EM13CHS101; EM13CHS105; EM13CHS206**)
- Identificar objetos e ações que compõem o espaço geográfico. (**EM13CHS101; EM13CHS206**)
- Relacionar o crescimento da pobreza multidimensional à globalização e à preponderância do capital financeiro na economia. (**EM13CHS101; EM13CHS201; EM13CHS504**)

- Conceituar segregação socioespacial e analisar casos específicos. (**EM13CHS101; EM13CHS206**)
- Reconhecer a moradia como direito humano e direito de cidadania. (**EM13CHS101; EM13CHS502; EM13CHS605; EM13CHS606**)
- Analisar casos de revitalização de espaços urbanos, identificando o papel de agentes públicos e privados nesse processo. (**EM13CHS101; EM13CHS201; EM13CHS204; EM13CHS205; EM13CHS403**)
- Identificar e definir os parâmetros e índices para classificar as desigualdades sociais e a pobreza. (**EM13CHS102; EM13CHS103; EM13CHS104; EM13CHS402; EM13CHS606**)
- Reconhecer o IDH como indicador mais preciso na definição das desigualdades sociais. (**EM13CHS101; EM13CHS103; EM13CHS106; EM13CHS606**)
- Conceituar o Índice de Pobreza Multidimensional (IPM), relacionando-o à desigualdade socioespacial. (**EM13CHS101; EM13CHS103**)

Sugestões de encaminhamento didático

Como introdução ao trabalho, sondar as informações dos alunos acerca das desigualdades sociais no local onde residem e em outras localidades, no Brasil e no mundo. Ao circular pela cidade, a desigualdade é visível? Em quais lugares? Quais evidências podem ser percebidas sobre a desigualdade, no espaço da cidade? As respostas a essas questões poderão ser retomadas ao longo do estudo do capítulo, que pode ser organizado em cinco momentos:

- **Os sujeitos sociais e a produção diferenciada do espaço geográfico (p. 38-39).** Recomendamos a leitura compartilhada deste tópico inicial, dado seu caráter teórico. Ressaltar que o espaço geográfico é essencialmente social, composto por objetos e ações que o caracterizam (Milton Santos). Incentivar os alunos a identificar os objetos e as ações que moldam o espaço da localidade em que residem. Essa é uma maneira de dar ênfase ao papel desempenhado pelas relações sociais na configuração do espaço geográfico. Discutir com a classe o momento atual do capitalismo globalizado, destacando seus impactos no aumento da pobreza e na reconfiguração do espaço, introduzindo o conceito de segregação espacial.
- **O direito à moradia (p. 39-40).** Discutir com a classe as disposições da Constituição brasileira (Artigo 6º) e da Declaração Universal dos Direitos Humanos – ONU (Artigo XXV) sobre a moradia como direito de cidadania e como obrigação do Estado (entre outras atribuições). Incentivar a turma a dar exemplos que conheça da ação do Estado e de entes privados na reestruturação socioespacial, com esse objetivo. Na **página 40**, a questão 1 permite

ampliar os critérios para identificar a pobreza, abordando o exemplo do meio rural em Moçambique, onde as relações de cooperação redefinem o espaço geográfico ocupado pelos grupos familiares. A questão 2 propõe uma reflexão sobre espaços urbanos revitalizados, com base na observação de fotografias. Esse trabalho poderá ser ampliado, propondo para a turma a identificação de um espaço ocioso, em sua localidade, que poderia ser alvo de uma ação de revitalização. Quais seriam os objetivos dessa ação (moradia, lazer, lugar de trabalho, escola ou outro equipamento público)? De que maneiras a população do entorno seria beneficiada? Quem seria responsável pelo encaminhamento das ações de revitalização: setor público ou privado, ou ambos?

- **Pobrezas e riquezas no mundo contemporâneo: critérios de aferição (p. 41).** Orientar os alunos a identificar os critérios usados pelos índices criados para calcular a pobreza ou a riqueza de um país: linha da pobreza, PIB, PIB *per capita*. Destacar os limites desses indicadores que, baseados na renda, não permitem a comparação das diferentes situações socioeconômicas, entre países e dentro de um mesmo país. Essas diferenças são contempladas pelo critério e pela metodologia adotada pelo Índice de Gini, destinado a aferir a desigualdade social no interior de um país. Propor à turma a elaboração de hipóteses, baseadas em seus estudos, para explicar o aprofundamento da desigualdade no Brasil, de acordo com a evolução do Índice de Gini nos últimos anos.
- **Para além da renda, a qualidade de vida: o IDH (p. 42-43).** Ressaltar que o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) mede a qualidade de vida com base em dados sobre a saúde, a educação e a renda da população. O índice varia de 0 a 1: quanto mais próximo de 1 melhor é a qualidade de vida. Os Estados utilizam os dados de IDH para direcionar suas políticas com a finalidade de mitigar os problemas sociais.

Sugestões de atividades

1. **Índice de Desigualdade de Gênero.** Organizar pequenos grupos para pesquisar o que é esse índice, como é medido e qual a importância desses dados para ampliar o conhecimento sobre a desigualdade social e a pobreza. Os resultados, compartilhados com o grupo-classe, permitirão a elaboração de uma breve síntese sobre o tema.
2. Após a leitura e interpretação do mapa “Índice de Desenvolvimento Humano (2018)”, na página 43, propor a seguinte questão para ser resolvida individualmente: por que o continente africano apresenta os piores índices de IDH?

• **Índice de Pobreza Multidimensional (IPM) (p. 44).**

Ressaltar que esse índice, incorporado pela ONU ao IDH, mede as privações múltiplas da população em relação à saúde (nutrição e mortalidade infantil), à educação (anos de escolaridade e frequência escolar) e ao padrão de vida (disponibilidade de gás de cozinha, saneamento, moradia, água potável, eletricidade e demais recursos básicos). O conhecimento desses dados possibilita a intervenção dos poderes públicos, de acordo com a realidade de cada espaço.

A resolução da questão da **página 44** representa um esforço de síntese dos temas abordados neste capítulo. Recomendamos propor aos alunos um roteiro dos assuntos a serem abordados: o conceito de espaço geográfico, o desenvolvimento do capitalismo financeiro globalizado, a concentração de riquezas, o aumento das desigualdades sociais e da pobreza, a segregação espacial.

■ **De olho no presente (p. 42)**

Partindo dos dados apresentados em matéria jornalística sobre o número de desempregados e a solicitação de seguro-desemprego no Brasil no primeiro trimestre de 2020, os alunos deverão analisar os impactos sociais decorrentes da pandemia causada pelo novo coronavírus. Recomendamos orientar a turma a identificar os grupos sociais mais vulneráveis nessa crise, procurando esclarecer as razões dessas fragilidades.

■ **Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (p. 45)**

A leitura de um verbete do *Dicionário de economia do século XXI*, de Paulo Sandroni (Doc. 1), é o ponto de partida para os alunos elaborarem uma definição de pobreza, apontando suas causas. Orientar a classe a também considerar na resposta os estudos propostos neste capítulo. Matéria jornalística de 2014 (Doc. 2) analisa o caso da revitalização em Detroit. As questões 2, 3 e 4 permitem, respectivamente, relacionar a ocupação do espaço e a especulação imobiliária naquela cidade, identificar a incorporação dos jovens nessa revitalização e analisar as alterações na ocupação do espaço urbano ao longo do tempo.

■ **Atividades (p. 46)**

A atividade 1 propõe aos alunos um exercício de aplicação do conceitos de moral e de razão em Kant, partindo de uma situação hipotética. Orientar a classe a elaborar as respostas ao problema proposto apresentando argumentos consistentes e baseados em seus estudos.

Na atividade 2 os alunos deverão analisar as desigualdades regionais da sociedade brasileira, com base no texto sobre o Índice de Gini mensurado pelo IBGE em 2018.

Na atividade 3, a tirinha de Mafalda é a fonte utilizada para levar os alunos a refletir criticamente sobre as causas da desigualdade social e da pobreza no mundo. Na questão 3a, os alunos devem relacionar a tirinha aos estudos feitos neste capítulo; na questão 3b, deverão construir argumentos, consistentes e fundamentados em seus estudos, para explicar o fenômeno da pobreza a um amigo.

A atividade de pesquisa destina-se a retomar os conceitos de igualdade e de justiça, correlacionando-os com o conteúdo estudado em toda a unidade. A orientação dos professores de Filosofia e de Sociologia será bem-vinda aqui, para esclarecer eventuais dúvidas e fornecer orientações para os procedimentos específicos de coleta e registro de dados. O debate realizado ao final da atividade poderá ser uma boa oportunidade para levar os alunos a aprofundar suas reflexões.

■ Aprofundar o conhecimento (p. 47)

O texto selecionado para leitura apresenta Josué de Castro e sua obra mais conhecida: *Geografia da fome: o dilema brasileiro: pão ou aço*. O texto recupera o contexto histórico internacional em que a obra foi concebida, e aponta para sua atualidade. Sugerimos chamar a atenção dos alunos para a formação multidisciplinar desse estudioso da realidade brasileira. Recomendamos esclarecer as dúvidas de vocabulário que certamente surgirão, como “fome endêmica” e desnutrição. As questões propõem o estabelecimento de relações entre o texto e os estudos feitos nesta unidade e a comparação entre as constatações do prof. Josué e a atualidade. Sobre o título da obra, consideramos importante explicar à turma que nos anos 1940 o Brasil deu vários passos no estabelecimento da indústria de base no país, da qual a Companhia Siderúrgica Nacional, fundada em 1941, é exemplo significativo. As três décadas seguintes foram marcadas pela intensificação da atividade industrial brasileira.

Sugestões de leitura

- BEER, Max. *História do socialismo e das lutas sociais*. São Paulo: Expressão Popular, 2006.
- DUBY, Georges. *Senhores e camponeses*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- HARVEY, David. *A produção capitalista do espaço*. São Paulo: Annablume, 2005. (Coleção Geografia e Adjacências)
- HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. *Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.
- MOREIRA, Ruy. *Geografia e práxis: a presença do espaço na teoria e na prática geográficas*. São Paulo: Contexto, 2012.
- PIKETTY, Thomas. *A economia da desigualdade*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015.

Leituras complementares

1

Desterritorialização e aglomerados de exclusão

Recomendada para o professor de Geografia

“O termo aglomerado serve tanto para definir ‘conjuntos, agrupamentos’ em geral (daí a concepção generalizada de ‘aglomeração humana’, ‘urbana’ etc.) quanto ‘amontoamento’, um tipo de reunião onde os elementos estão ‘ajuntados confusamente’ que é como propomos, aqui, a noção de aglomerado. Aglomerado humano de exclusão se associa então ao ‘não regulado/ordenado’, onde a imprevisibilidade é uma condição essencial e fica difícil conviver (‘racionalmente’, pelo menos) com a lógica da geografia das redes e territórios. [...]

Talvez os aglomerados mais comuns sejam aqueles que resultam de uma malha de múltiplos territórios e redes que se sobrepõem, ou que simplesmente os transpassam, como no emaranhado de disputas territoriais em que ocasionalmente se inserem o narcotráfico, os bicheiros, a polícia, os grupos funk e/ou as pentecostais das favelas do Rio de Janeiro. A insegurança, nestes casos, é o que domina. No caso da chacina de Vigário Geral, no Rio de Janeiro, em agosto de 1993... palavras como ‘descontrole’, ‘barbárie’, ‘poder paralelo’, ‘anarquia’ e ‘degradação’ (exageradas, é verdade) foram usadas indiscriminadamente pela imprensa para definir o massacre, numa nítida alusão à confusa malha de redes e territórios que envolve muitas vezes as disputas dentro das favelas cariocas.

Há momentos, entretanto, que a reterritorialização ‘marginal’ (= à margem da territorialização legal ou dominante) se impõe de tal forma que o que era um aglomerado passa a conformar nítidos territórios, segregados porém internamente coesos e ‘seguros’ para quem partilha de suas regras e valores.”

HAESBAERT, Rogério. Desterritorialização: entre as redes e os aglomerados de exclusão.
In: CASTRO, I. E. et al. *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 185-187.

2

As desigualdades estão em toda parte

Recomendada para o professor de Sociologia

“Compreender a desigualdade — incluindo a desigualdade de rendimento — significa apreender os processos subjacentes que conduzem à mesma. Os diferentes tipos de desigualdade interagem, ao passo que a sua dimensão e o seu impacto se alteram ao longo da vida das pessoas. [...]

As desigualdades podem começar antes do nascimento, sendo que muitas das disparidades podem agravar-se ao longo da vida. Quando isso acontece, pode levar a desigualdades persistentes. Isto pode acontecer de variadas formas, em especial nas inter-relações entre a saúde, a educação e o estatuto socioeconômico dos pais.

Os rendimentos e as circunstâncias dos pais afetam a saúde, a educação e os rendimentos dos respectivos filhos. [...] As crianças nascidas no seio de famílias com baixos rendimentos são mais suscetíveis a problemas de saúde e a terem um grau inferior de escolaridade. As que possuem um nível inferior de instrução têm uma menor probabilidade de auferir rendimentos idênticos aos das restantes, enquanto as crianças com uma saúde mais frágil apresentam uma maior propensão para o absenteísmo escolar. Além disso, se, já na idade adulta, tiverem uma relação com alguém que possua um estatuto socioeconômico semelhante (como é, com frequência, o caso em fenômenos

de formação de casais segundo um modo seletivo de preferências), as desigualdades entre gerações poderão persistir.

Este ciclo pode ser difícil de romper, muito por causa das formas de evolução conjunta da desigualdade de rendimento e do poder político. Quando as pessoas com uma maior riqueza moldam políticas em proveito próprio e dos seus descendentes — o que sucede com frequência — podem, ao fazê-lo, reproduzir a acumulação de rendimentos e oportunidades no topo. Não é, por isso, surpreendente que a mobilidade social tenda a ser menor nas sociedades mais desiguais. Ainda assim, algumas sociedades apresentam uma mobilidade superior à de outras — pelo que as instituições e políticas importam — porque o que tende a reduzir as desigualdades fomenta, em simultâneo, a mobilidade social.”

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud). *Relatório do Desenvolvimento Humano 2019*.

Além do rendimento, além das médias, além do presente: Desigualdades no desenvolvimento humano no século XXI.

Disponível em <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_pt.pdf>. Acesso em 10 abr. 2021.

UNIDADE

2

Revolução: rupturas socioeconômicas, políticas e ideológicas

As sociedades estão em constante transformação. Algumas transformações são quase imperceptíveis no intervalo de uma vida humana, ao passo que outras representam rupturas como as grandes revoluções que serão estudadas nesta unidade. Começamos apresentando aos alunos as reflexões desenvolvidas pela **Filosofia** e pela **Sociologia** para interpretar os fenômenos da mudança (**capítulo 5**). Em seguida, os alunos vão estudar a história da Revolução Francesa (**capítulo 6**) e das revoluções socialistas da Rússia e da China, bem como uma visão geral desses países na atualidade, sob o olhar da **Geografia** (**capítulo 7**). Finalmente, no **capítulo 8** os alunos vão conhecer a estética, como campo de **reflexão filosófica**, com ênfase nas rupturas representadas pelas vanguardas do século XX.

A abertura da unidade propõe uma reflexão sobre o conceito de revolução e as mudanças pelas quais passou ao longo do tempo, num diálogo instigante com a pintura: *Novo planeta*, representativa das vanguardas russas do início do século XX. Recomendamos orientar os alunos a fazer uma leitura dessa obra, relacionando-a com as grandes revoluções citadas no texto de abertura. As questões visam sondar as ideias prévias dos alunos sobre os temas que serão desenvolvidos na unidade.

Objetivos da unidade

- Aprender e aplicar os conceitos básicos da Filosofia, da Geografia, da História e da Sociologia, de maneira articulada, além de aprofundar conhecimentos adquiridos na escolaridade anterior. (**Competências gerais 1 e 2**)
- Apropriar-se gradativamente de ferramentas de pesquisa e instrumental de análise dos componentes curriculares da área. (**Competências gerais 1 e 2**)
- Atribuir sentido à aprendizagem, associando os conteúdos estudados às questões emergentes na sociedade contemporânea, em nível local, regional, nacional e global. (**Competência geral 1**)
- Ampliar o repertório cultural dos alunos. (**Competências gerais 1, 2 e 3**)
- Desenvolver a capacidade de leitura e de expressão em diferentes linguagens, inclusive as digitais. (**Competências gerais 4 e 5**)
- Compreender as ideias desenvolvidas pelos filósofos antigos sobre o conhecimento e as mudanças. (**Competências gerais 1 e 2**)

- Compreender as concepções de história e de mudança social entre os pensadores do século XIX. (**Competências gerais 1, 2, 4, 5 e 8**)
- Analisar a Revolução Francesa. (**Competências gerais 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9 e 10**)
- Analisar a revoluções socialistas na Rússia e na China e caracterizar esses países na atualidade. (**Competências gerais 1, 2, 3, 6, 9 e 10**)
- Reconhecer a estética como campo de investigação filosófica e analisar as vanguardas artísticas do século XX. (**Competências gerais 1, 2 e 3**)
- Desenvolver a capacidade de argumentação. (**Competência geral 7**)
- Exercitar a empatia, sabendo colocar-se no lugar do outro e defendendo a resolução de conflitos por meios pacíficos. (**Competência geral 9**)
- Assumir e defender os valores democráticos como garantia para a efetivação dos Direitos Humanos. (**Competência geral 9**)
- Adquirir progressivamente autonomia nos estudos. (**Competência geral 10**)

- Identificar e analisar mudanças nos costumes e nos valores da sociedade contemporânea. (**EM13CHS103; EM13CHS202; EM13CHS403; EM13CHS502; EM13CHS504**)

Sugestões de encaminhamento didático

Para iniciar o trabalho, conversar com a classe sobre o conceito de mudança social, incentivando os alunos a apontar as transformações que percebem em sua vida cotidiana e em seu entorno social ou as diferenças que observam em relação às gerações anteriores, de seus pais ou avós. A seguir, o estudo pode ser organizado em três momentos:

- **O que é mudança social? (p. 49).** O objetivo desse momento inicial é a constatação de que o mundo social, construído pelos seres humanos, está em constante mudança. Incentivar os alunos a citarem exemplos, por eles conhecidos, de grandes mudanças na história e das transformações que elas provocaram na vida das sociedades: em sua maneira de pensar, de organizar a produção, nas relações sociais, nas tecnologias etc.
- **Reflexões filosóficas sobre mudança e sociedade (p. 50-52).** Contextualizar o surgimento da filosofia na Grécia Antiga e destacar a mudança como objeto de investigação dos primeiros pensadores, intrigados com as transformações observadas no mundo natural e no mundo dos seres humanos. Orientar os alunos a identificar, no texto didático, o universo das primeiras indagações que os antigos fizeram: haveria algo imutável, dando unidade à variabilidade das coisas? Qual seria a essência de todas as coisas que existem?

A analogia das águas do rio pode ser discutida partindo da leitura compartilhada dos fragmentos de Heráclito e do comentário de Platão (p. 50), estabelecendo as diferenças entre Heráclito (mudança como característica principal da natureza) e Parmênides (que fez a crítica a Heráclito e valorizou a razão em detrimento dos sentidos, como caminho para o conhecimento).

A história em quadrinhos: *As sombras da vida* (p. 51), que alude à alegoria da caverna, constitui um bom ponto de partida para o estudo de Platão. Para ele, o verdadeiro conhecimento seria atingido somente pelo pensamento (teoria das formas). Aristóteles também buscou a essência de todas as coisas – o Motor Imóvel, que rege o mundo. Suas ideias inspiraram a filosofia medieval, que identificou esse princípio imutável com Deus (São Tomás de Aquino). A questão da **página 51** propõe uma comparação entre os versos de Fernando Pessoa e as preocupações dos filósofos pré-socráticos Heráclito e Parmênides.

Os tópicos “A dialética e a história, em Hegel” e “A história como manifestação do Espírito no tempo”, da **página 52**, visam contextualizar a obra de Hegel na história da filosofia

Capítulo 5 Mudança social: reflexões sobre o mundo em transformação

O que é mudança social? Por que as sociedades se transformam no decorrer do tempo? Como interpretar essas mudanças? Indagações dessa natureza têm sido objeto de investigação de vários pensadores da tradição ocidental, do campo da **Filosofia** e da **Sociologia**, que serão apresentados aos alunos neste capítulo.

Objetivos do capítulo

- Conceituar mudança social. (**EM13CHS101**)
- Identificar as indagações dos primeiros filósofos antigos sobre o mundo. (**EM13CHS101**)
- Comparar o pensamento de Heráclito e de Parmênides sobre a mudança. (**EM13CHS101**)
- Identificar aproximações e diferenças entre Platão e Aristóteles, sobre o conhecimento da realidade. (**EM13CHS101; EM13CHS106**)
- Analisar a concepção de história desenvolvida por Hegel. (**EM13CHS101; EM13CHS106**)
- Reconhecer os fatores de mudança social de acordo com Durkheim. (**EM13CHS101**)
- Identificar o papel do conceito de luta de classes para o materialismo histórico. (**EM13CHS101; EM13CHS106**)
- Reconhecer os fatores de mudança social de acordo com Weber. (**EM13CHS101**)

e como pensador que viveu em meio a grandes mudanças e se dedicou a explicá-las. A leitura compartilhada do fragmento em que ele expõe a alegoria da flor (p. 52) pode embasar o debate sobre a concepção hegeliana da totalidade que constitui o real e também sobre a dialética. Orientar os alunos a identificar, no texto didático, a visão da história da humanidade, para Hegel, como afirmação progressiva do Espírito ou da Razão. Como exercício, pode-se incentivá-los a buscar exemplos além do que é detalhado no texto, lançando a seguinte questão: quais aspectos da história recente da humanidade podem ser considerados manifestações do progresso da Razão?

- **Fatores que promovem a mudança social (p. 52-53).** Neste tópico os alunos vão estudar os pensadores que, sob o impacto das grandes mudanças realizadas na Europa ao longo do século XIX e início do século XX, procuraram explicações para as mudanças sociais. Ressaltar para a classe a importância desses autores como referências para a sociologia, até o presente. De acordo com o perfil da turma, considerar a necessidade de apresentar brevemente os princípios do positivismo, do materialismo histórico e da sociologia compreensiva de Weber. Orientar os alunos a identificar e explicar, com base no texto didático, as explicações sobre mudança social desenvolvidas pelos seguintes autores: a) Émile Durkheim; b) Karl Marx e Friedrich Engels; c) Max Weber. Na **página 53**, as questões 1 e 2 visam ampliar o conhecimento dos alunos sobre a teoria da luta de classes, a partir da leitura de um fragmento do *Manifesto Comunista*; a questão 3 propõe a realização de uma pesquisa na imprensa em portais de notícias da internet ou em jornais.

Sugestão de atividade

- Organizar grupos com a tarefa de elaborar uma sequência de quadrinhos para demonstrar as ideias dos seguintes pensadores estudados no capítulo: Hegel, Durkheim, Marx e Engels, Max Weber. Cada grupo ficará responsável por um pensador. Orientá-los a elaborar, antecipadamente, um plano de trabalho, levantando as principais ideias do autor e criando os personagens, as situações e os diálogos que irão compor os quadrinhos. Durante a apresentação dos trabalhos para a classe, propor uma troca de papéis: solicitar que a leitura e a interpretação dos quadrinhos elaborados por um grupo sejam feitas por membros de outros grupos. Essa estratégia visa incentivar a troca de ideias na classe e, ao mesmo tempo, oferecer um feedback para os autores de cada trabalho, para o que será importante a mediação do professor.

■ De olho no presente (p. 54)

O tema selecionado para esta seção importa diretamente aos jovens e adolescentes: as mudanças ocasionadas pela

cultura digital nos relacionamentos humanos, em especial no caso dos aplicativos de relacionamento. Após a leitura do artigo escrito pelo jornalista Rodrigo Bertolotto, as questões 1 e 2 propõem a compreensão e interpretação do texto e a questão 3 solicita a opinião fundamentada dos alunos acerca do efeito das novas tecnologias sobre os relacionamentos amorosos.

■ Aprender a argumentar (p. 55)

Nesta seção apresentamos as falácias de composição e de divisão, características dos argumentos que embaralham as partes e o todo. Recomendamos a mediação atenta do professor durante o estudo dessas falácias, que podem gerar várias dúvidas. O exercício 1 demanda a distinção entre esses dois tipos de falácias, e o exercício 2 propõe um desafio divertido: a análise de uma charada, que pode ser objeto de debates entre os alunos. Como complementação do trabalho, propor aos alunos que reescrevam as frases do exercício 1, elaborando argumentos corretos.

■ Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (p. 56)

A leitura do texto do sociólogo Anthony Giddens (Doc. 1) permite o aprofundamento da reflexão sobre as mudanças sociais, com foco na dimensão e na velocidade das transformações dos últimos séculos. Os alunos deverão resolver questões de compreensão e de interpretação do texto, estabelecendo relações com os estudos feitos no capítulo. A concepção de história em Hegel, exposta em fragmento de sua autoria (Doc. 3), é o tema da questão 3. Na questão 5, os alunos são convidados a relacionar essa visão da história a uma pintura (Doc. 2) que representa a queda da Bastilha. A resolução desta última questão demanda uma observação cuidadosa da imagem, que pode ser conduzida com a mediação do professor.

• Capítulo 6 A Revolução Francesa

Os impactos da Revolução Francesa foram sentidos na Europa e no continente americano, e prolongam-se até o presente. Cidadania, igualdade de direitos, Constituição, democracia e representação são apenas alguns exemplos do vocabulário político que permanece vivo e ilustram a importância desse momento. Neste capítulo os alunos vão estudar as contradições do Antigo Regime, o processo revolucionário (1789-1799), as reflexões de filósofos do presente sobre a revolução e a participação das mulheres nesses eventos. A abordagem privilegia, portanto, o olhar da **História** e da **Filosofia**.

Objetivos do capítulo

- Analisar as contradições da sociedade francesa do Antigo Regime. (**EM13CHS101; EM13CHS103**)

- Identificar os fatores da crise econômica da monarquia francesa. (**EM13CHS101**)
- Analisar o processo revolucionário, identificando seus avanços e recuos (1789-1799). (**EM13CHS101; EM13CHS603**)
- Caracterizar os grupos políticos em disputa durante a Revolução, relacionando-os às aspirações dos grupos sociais nela representados. (**EM13CHS101**)
- Analisar a participação das classes populares no processo revolucionário. (**EM13CHS101**)
- Avaliar o recurso à violência e sua espetacularização, durante o período do Terror e na atualidade. (**EM13CHS101; EM13CHS103; EM13CHS503**)
- Comparar diferentes análises sobre a Revolução Francesa, produzidas por pensadores do século XX. (**EM13CHS101; EM13CHS102; EM13CHS501; EM13CHS504**)
- Compreender o papel da imprensa na divulgação dos ideais liberais e iluministas. (**EM13CHS101**)
- Discutir o papel da imprensa nas sociedades contemporâneas. (**EM13CHS101; EM13CHS103; EM13CHS403; EM13CHS504**)
- Analisar a participação das mulheres no processo revolucionário. (**EM13CHS101; EM13CHS102**)
- Analisar o significado político de elementos da vida cotidiana, como o vestuário, relacionando-o às mudanças nos costumes e à Revolução. (**EM13CHS101; EM13CHS103; EM13CHS104; EM13CHS502**)
- Identificar o vocabulário político e os símbolos criados durante a Revolução Francesa. (**EM13CHS101; EM13CHS103; EM13CHS106**)

Sugestões de encaminhamento didático

Recomendamos fazer o levantamento das ideias prévias dos alunos sobre a Revolução Francesa, partindo do aprendizado na escolaridade anterior, e recuperar o conjunto de mudanças do final do século XVIII: Revolução Industrial, a divulgação das ideias liberais e iluministas, a Revolução Americana (1776). Em seguida, o estudo poderá ser organizado em três momentos:

- **A França do Antigo Regime (p. 57-58).** Combinar a leitura prévia do texto didático, orientando os alunos a fazer registros de acordo com o roteiro abaixo, em forma de esquema, reservando as aulas para as atividades coletivas.

Organização social e política da França do Antigo Regime: a sociedade de ordens e seus conflitos.

- ✓ Situação econômica da França no século XVIII.
- ✓ A convocação dos Estados Gerais e as tensões daí decorrentes.
- ✓ O significado da queda da Bastilha.
- ✓ Para cada um dos quatro grandes períodos da Revolução (Assembleia Nacional Constituinte, Monarquia

Constitucional, República e Diretório), fazer os seguintes registros: a) marcos cronológicos; b) a organização do governo; c) o grupo político hegemônico; d) as reformas políticas e sociais do período; e) motivos da queda do governo.

Recomendamos atenção especial para os seguintes tópicos: a contradição entre o Antigo Regime e as aspirações da burguesia; o significado da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão; as camadas sociais representadas nos diferentes grupos políticos. Como conclusão desse estudo, lançar para a classe a questão: em que medida a Revolução Francesa foi uma revolução burguesa?

As questões da **página 58** partem da leitura de duas fontes: um texto historiográfico e uma charge da época, sobre aspectos da sociedade do Antigo Regime. As questões visam à compreensão do texto (questões 1 e 2), ao estabelecimento de relações entre o texto e a charge (questão 3) e à distinção entre ambos como fontes históricas (questão 4).

Na **página 60**, a questão 1 também propõe a análise de imagem, uma gravura da época, e de um pequeno texto explicativo, para discutir a simbologia do barrete frígio, usado pelos revolucionários. Em seguida, na questão 2, os alunos são convidados a criar um símbolo para as principais lutas em curso na sociedade brasileira atual. O barrete frígio permaneceu como um símbolo poderoso ao longo do tempo, inclusive no Brasil, onde foi usado por vários artistas para representar a jovem república brasileira, no final do século XIX. Atualmente, figura nas efígies femininas da nossa moeda.

- **A censura à imprensa no Antigo Regime (p. 65).** O objetivo deste tópico é discutir a relevância da imprensa na divulgação dos ideais revolucionários. Destacar o controle de materiais impressos, pelos regimes absolutistas, como estratégia de manutenção do poder monárquico e de seus aliados. Incentivar os alunos a recuperar casos, por eles conhecidos, de censura ao longo da história. Ressaltar que esse controle não impediu a circulação do ideário iluminista e liberal na França e acompanhou as mudanças nos costumes e nos valores da sociedade. Destacar a quantidade e variedade de materiais impressos que circulavam e como eram divulgados, inclusive para os analfabetos, assim como os expedientes empregados pelos autores para driblar a censura.
- **As mulheres na Revolução Francesa (p. 66).** Discutir com a classe o sentido das expressões: "espaço privado" e "espaço público", assinalando a relevância da participação feminina no segundo, até então reservado aos homens. Quanto à participação no processo revolucionário, destacar a atuação das mulheres na luta contra a carestia e pela igualdade de direitos, bem como a atuação da Sociedade das Republicanas Revolucionárias.

Sugestão de atividade

- Para complementar o trabalho, propor aos alunos a leitura do documento: *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã*, elaborado por Olympe de Gouges, de 1791, disponível em <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-anteriores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%BDes-at%C3%A9-1919/declaracao-dos-direitos-da-mulher-e-da-cidada-1791.html>>. Acesso em 9 set. 2020. Orientar a turma a: a) identificar a fonte que inspirou a autora ao escrevê-lo; b) redigir um parágrafo, sintetizando os princípios da Declaração; c) ler o trecho final do documento: “Formulário para um contrato social entre homem e mulher”. O que ele indica sobre a condição feminina, no século XVIII, especialmente no casamento? Nesse documento, o que permanece atual? E o que está superado? Por quê?

■ De olho no presente (p. 62)

Nesta seção os alunos são convidados a refletir sobre a violência como espetáculo e catarse coletiva, tema evocado a partir dos estudos sobre o período do Terror, na Revolução Francesa. Orientar os alunos a ler com atenção o texto e a tirinha que compõem a seção. As questões visam à reflexão do aluno sobre: a origem da violência (questão a); os efeitos da exposição de imagens de violência pela mídia (questão b) e a elaboração de uma expressão artística, com o objetivo de defender a cultura da paz (questão c).

■ Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (p. 64)

A seção apresenta fragmentos de Hannah Arendt e de Herbert Marcuse sobre os processos revolucionários (Doc. 1), retomando e aprofundando conceitos estudados nos capítulos 1 e 5. As atividades 1 e 2 visam à compreensão das ideias defendidas pelos dois filósofos. Os critérios para estabelecer a cidadania política e o direito ao voto, na França revolucionária e no Brasil atual, são o ponto de partida para um debate (atividade 3) sobre o voto obrigatório e sobre a circulação de *fake news* durante as campanhas eleitorais. Para produzir o vídeo sugerido, recomendamos orientar a turma a elaborar um roteiro, planejando as imagens e/ou dizeres mais eficazes na comunicação da mensagem do grupo.

■ De olho no presente (p. 65)

O objetivo da seção é discutir o papel da imprensa como o “quarto poder”, na época da Revolução Francesa e na atualidade, com base em um fragmento de texto escrito por três jornalistas, e da charge de Ben Sargent. A questão 1 visa à compreensão do texto; a questão 2, à verificação de relações entre a mensagem das duas linguagens; e a questão 3, ao posicionamento dos alunos diante do tema. Orientar a turma a apresentar argumentos consistentes para embasar as opiniões.

■ Imagine... (p. 66)

Nesta atividade os alunos são convidados a se colocar no lugar de uma mulher que participou das Jornadas de Outubro de 1789 e a escrever uma petição a ser endereçada ao monarca francês. Orientar os alunos a buscar informações, junto ao professor de Língua Portuguesa, a respeito da elaboração desse gênero textual, considerando o seu destinatário.

■ Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (p. 67)

Durante o Antigo Regime o vestuário estava submetido a rigorosos códigos que indicavam a posição social dos indivíduos. O texto e as imagens (Doc. 2) selecionadas para esta seção permitem verificar o impacto da Revolução Francesa na vida cotidiana dos franceses, inclusive na indumentária. As atividades mobilizam os estudos do capítulo, propondo a compreensão do texto (questão 1) e a leitura, análise e interpretação das imagens (questões 2 e 3). A questão 4 visa correlacionar o texto e as imagens, enquanto a questão 5 transpõe para o presente a reflexão sobre os significados da moda e sua relação com o contexto social, econômico e cultural, em especial para a juventude.

■ Capítulo 7 Revoluções socialistas: Rússia e China

A Revolução Russa, além de ter representado um paradigma de revolução socialista para movimentos posteriores, teve desdobramentos globais até a dissolução da URSS, em 1991. A Revolução Chinesa trilhou outros caminhos estratégicos, ora mais próximos, ora distanciados de Moscou. O capítulo discorre sobre a trajetória dos dois países, na interface entre a **Geografia** e a **História**.

Objetivos do capítulo

- Analizar as características políticas, econômicas e sociais do Império Russo e suas contradições. (**EM13CHS101; EM13CHS103; EM13CHS104; EM13CHS106**)
- Relacionar a divulgação do ideário liberal e do socialista à modernização da Rússia, diferenciando seus respectivos projetos. (**EM13CHS101**)
- Analizar a organização política dos trabalhadores na Rússia czarista, com destaque para o episódio do Domingo Sangrento. (**EM13CHS101; EM13CHS103; EM13CHS503**)
- Comparar as propostas e estratégias defendidas pelos bolcheviques e pelos mencheviques. (**EM13CHS101**)
- Distinguir entre a Revolução de Fevereiro e a Revolução de Outubro de 1917. (**EM13CHS101**)
- Analizar as mudanças implementadas na URSS após a Revolução Bolchevique e caracterizar o período stalinista. (**EM13CHS101; EM13CHS603**)

- Reconhecer a posição da URSS na geopolítica da Guerra Fria. (**EM13CHS101**)
- Identificar as características da Federação Russa na atualidade e sua posição na geopolítica internacional. (**EM13CHS101; EM13CHS103; EM13CHS106; EM13CHS204; EM13CHS401; EM13CHS603**)
- Comparar os projetos do Partido Nacionalista (Kuomin-tang) e do Partido Comunista Chinês. (**EM13CHS101**)
- Compreender as estratégias traçadas por Mao Tsé-tung para a revolução socialista chinesa. (**EM13CHS101**)
- Identificar as linhas gerais da organização política e econômica da República Popular da China, sob Mao. (**EM13CHS101; EM13CHS103; EM13CHS104; EM13CHS503; EM13CHS603**)

Sugestões de encaminhamento didático

Para introduzir os temas do capítulo, retomar com os alunos os conceitos de mudança social e de luta de classes, para o materialismo histórico (capítulo 5), bem como o de revolução (capítulo 6). Em seguida o estudo poderá ser organizado em cinco momentos:

- **A Rússia czarista (p. 68-70).** Discutir com os alunos as características do Império Russo, sob os pontos de vista político, econômico e social, destacando suas principais contradições: o absolutismo de direito divino, sustentado pela Igreja Ortodoxa; a grande diversidade étnica e cultural e os esforços de “russificação” do império; as condições da vida no campo; a industrialização, o crescimento das cidades e do proletariado urbano. Destacar a penetração de novas ideias, comparando os projetos liberais e os socialistas. Orientar os alunos a distinguir, com apoio do texto didático, as divisões internas do Partido Operário Social Democrata Russo (bolcheviques e mencheviques) e suas respectivas propostas. Para o estudo do episódio do Domingo Sangrento, sugerimos propor aos alunos a atividade da seção **Imagine...** (p. 70).
- **A Revolução Russa e a queda do czarismo (p. 70-71).** Destacar neste tópico: o agravamento das tensões sociais depois de 1905, nas cidades e no campo, a organização dos soviets e o agravamento da crise econômica com a entrada do Império Russo na Primeira Guerra. Orientar os alunos a comparar, com apoio do texto didático, a orientação ideológica e as mudanças implementadas pelas duas revoluções russas de 1917: a Revolução de Fevereiro e a Revolução de Outubro. Ao final, sugerimos lançar para a classe uma questão para debate: qual dessas duas revoluções representou uma ruptura radical? Por quê?
- **União Soviética: fundação e queda (p. 72).** Destacar a fundação da URSS após o final da guerra civil; a chegada de Stalin ao poder, a planificação da economia, os resultados dos Planos Quinquenais e da coletivização forçada

no campo. Sob a direção de Stalin, a URSS participou da Segunda Guerra e transformou-se em potência, disputando a hegemonia com os EUA no cenário internacional, durante a Guerra Fria. Sugermos lembrar que nesse mesmo período a população foi submetida a um rígido controle, e os dissidentes eram punidos com o exílio nos campos de trabalhos forçados na Sibéria (*gulags*). De maneira análoga, as repúblicas do Leste europeu que desafiamaram as orientações de Moscou tiveram que enfrentar os tanques soviéticos (Hungria, 1956; Tchecoslováquia, 1968). O regime de terror instaurado por Stalin, o culto à sua liderança e a intensa propaganda do regime, promovida pelo governo, levaram muitos estudiosos a caracterizar o stalinismo como totalitarismo. Caracterizar o período pós-stalinista, destacando a distensão política da era Brejnev e as reformas de Gorbatchev (1985): a *Glasnost* e a *Perestroika*. Discutir com a classe os motivos do fracasso dessas reformas, que levou à dissolução da URSS.

Sugestão para debate

- Qual seria o significado do nome escolhido pelo governo revolucionário em 1924: União das Repúblicas Socialistas Soviéticas? Essa denominação indica as intenções políticas dos seus fundadores? Essas intenções chegaram a ser atingidas? Por quê?
- **A Rússia contemporânea (73-74).** O tópico apresenta a localização da Rússia, dados sobre o clima, o território, a população e sua diversidade étnica e cultural (ver mapa: “Os principais grupos étnicos da Rússia”, na **página 69**). Orientar os alunos a acessar, na internet, um mapa da Federação Russa e identificar as unidades políticas que a integram na atualidade. Destacar as dificuldades na transição para o capitalismo, as características econômicas e políticas da Rússia atual, bem como sua posição no cenário geopolítico internacional. As questões étnicas e os movimentos separatistas permaneceram ativas na Federação Russa e, por vezes, resultaram em conflitos violentos. Ver, a esse respeito, o relato no boxe “O ataque terrorista à escola de Beslan” (p. 74). As questões da **página 74** propõem: a leitura e a análise de um pôster russo de 1918 (questão 1); fragmento de um texto de Hobsbawm, o ponto de partida para a elaboração de uma síntese sobre a situação política e econômica do Império Russo antes da Revolução (questão 2); a resolução de uma questão de múltipla escolha sobre a transição para o capitalismo na Federação Russa (questão 3).
- **A Revolução Chinesa (p. 75-76).** Destacar a longevidade da civilização chinesa e o imenso território dominado pelo Império Chinês, que permaneceu praticamente isolado do mundo europeu até o século XIX, quando se tornou alvo da disputa entre as potências imperialistas. Após a leitura

prévia do texto didático, discutir com os alunos: a) o fim do regime imperial e a chegada do Partido Nacionalista ao poder; b) a fundação do Partido Comunista Chinês; c) os respectivos projetos de sociedade e os confrontos entre ambos; d) a originalidade da estratégia de Mao Tsé-tung para a revolução socialista na China; e) os motivos do sucesso dessa estratégia, até a chegada ao poder, em 1949. Sobre a República Popular da China, destacar: a) as características políticas do regime: ditadura de partido único, sob o controle do Partido Comunista Chinês; uso intensivo da propaganda para manter a população mobilizada em torno dos projetos de Mao Tsé-tung; proibição de qualquer tipo de manifestação contrária ao regime e perseguição aos seus críticos e dissidentes; b) as iniciativas econômicas: coletivização do campo; incentivo à industrialização e seus resultados (Plano Quinquenal e Grande Salto à Frente); c) a Grande Revolução Cultural Proletária.

A questão da **página 76** propõe a leitura e interpretação de imagem, um cartaz de propaganda da Revolução Cultural, como base para a análise da construção da imagem de Mao Tsé-tung como líder revolucionário.

Sugestão de atividade

- O cartaz com a representação de Mao Tsé-tung permite uma comparação com as imagens de Stalin, divulgadas na URSS durante seu governo. Pedir para os alunos pesquisarem cartazes soviéticos, reproduzindo a figura de Stalin. Com base na análise de ambas, propor uma comparação entre o regime comunista soviético e o chinês, da época de Mao.

Sugestão de leitura

TREVISAN, Cláudia. *Os chineses*. São Paulo: Contexto, 2014. O livro, escrito por uma jornalista brasileira que foi correspondente internacional na China, apresenta em linguagem acessível uma visão geral da história e da cultura chinesas, destacando os momentos decisivos da revolução socialista, seus desdobramentos e impasses, até o presente.

■ Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (p. 77)

Os textos escolhidos para estudo nesta seção abordam os mecanismos que permitiram a construção dos regimes autoritários, na URSS e na China. O historiador Jean-Pierre Vernant discorre sobre o stalinismo (Doc. 1). O depoimento do autor abre a oportunidade para discutir com os alunos os aspectos totalitários do regime soviético, conforme sugerido anteriormente. A jornalista e escritora chinesa Xinran procurou explicar as raízes do autoritarismo nas tradições da sociedade chinesa (Doc. 2). As atividades visam à compreensão dos dois textos (questões 1 a 4) e a uma comparação sobre a consolidação do regime socialista nos dois países (questão 5).

Capítulo 8 A arte e a utopia da emancipação humana

A palavra “revolução” também tem sido utilizada para designar momentos de ruptura, ou de grandes inovações, no campo das artes. As expressões artísticas não apenas acompanharam as mudanças de seu tempo, como muitas vezes se anteciparam a elas. O campo da estética e suas relações com a sociedade são o tema deste capítulo, com ênfase na arte moderna e contemporânea, privilegiando o olhar da **Filosofia**, com importantes contribuições da **Sociologia**.

Objetivos do capítulo

- Promover a reflexão dos alunos sobre as artes plásticas modernas e contemporâneas e suas relações com a sociedade. (**EM13CHS101; EM13CHS103; EM13CHS106**)
- Identificar a estética como a teoria que trata do conhecimento por meio dos sentidos (Baumgarten). (**EM13CHS101**)
- Reconhecer a concepção kantiana sobre a universalidade e a subjetividade nas obras de arte. (**EM13CHS101**)
- Reconhecer a concepção kantiana sobre a relação entre o universal e o particular nas obras de arte. (**EM13CHS101**)
- Conceituar arte moderna e arte de vanguarda. (**EM13CHS101; EM13CHS103; EM13CHS104; EM13CHS504**)
- Identificar a dimensão utópica das propostas vanguardistas. (**EM13CHS101; EM13CHS103; EM13CHS504**)
- Diferenciar, nas expressões artísticas, entre as manifestações utópicas positivas e negativas (Subirats). (**EM13CHS101; EM13CHS504**)
- Associar o conceito de indústria cultural à cultura de massa e utilizar esses conceitos na análise de manifestações das artes e da cultura contemporânea. (**EM13CHS101; EM13CHS103; EM13CHS303; EM13CHS504**)
- Adquirir referências e instrumentos para a fruição de obras de arte. (**EM13CHS104**)

Sugestões de encaminhamento didático

Para dar início ao trabalho, recomendamos uma conversa sobre o título do capítulo: quais expectativas ele gera nos alunos? O que eles entendem por: “arte”? e por “utopia”? Esse momento inicial tem o objetivo de fazer uma primeira aproximação dos temas, além de dar pistas, para o professor, sobre os caminhos que poderão ser trilhados durante as aulas.

O estudo poderá ser organizado em seis momentos:

- **Uma estética contestadora (p. 78-79).** Propor aos alunos a observação da obra: *Bandeira-poema*, de Hélio Oiticica (p. 78), incentivando-os a expressar suas impressões diante dela. Em seguida, com base no texto didático, orientar os alunos a identificar o contexto da época e as intenções do artista, que dão sentido à obra. O mesmo trabalho pode ser feito com a capa do LP *Tropicália* (p. 79), destacando seus elementos irreverentes e contestadores. Explorar com a classe o significado da palavra: “vanguarda”, destacando que tanto o trabalho de Oiticica quanto o dos músicos relacionam-se às vanguardas culturais dos anos 1960.
- **A reflexão sobre o belo e a arte (p. 79-80).** O tópico introduz o conceito de estética na filosofia, como área de estudo voltada para a arte, iniciado pelas reflexões de Baumgarten e Kant. Orientar os alunos a observar com atenção a sequência de reproduções de obras de arte: *Mona Lisa*, *A fonte*, e *Ignorância = medo, silêncio = morte*, identificando os marcos cronológicos e as diferenças de linguagem entre elas e procurando responder às indagações: por que todas são consideradas obras de arte? O que têm em comum, apesar das diferenças tão flagrantes? A questão da **página 80** cumpre a função de sintetizar essas discussões iniciais, ao solicitar que o aluno elabore um pequeno texto sobre sua definição pessoal de arte.
- **O belo e o gosto humano (p. 80-81).** Recomendamos retomar com a turma os estudos sobre Kant (capítulo 1). Para favorecer a compreensão das reflexões de Kant sobre a estética, sugerir que os alunos pesquisem, no texto deste tópico, explicações para a seguinte afirmação: “A obra de arte [...] traduz a beleza, que provocaria um prazer ou uma fruição de caráter universal”. A partir daí, explorar com a classe os conceitos de universalidade subjetiva e a contemplação do belo como prazer desinteressado, livre e autônomo.
- **As vanguardas artísticas e a produção de utopias (p. 81-83).** Retomar o sentido da palavra vanguarda e discutir com a classe o sentido de utopia. De acordo com o perfil da turma, o ponto de partida poderá ser a consulta a um dicionário. Com base na leitura do texto didático, orientar os alunos a: a) contextualizar o início do ciclo moderno na arte; b) relacionar o neoclassicismo e o romantismo aos respectivos contextos históricos; c) explicar as concepções dos artistas de vanguarda sobre sua arte. No entanto, ressaltar que não existe concordância a respeito do que é, ou não, vanguarda, como exposto no tópico “As utopias positivas e negativas”. Nesse sentido, orientar os alunos a identificar as diferenças entre as posições defendidas pelo filósofo brasileiro Ricardo Fabbrini e pelo filósofo espanhol Eduardo Subirats.
- **A indústria cultural e a massificação da arte (p. 83-84).** A Escola de Frankfurt designa um grupo de intelectuais vinculados ao Instituto para a Pesquisa Social, a partir de

1924. Seus interesses estavam centrados na economia, na história, na sociologia e principalmente na filosofia. Para eles, a filosofia deveria ser focada no mundo real, intrincada à realidade social e às vidas das pessoas. Desenvolveram uma perspectiva crítica em relação à sociedade capitalista e ao “socialismo real” da URSS. Para o estudo do conceito de “indústria cultural”, sugerimos combinar previamente com a classe a leitura do tópico, orientando-os a elaborar os seguintes registros: a) o que significa indústria cultural; b) relacionar: indústria cultural e massificação da arte; c) explicar por que Adorno e Horkheimer não consideraram como arte os produtos da indústria cultural; d) buscar exemplos de produtos da indústria cultural e explicar os motivos da escolha, com base nos conceitos expostos no tópico.

- **Não há mais espaço para a subversão da arte? (p. 84).** Discutir com os alunos a arte pós-moderna e as polêmicas que envolve: seria o fim da arte ou uma expressão de denúncia e fracasso das vanguardas? Como base para a discussão, sugerimos analisar a obra reproduzida na **página 84**: *O que exatamente torna os lares de hoje tão diferentes, tão atraentes?*, de Richard Hamilton. Chamar a atenção dos alunos para as técnicas utilizadas pelo autor e seu significado, o contraste entre o casal representado em primeiro plano e a dupla representada no quadro pendurado ao fundo. Para referenciar esse debate sobre o fim da arte e/ou de sua dimensão utópica, apresentamos como contraponto as reflexões de Marcuse, que recupera a imanência da expressão artística. Para encerrar o estudo, sugerimos propor aos alunos uma visita virtual ao Museu de Inhotim (indicado na seção “Para navegar”) solicitando que eles escolham uma ou duas obras de arte para comentar, à luz dos conceitos de arte de vanguarda e arte pós-moderna, bem como das discussões apontadas neste tópico, sobre as possibilidades críticas e utópicas da arte contemporânea.

Sugestão de atividade

Debate: intervenção de artistas brasileiros no castelo de Kelburn

Em 2007, os irmãos Otávio e Gustavo Pandolfo, conhecidos como OsGemeos, Nina Pandolfo e Francesca Nunca foram contratados para grafitar a fachada do castelo de Kelburn, próximo à cidade de Largs, na Escócia. A ideia era que o grafite durasse três anos, enquanto o edifício passava por uma restauração. No entanto, a intervenção causou controvérsia. Para algumas pessoas, o castelo, datado do século XIII, é um patrimônio histórico e não deveria ter sua fachada alterada de forma tão drástica, ainda mais por meio do grafite, manifestação artística vista como vandalismo pelos setores conservadores. Porém, outras pessoas, inclusive o próprio Patrick Boyle, proprietário do castelo, consideraram o resultado artístico surpreendentemente belo.

Propor aos alunos:

1. Pesquisar na internet imagens do castelo de Kelburn grafitado, para observar o resultado da intervenção dos artistas brasileiros.
2. Solicitar que exponham sua opinião, com base nos estudos feitos no capítulo: trata-se de uma obra de arte? Por quê?
3. Como avaliam a intervenção de artistas contemporâneos sobre uma obra que tem valor cultural, histórico e artístico?

■ Criar um diálogo (p. 81)

A seção propõe ao aluno a elaboração de um diálogo, no qual os participantes deverão defender posições diferentes sobre a estética, retomando o pensamento de Kant.

■ Aprender a argumentar (p. 85)

A seção discute a falácia da falsa dicotomia, em que a argumentação ignora o universo de possibilidades para explicar um acontecimento ou ideia, restringindo-o a duas alternativas que podem não ser verdadeiras. Os exercícios propostos incluem a análise de argumentos e a criação de uma falácia de falsa dicotomia.

■ Laboratório de Ciências Humanas

e Sociais Aplicadas (p. 86)

Nesta seção os alunos vão aprofundar seus conhecimentos com a leitura de trechos da obra de dois filósofos contemporâneos. O primeiro, de Eduardo Subirats, discute as razões da chamada morte das vanguardas (Doc. 1). O segundo é uma passagem clássica de Walter Benjamin, sobre a obra de arte na era industrial (Doc. 2). As questões visam prioritariamente à compreensão dos textos, que são densos e merecem uma leitura compartilhada com a turma.

■ Atividades (p. 87)

As três primeiras atividades propõem a resolução de problemas, que solicitam visões de conjunto sobre os estudos feitos nesta unidade. A atividade 1 solicita o reconhecimento dos conflitos de interesses entre os grupos que foram protagonistas da Revolução Francesa. A atividade 2 propõe uma análise da Revolução Chinesa, com base em um fragmento de texto que oferece uma nova interpretação sobre a história chinesa no século XX. A atividade 3 propõe uma reflexão, sobre a sociedade contemporânea, partindo de um texto de Husserl. Os alunos são convidados a estabelecer relações entre o texto e as vanguardas artísticas modernas.

A atividade de pesquisa concentra-se nas relações entre a arte e a sociedade, em diferentes contextos históricos. A

seleção de obras de arte representativas das revoluções estudadas nesta unidade mobiliza os conhecimentos e habilidades desenvolvidas pelos alunos durante seus estudos, focalizando especialmente as habilidades relacionadas à leitura de imagens. Orientar os alunos a pesquisar também informações adicionais que enriquecerão o trabalho, como o estilo ou “escola” associada à obra escolhida: a pintura romântica, na época da Revolução Francesa, e o realismo socialista, no caso das Revoluções Russa e Chinesa.

■ Aprofundar o conhecimento (p. 88)

O texto selecionado para leitura, do professor de Filosofia Eduardo Pellejero, discorre sobre a sobrevivência da arte em condições extremamente adversas e opressivas, como o campo de concentração e as guerras. Segundo os casos narrados no texto, a arte sobrevive mesmo nesses contextos terríveis, adquirindo, talvez, outras funções, tanto para os artistas e seus contemporâneos quanto para os que podem apreciá-las tempos depois. Considerar a possibilidade de fornecer aos alunos esclarecimentos acerca dos contextos citados no texto. A questão 1 propõe um desafio aos alunos: recriar a obra de Myriam Lévy, com base na descrição oferecida pelo texto. A questão 2 visa à compreensão do texto de Pellejero, e a questão 3, à retomada do estudo feito no capítulo 8. A questão 4 mobiliza a criatividade dos alunos, ao propor a elaboração de expressões artísticas que representem as revoluções estudadas na unidade.

Sugestões de leitura

- CHARTIER, Roger. *Origens culturais da Revolução Francesa*. São Paulo: Editora Unesp, 2009.
- CHOMSKY, Noam. *Estados fracassados*: o absurdo do poder e o ataque à democracia. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- GEERTZ, Clifford. *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2001.
- JABBOUR, Elias. *China hoje*: projeto nacional, desenvolvimento e socialismo de mercado. São Paulo: Anita Garibaldi; Fundação Maurício Grabois; EDUEPB, 2012.
- LOSURDO, Domenico. *Guerra e revolução*: o mundo um século após outubro de 1917. São Paulo: Boitempo, 2017.
- MARX, Karl. *O Dezoto Brumário de Louis Bonaparte*. São Paulo: Centauro, 2006.
- SOUZA, Laura de Mello e. *O diabo e a Terra de Santa Cruz*: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- VOVELLE, Michel. *A Revolução Francesa: 1789-1799*. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

Leituras complementares

1

Arte e utopia

Recomendada para o professor de Filosofia

“A arte reflete esta dinâmica na sua insistência na verdade do mundo por ela criado, que não é o mundo da realidade social nem o tem por solo. A arte abre uma dimensão inacessível a outra experiência, uma dimensão em que os seres humanos, a natureza e as coisas deixam de se submeter à lei do princípio da realidade, hoje dominante. Sujeitos e objetos encontram a aparência dessa autonomia que lhes é negada na sua sociedade. O encontro com a verdade da arte acontece na linguagem e imagens distanciadoras, que tornam perceptível, visível e audível o que já não é ou ainda não é percebido, dito e ouvido na vida diária.

A autonomia da arte reflete a ausência de liberdade dos indivíduos na sociedade sem liberdade. Se as pessoas fossem livres, então a arte seria a forma e a expressão da sua liberdade. A arte continua presa da ausência de liberdade; ao contradizê-la, adquire a sua autonomia. O *nomos* a que a arte obedece não é o do princípio da realidade estabelecida, mas o das suas transformações – até à sua negação. Mas, uma mera negação seria abstrata, ‘má’ utopia. A utopia, que vem à manifestação na grande arte, nunca é a simples negação do princípio da realidade, mas a sua preservação transcendente em que o passado e o presente projetam a sua sombra na realização. A autêntica utopia baseia-se na memória.

‘Toda a reificação é um esquecimento’. A arte combate a reificação fazendo falar, cantar e talvez dançar o mundo petrificado. O esquecer os sofrimentos do passado e a felicidade passada torna mais fácil a vida sob um princípio de realidade repressiva. Pelo contrário, a lembrança quer o desvanecimento do sofrimento e a eternidade do prazer – contra o princípio da realidade.”

MARCUSE, Herbert. *A dimensão da estética*. Lisboa: Edições 70, 2018. p. 66 e 67.

2

A Revolução Francesa como momento fundador

Recomendada para o professor de História

“A Revolução Francesa representa um momento fundador essencial, não apenas na história nacional, mas da humanidade. Os contemporâneos pressentiram isso, e inventaram desde o princípio o conceito de Antigo Regime para exprimir a cesura irreversível entre um

antes sem volta e um depois. Seria compartilhar a ilusão de uma época ver que essa década abre caminho para a modernidade, o marco em que, conforme uma codificação própria da França, insere-se a transição da história moderna para a história contemporânea, que é ainda a história de hoje?

A história da Revolução Francesa deve seu *status particular* ao fato de ser a narrativa de um acontecimento: afirmação do tempo curto, de uma subversão total, em menos de dez anos, de todo um edifício político, institucional e social de longa data. Quando se diz acontecimento [*événement*], não se quer dizer história acontecimencial [*événementielle*], no sentido em que entenderam os fundadores da historiografia moderna, visão estreita de uma história política sem perspectivas, ou mesmo anedótica. Mas aqui supõe-se não esquecer, como lembrava Georges Lefebvre, que a história ainda é uma narrativa, a narrativa do encadeamento dos fatos, com o que se pode ter de aleatório, ligado à personalidade dos homens e à “força das coisas”. Assim, começaremos esse percurso evocando de modo propositalmente breve, depois de documentar as causas, o ambiente global dessa década, com seus pontos de inflexão e suas referências fundamentais: mais do que uma concessão à história tradicional, esse é o único meio de compreender a ascensão progressiva e as transições sucessivas da monarquia constitucional para a experiência da democracia jacobina e, depois, para o compromisso de retorno à ordem burguesa após o Termidor.

Mas a importância da ruptura revolucionária deve-se ao trabalho profundo realizado em tão pouco tempo. Num mundo que inventa no calor da ação a política no sentido moderno do termo, são proclamados novos valores e assentadas as bases do Estado liberal, cujo modelo serviria de referência não só na continuidade da história francesa até os dias atuais, mas no mundo todo. Fala-se, hoje, em redescobrir a história política da Revolução Francesa – como se algum dia ela tivesse sido esquecida. Sem entrar num debate inútil, daremos ao político, mediante a análise das estruturas do novo Estado, a importância que lhe cabe, tanto na escala da França, quanto na do mundo.

Mas, para isso, convém não esquecer o que forma a trama da vida dos homens, o que dá surgimento às revoluções: em suas causas remotas ou imediatas, como nos confrontos que formam sua trama, a Revolução Francesa é uma imensa subversão local, a ruína de um edifício plurissecular e a afirmação de novas relações de classe. Hoje contestada por alguns, a história social da Revolução Francesa, tal como trilhou seu caminho e confirmou suas hipóteses, de Jaurès a Mathiez, de Georges Lefebvre a seus sucessores, oferece um dos fios condutores mais seguros para compreender o que colocou os homens em movimento.”

VOVELLE, Michel. *A Revolução Francesa: 1789-1799*. São Paulo: Editora Unesp, 2012. p. 1-2.

Os movimentos sociais contemporâneos são analisados nesta unidade sob diferentes perspectivas. O **capítulo 9** aborda os movimentos sociais a partir das relações que estabelecem com os territórios (**Geografia**). O **capítulo 10** discute os conceitos de cidadania e de Direitos Humanos, que norteiam a atuação dos movimentos, apontando para o aperfeiçoamento da democracia (**Sociologia**). O **capítulo 11** é dedicado ao movimento operário, destacando seus momentos de inflexão na América Latina, na primeira metade do século XX (**História**). O **capítulo 12** apresenta uma visão geral dos chamados novos movimentos sociais, relacionados às demandas de grupos específicos, que buscam igualdade de direitos, reconhecimento social e defesa de suas identidades. O movimento ambientalista, fortalecido a partir dos anos 1960, também é abordado nesse último capítulo.

A abertura da unidade apresenta, para reflexão inicial dos alunos, um exemplo da resistência das mulheres chilenas durante a ditadura militar naquele país e um fragmento do poema: *Tecendo a manhã*, de João Cabral de Melo Neto. As questões propostas visam à interpretação dos versos e de sua analogia com a atuação dos movimentos sociais, como fatores de mudança.

Objetivos da unidade

- Aprender e aplicar os conceitos básicos da Filosofia, da Geografia, da História e da Sociologia, de maneira articulada, além de aprofundar conhecimentos adquiridos na escolaridade anterior. (**Competências gerais 1 e 2**)
- Apropriar-se gradativamente de ferramentas de pesquisa e instrumental de análise dos componentes curriculares da área. (**Competências gerais 1 e 2**)
- Atribuir sentido à aprendizagem, associando os conteúdos estudados às questões emergentes na sociedade contemporânea, em nível local, regional, nacional e global. (**Competência geral 1**)
- Desenvolver a capacidade de leitura e de expressão em diferentes linguagens, inclusive as digitais. (**Competências gerais 4 e 5**)
- Analisar os movimentos sociais do Brasil contemporâneo a partir das relações estabelecidas com o território. (**Competências gerais 3, 4, 5 e 6**)
- Analisar a construção da cidadania nas democracias contemporâneas. (**Competências gerais 7, 9 e 10**)

- Identificar os Direitos Humanos como valor fundamental das sociedades democráticas, distinguindo entre os direitos civis, políticos e sociais. (**Competências gerais 7, 9 e 10**)
- Analisar a história do movimento operário na Europa e na América Latina. (**Competências gerais 6, 7, 9 e 10**)
- Caracterizar os novos movimentos sociais, reconhecendo suas especificidades, demandas e conquistas. (**Competências gerais 6, 7, 9 e 10**)
- Desenvolver a capacidade de argumentação. (**Competência geral 7**)
- Exercitar a empatia, sabendo colocar-se no lugar do outro e defendendo a resolução de conflitos por meios pacíficos. (**Competência geral 9**)
- Assumir e defender os Direitos Humanos como valores fundamentais, com vistas à construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária. (**Competência geral 9**)
- Desenvolver progressivamente a autonomia na aprendizagem. (**Competência geral 10**)

Capítulo 9 Movimentos sociais, relações de poder e território

O capítulo analisa movimentos sociais do Brasil contemporâneo, com ênfase nos pautados por suas relações espaciais. Dessa maneira, os conceitos de território e territorialização, bem como suas dimensões identitárias, são os instrumentos privilegiados na abordagem, que se encontra, prioritariamente, no campo da **Geografia**, em interface com a **Sociologia**.

Objetivos do capítulo

- Conceituar movimentos sociais. (**EM13CHS502**)
- Reconhecer a participação dos movimentos sociais na Assembleia Constituinte de 1988, identificando suas pautas. (**EM13CHS502**)
- Relacionar a atuação dos movimentos sociais e a construção de sociedades diversas, multiculturais e inclusivas. (**EM13CHS502**)
- Conceituar território e territorialidade, em suas dimensões espaciais, sociais e políticas. (**EM13CHS203; EM13CHS206**)

- Reconhecer as territorialidades construídas por diferentes movimentos sociais no Brasil. (**EM13CHS203**)
- Contextualizar e analisar o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST). (**EM13CHS204; EM13CHS401**)
- Contextualizar e analisar o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). (**EM13CHS204; EM13CHS306**)
- Contextualizar e analisar o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB). (**EM13CHS204; EM13CHS401; EM13CHS503**)
- Reconhecer o papel da agricultura familiar na produção de alimentos. (**EM13CHS204; EM13CHS306**)
- Analisar a importância do mapeamento das casas das religiões afro-brasileiras. (**EM13CHS205; EM13CHS503; EM13CHS601**)

Sugestões de encaminhamento didático

Para dar início ao trabalho, fazer o levantamento prévio das informações que os alunos trazem sobre movimentos sociais, perguntando-lhes se têm notícias deles através de diferentes mídias, se já participaram ou participam de algum. As contribuições mais significativas podem compor um registro coletivo, a ser retomado sempre que necessário. Recomendamos reservar algum tempo para esclarecer aos alunos conceitos importantes que referenciam os temas em pauta, tais como estrutura fundiária brasileira, reforma agrária e reforma urbana. O estudo pode ser organizado em cinco momentos:

- **Os movimentos sociais (p. 90-92).** Combinar com os alunos a leitura prévia do texto deste tópico, orientando-os a identificar a definição de movimentos sociais. O debate em classe pode apoiar-se nos relatos feitos pelos alunos na introdução ao trabalho, ou mesmo na foto representando a Marcha das Margaridas (p. 90) e na reprodução do grafite de Pascal Boyart (p. 91), estabelecendo relações com a definição da socióloga Maria da Glória Gohn. Destacar o acesso aos direitos sociais, políticos, econômicos e culturais que compõem as pautas de suas lutas e reivindicações. As questões da **página 92** demandam a leitura de um trecho do sociólogo Manuel Castells, sobre os movimentos sociais contemporâneos. As questões 1a e 1b visam facilitar a compreensão do texto, e a questão 1c permite a elaboração, pelo aluno, de uma síntese do aprendizado sobre movimentos sociais. A questão 2, elaborada com base em um artigo da Constituição brasileira, vincula a dimensão espacial (o direito à terra) à identidade cultural dos povos indígenas.
- **Do território às territorialidades: relações de poder (p. 92-93).** Recomendamos a leitura compartilhada desse tópico, dada sua densidade conceitual. Incentivar os alunos a buscar exemplos em sua própria realidade para a compreensão dos conceitos de território, territorialidade e suas relações com o poder. Recuperar a noção de per-

tencimento ou identidade que os grupos sociais mantêm num lugar, caracterizando-o como território. Discutir com os alunos a relação entre a extensão do território e a ampliação das relações sociais dos grupos aí inseridos; a noção de comportamento espacial e sua relação com a noção de poder; a territorialidade entendida como exercício desse poder sobre uma área. Os movimentos sociais que serão examinados a seguir caracterizam-se por reivindicar o reconhecimento de seus territórios e territorialidades, para garantir sua inclusão na sociedade.

- **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) (p. 93-94).** O movimento luta pelo direito à terra, pela reforma agrária e pelo estabelecimento de uma sociedade mais igualitária. A ocupação de latifúndios improdutivos e a organização de assentamentos nessas áreas têm a finalidade, de caráter político, de assegurar que o Estado cumpra as disposições da Constituição de 1988. Destacar o papel dos assentamentos na produção de alimentos e no desenvolvimento de práticas produtivas sustentáveis.

Sugestão de atividade

- Orientar os alunos a visitar o site oficial do MST, disponível em <<https://mst.org.br/>>, acesso em 10 set. 2020, e procurar informações para responder à seguinte questão: como os acampamentos e assentamentos do MST promovem a construção de territorialidades? O objetivo dessa atividade é aprofundar os conceitos de território e territorialidade.

- **Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST) (p. 94).** Ressaltar a relação entre a falta de moradia pra milhares de trabalhadores, a especulação imobiliária e a expulsão dos grupos mais pobres para as periferias. Destacar os objetivos do MTST: o direito à moradia, a reforma urbana e a diminuição das desigualdades sociais.

Sugestão de atividade

- Orientar os alunos a acessar o site do MTST, disponível em <<https://mtst.org/quem-somos/as-linhas-politicas-do-mtst/>>. Acesso em 10 set. 2020. Em seguida, responder às questões: a) por que o MTST se define como movimento territorial? b) Como o movimento pretende construir o poder, conforme conceituado no capítulo? c) Em que medida se pode relacionar a atuação do MTST com a análise de Manuel Castells (p. 92)? Esse trabalho pode ser a base de um debate na classe, organizando dois grupos: um deverá elencar argumentos favoráveis ao MTST e outro, argumentos críticos ao MTST. É importante combinar com a turma as regras do debate e orientar os grupos a construir argumentos consistentes e fundamentados nos estudos feitos.

• **Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) (p. 95).** Contextualizar o início do movimento, nos anos 1970, e caracterizar seus objetivos. A construção de barragens pelos setores hidroelétricos ou de mineração afeta diretamente inúmeras famílias de áreas rurais e urbanas, desarticulando seus modos de vida. Destacar os objetivos do MAB: o impedimento da construção de novas barragens e pela justa indenização às populações desapropriadas de seus territórios.

■ De olho no presente (p. 95)

O texto selecionado é um artigo jornalístico que discute a falta de respaldo jurídico para as pessoas atingidas por barragens no Brasil. Para elaborar a resposta da questão 1, orientar os alunos a retomar os conceitos de justiça, estudados no capítulo 8, e fundamentar a resposta com elementos deste capítulo. A questão 2 visa facilitar a compreensão do texto e da argumentação apresentada pelo autor.

Sugestão de atividade

- Dividir a classe em dois grandes grupos. Encarregar cada um de assistir, como tarefa de casa, o documentário indicado na seção “Para assistir” (p. 95). Durante a aula, trocar informações sobre o tema e discutir os aspectos mais relevantes do documentário que viram. Para finalizar, propor para cada aluno a elaboração de um texto que sintetize os conceitos de território e territorialidade construídos pelas comunidades representadas no vídeo.

■ Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (p. 96).

O trecho de um artigo científico (Doc. 1) analisa a importância do mapeamento das casas das religiões afro-brasileiras para dar maior visibilidade, reconhecimento e identidade a essa matriz religiosa. As questões visam à compreensão do texto, à luz das discussões nele propostas. Um artigo de divulgação científica (Doc. 2) retoma o histórico do MAB e suas dificuldades após as privatizações do setor elétrico no Brasil. As questões 2 e 3 visam, respectivamente, à compreensão do texto e à aplicação do conceito de territorialidade.

Capítulo 10 Democracia, cidadania e direitos

Democracia e cidadania têm uma longa história e hoje se encontram no centro dos debates políticos, no mundo todo. A democracia está em crise? Os cidadãos brasileiros usufruem dos direitos que lhes são garantidos por lei? O que é ser cidadão? Esses são os temas que os alunos vão estudar neste capítulo, sob a perspectiva da **Sociologia**.

Objetivos do capítulo

- Identificar o conceito contemporâneo de democracia. (**EM13CHS102**)
- Reconhecer os principais problemas enfrentados pelas democracias na atualidade. (**EM13CHS101; EM13CHS103; EM13CHS504**)
- Analisar a proposta da democracia participativa, como alternativa para o aperfeiçoamento democrático de um país. (**EM13CHS102**)
- Reconhecer a cidadania como conceito e prática construídos historicamente. (**EM13CHS101; EM13CHS603**)
- Identificar o significado atual de cidadania e suas relações com a democracia. (**EM13CHS102; EM13CHS603**)
- Compreender e contextualizar a ideia de direitos naturais. (**EM13CHS101; EM13CHS603**)
- Analisar o contexto histórico que favoreceu a formação da Organização das Nações Unidas (ONU). (**EM13CHS102; EM13CHS504**)
- Conceituar Direitos Humanos. (**EM13CHS102; EM13CHS503**)
- Contextualizar a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU e identificar seu papel na consolidação de princípios liberais e democráticos. (**EM13CHS102; EM13CHS504**)
- Identificar e analisar fatores que impedem a efetivação dos Direitos Humanos, com ênfase no caso brasileiro. (**EM13CHS101; EM13CHS102; EM13CHS503; EM13CHS605**)
- Avaliar propostas e políticas destinadas ao aperfeiçoamento da cidadania e ao efetivo usufruto de direitos por todos os segmentos da sociedade brasileira. (**EM13CHS102; EM13CHS106; EM13CHS403; EM13CHS502; EM13CHS603; EM13CHS605**)

Sugestões de encaminhamento didático

Para introduzir o trabalho, fazer o levantamento das ideias prévias dos alunos acerca dos conceitos que compõem o título deste capítulo. O que entendem por cada um? Como percebem a democracia no Brasil? O que significa ser cidadão brasileiro? Uma alternativa para iniciar o tema é discutir com a turma o sentido da passagem de Saramago, narrada no início do capítulo, sobre uma situação ficcional em que os votos em branco venceram uma eleição, incentivando os alunos a elaborar hipóteses sobre os motivos desse resultado.

O estudo pode ser organizado em cinco momentos:

- Democracia em debate (p. 97-98).** Discutir com a classe a definição de Norberto Bobbio para democracia. Orientar os alunos a, com base no texto didático: a) caracterizar a democracia representativa e identificar os principais obstáculos para sua plena efetivação; b) explicar a pro-

posta de democracia participativa e as dificuldades para sua efetivação.

- **O que é cidadania? (p. 99).** O estudo dos dois tópicos permite retomar o aprendizado relacionado aos capítulos 1, 5 e 6. Combinar com os alunos a leitura prévia do texto didático, orientando-os a registrar todos os elementos nele presentes que compõem o conceito de cidadania. Durante a discussão em aula, destacar: a) a definição de cidadania na atualidade; b) as diferentes acepções do termo, ao longo da história; c) os obstáculos para a efetiva participação na vida pública e o usufruto de direitos. As questões da **página 99**, elaboradas com base em fragmento de texto do historiador Jaime Pinsky, permitem complementar e concluir o estudo do tópico.
- **Os direitos para uma sociedade democrática e cidadã (p. 100).** Destacar a ideia de direitos naturais, presente em Hobbes e Locke, e sua relação com as grandes rupturas políticas dos séculos XVII (Revolução Inglesa) e XVIII (Revolução Americana e Revolução Francesa). Partindo dessas experiências históricas, discutir com a classe a diferença entre súdito e cidadão, bem como seus limites naquele tempo, pois a participação na política institucional, por exemplo, era vedada às mulheres e às classes populares.
- **Os Direitos Humanos e sua história (p. 100-103).** Characterizar o contexto posterior à Segunda Guerra Mundial, marcado pelos tribunais que julgaram os crimes praticados durante o conflito (Tribunal de Nuremberg e Tribunal de Tóquio). Chamar a atenção dos alunos para o fato de que os possíveis crimes praticados pelos aliados, cercados de polêmicas até o presente, como o ataque nuclear às cidades de Hiroshima e Nagasaki, jamais foram alvo de procedimentos semelhantes. Destacar as preocupações e negociações que resultaram na elaboração da Carta das Nações Unidas (1948), bem como os objetivos principais da Organização das Nações Unidas.
- **Os direitos civis, políticos e sociais (p. 103).** O tópico apresenta as três categorias de direitos, de acordo com T. H. Marshall. Destacar os contextos históricos em que foram formulados e ressaltar sua estreita relação com lutas sociais que se desenvolveram ao longo dos últimos três séculos (ver, a respeito, os capítulos 6, 9 e 11).

Sugestão de atividade

- **A Declaração Universal dos Direitos Humanos – ONU (1948).** O objetivo do trabalho é promover a leitura do documento e a troca de ideias entre os alunos, mobilizando sua criatividade e o aprendizado realizado até este momento. A sugestão poderá subsidiar a elaboração da atividade proposta na seção “Imagine...” (p. 103). A DUDH está disponível em <<https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>>. Acesso em 10 abr. 2021.

Segue sugestão de roteiro para o trabalho:

1. Cada aluno da classe fica encarregado de criar uma forma de explicar para os colegas um dos artigos da DUDH, previamente combinado.
2. Orientá-los a escolher a linguagem com que se sentem mais à vontade para transmitir a ideia central do artigo da DUDH: desenhos, versos, criação de um slogan publicitário, de uma hashtag etc.
3. Apresentar o trabalho para a classe, acompanhado da explicação oral do respectivo artigo.
4. Para finalizar, pedir que os alunos organizem os trabalhos de acordo com as categorias propostas por Marshall: direitos civis, direitos políticos e direitos sociais.

■ Imagine... (p. 103)

Nesta atividade os alunos deverão imaginar-se na posição de representantes da juventude brasileira e elaborar um discurso para ser apresentado na ONU. A atividade poderá ter melhores resultados se realizada em pequenos grupos. Considerar a possibilidade de sugerir aos alunos que foquem suas proposições em algum tema específico, com o qual têm maior afinidade, tais como: educação, infância e juventude, direitos das mulheres, discriminação étnico-racial etc.

■ De olho no presente (p. 104)

Nesta seção os alunos vão conhecer e discutir as políticas de inclusão social, na área da educação, que têm sido desenvolvidas no Brasil. O trabalho parte da leitura de um texto informativo do IBGE. Como este é um tema de interesse dos alunos, sugerir que eles pesquisem informações sobre os programas citados (Prouni, FIES, Reuni, SiSU). Outra informação importante para avaliar os resultados dessas políticas é o conhecimento sobre a composição da população brasileira a partir do critério étnico-racial. Para isso, sugerimos o acesso à seguinte página do portal do IBGE: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil.html>>. Acesso em 10 set. 2020. As questões solicitam o posicionamento do aluno perante as políticas de inclusão e o estabelecimento de relações com os conceitos desenvolvidos no capítulo.

■ Aprender a argumentar (p. 104)

A seção discute a falácia do equívoco, um tipo de falácia em que o argumento apresentado se serve de expressões ambíguas ou mesmo imprecisas, gerando confusão e falsas conclusões. Nos exemplos apontados, os alunos poderão distinguir com facilidade o uso da mesma palavra, com sentidos diferentes, nas premissas e na conclusão. Como complementação, propor que os alunos reescrevam as frases A1, A2 e A3, de maneira a eliminar os equívocos e as conclusões incorretas.

■ Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (p. 105)

Para ampliar e aprofundar a reflexão sobre as democracias contemporâneas, a seção propõe a leitura de dois textos. O filósofo francês Bernard Manin aborda a crise das democracias atuais (Doc. 1). A filósofa brasileira Marilena Chauí desenvolve o conceito de cidadania cultural (Doc. 2). As questões 1 a 5 visam à compreensão e à interpretação dos dois textos, bem como à retomada dos conceitos desenvolvidos neste capítulo. Já a questão 6 mobiliza o aprendizado dos alunos sobre os Direitos Humanos, uma visão crítica de sua efetivação e também sua criatividade.

• Capítulo 11 Uma história de lutas: o movimento operário

Neste capítulo os alunos vão estudar momentos significativos da organização e das lutas dos trabalhadores, desde a época da Revolução Industrial inglesa até a atualidade, relacionando-os a movimentos ocorridos na América Latina na primeira metade do século XX.

Objetivos do capítulo

- Caracterizar as mudanças nas relações de trabalho decorrentes da Revolução Industrial. (**EM13CHS101; EM13CHS106; EM13CHS401**)
- Identificar as formas de resistência e de organização da classe operária inglesa, suas reivindicações e principais conquistas. (**EM13CHS101; EM13CHS104; EM13CHS501; EM13CHS603**)
- Avaliar a influência das ideias socialistas e anarquistas no movimento operário internacional. (**EM13CHS101**)
- Reconhecer as lutas das mulheres pela participação política e sua relevância. (**EM13CHS502; EM13CHS503; EM13CHS504**)
- Contextualizar e analisar a experiência da Comuna de Paris. (**EM13CHS101; EM13CHS503**)
- Analisar movimentos operários ocorridos no Brasil e na Argentina nas primeiras décadas do século XX. (**EM13CHS101; EM13CHS603; EM13CHS606**)
- Analisar o movimento dos mineiros bolivianos (1947-1952). (**EM13CHS101; EM13CHS603**)
- Caracterizar a situação da classe operária europeia no período posterior à Segunda Guerra. (**EM13CHS101**)
- Identificar as especificidades do movimento de Maio de 1968 na França. (**EM13CHS101**)
- Identificar e analisar as mudanças no mundo do trabalho relacionadas à globalização e ao neoliberalismo. (**EM13CHS101; EM13CHS401; EM13CHS402; EM13CHS403; EM13CHS404; EM13CHS501; EM13CHS606**)

Sugestões de encaminhamento didático

Para introduzir o trabalho, sondar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a Revolução Industrial e a formação da classe operária. Orientá-los a fazer a leitura da imagem: *Capital e trabalho* (p. 106), convidando-os a elaborar hipóteses sobre o contexto em que o cartum foi produzido. Em seguida, o estudo pode ser organizado em quatro momentos:

- **A formação da classe operária na Inglaterra (p. 106-108).** Caracterizar as relações de trabalho que se generalizaram a partir da Revolução Industrial e as condições então existentes. Orientar a turma a identificar, a partir do texto didático: a) os primeiros movimentos de resistência, como o ludismo; b) a organização das *trade unions* (sindicatos) e suas conquistas; c) os objetivos do movimento cartista e suas estratégias de luta; d) as conquistas do cartismo. Como conclusão, destacar o amadurecimento do movimento operário na Inglaterra: da destruição das máquinas (ludismo) à percepção dos problemas nas relações de trabalho (*trade unions*) até a luta pela participação política (cartismo). As questões 1 e 2, na [página 108](#), propõem a análise de uma das metas políticas dos cartistas ingleses e de uma charge alusiva ao movimento. Na questão 3, o movimento cartista inspira também uma reflexão sobre a remuneração da atividade política nos dias atuais.
- **As internacionais operárias e a Comuna de Paris (p. 108-109).** Ao discutir a difusão das ideias socialistas na Europa, recomendamos estabelecer ligações com os estudos feitos anteriormente sobre o materialismo dialético e o Manifesto Comunista (ver o do trecho deste documento, reproduzido no capítulo 5 (p. 53)). Discutir com a classe a diferença entre as propostas dos comunistas e dos anarquistas, acerca da supressão do Estado e das classes sociais. Destacar as ideias que embasaram a fundação da Associação Internacional dos Trabalhadores (1864) e seus objetivos, estabelecendo comparações com a Segunda Internacional (1889). Sobre a Comuna de Paris, orientar os alunos a identificar, a partir do texto didático: a) o contexto em que a população de Paris assumiu o controle da cidade; b) as propostas da Comuna; c) a repressão do governo francês; d) os efeitos da Comuna de Paris sobre os movimentos dos trabalhadores e sobre as políticas dos governos europeus em relação a eles.
- **As lutas operárias no século XX (p. 110-112).** O tópico apresenta uma visão geral dos movimentos de trabalhadores na Europa e na América Latina, destacando alguns momentos mais significativos. Combinar com os alunos a leitura prévia do tópico, orientando-os a identificar e a fazer registros sintéticos, em forma de esquema, para explicar: a) a influência da Revolução Russa no movimento operário europeu; b) as lutas operárias no Brasil, nas primeiras décadas do século XX; c) as lutas operárias na Argentina, nas primeiras décadas do século XX; d) os movimentos dos mineradores bolivianos (1947-1952);

e) o refluxo do movimento operário europeu durante os anos 1920 e a mudança no cenário econômico e político no período pós-Segunda Guerra Mundial. Como complementação, pode-se introduzir o conceito de Estado de bem-estar social (*Welfare State*), que sinalizou um novo pacto entre as forças políticas no interior dos Estados e caracterizou-se pela implementação de amplos programas de segurança social. Destacar, nesse contexto, o universo de insatisfações manifestadas durante a sublevação de Maio de 1968, na França, que reuniu estudantes e trabalhadores no confronto com o Estado e com os valores dominantes na sociedade.

- **O movimento operário na globalização neoliberal (p. 113).** Destacar as características do capitalismo globalizado: as alterações no processo produtivo, o acelerado desenvolvimento tecnológico e as novas estratégias de organização da produção, levadas a cabo pelas grandes empresas transnacionais. De acordo com o perfil da classe, considerar a possibilidade de introduzir o conceito de Terceira Revolução Industrial (revolução técnico-científico-informacional). Destacar os seus impactos no mundo do trabalho: desemprego e precarização, enfraquecimento das organizações sindicais. Destacar as reformas efetuadas pelos Estados neoliberais, flexibilizando a legislação trabalhista, com a finalidade de atrair investimentos. Multiplica-se, então, o número de trabalhadores eventuais, temporários ou terceirizados, bem como o de autônomos. Destacar a resistência dos trabalhadores em relação a essas mudanças, conforme os exemplos citados no texto.

■ **Imagine... (p. 109)**

A seção propõe que os alunos se imaginem em Paris durante a Comuna de 1871, assumam uma posição diante do movimento e elaborem propostas para a organização da cidade pelos “comunardos”. Orientar a turma a justificar suas posições com base nos estudos e a apresentar argumentos sólidos para elas. Sugerir que os alunos contrários ao movimento elaborem propostas de resolução do conflito sem o recurso à violência.

■ **De olho no presente (p. 110)**

O texto da jornalista Marcela Tosi oferece uma visão geral sobre a inclusão das mulheres na vida pública de seus países, a partir do final do século XIX. As questões demandam que o aluno reflita sobre a importância dessa participação (questão 1), expresse seu parecer sobre a condição feminina na atualidade e elabore propostas para superar situações de discriminação (questão 2) e faça projeções para o futuro (questão 3).

■ **Debater (p. 112)**

O objetivo do trabalho é debater a greve como instrumento de luta dos trabalhadores. Os alunos também são convida-

dos a pensar noutras estratégias para alcançar as metas dos movimentos de trabalhadores e a se posicionar a respeito deles. Orientar a classe a recuperar o estudo dos capítulos 1, 6 e 10, com o objetivo de reunir argumentos sólidos para expor aos colegas. Recomendamos combinar previamente as regras do debate, garantindo que todas as posições sejam ouvidas e discutidas com tranquilidade.

■ **Sala de bate-papo (p. 113)**

A atividade propõe aos alunos que façam projeções sobre seu futuro profissional, levando em consideração as tendências do mercado de trabalho e as características da carreira que pretendem seguir. Para obter melhores resultados na tarefa, orientá-los a buscar informações com profissionais que já estejam trabalhando no ofício por eles escolhido. A imprensa periódica, impressa e eletrônica, costuma publicar matérias sobre o mercado de trabalho e as “profissões em alta”, constituindo outra fonte de pesquisa viável.

■ **Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (p. 114)**

Os materiais apresentados permitem analisar dois contextos distintos da luta dos trabalhadores: a imagem de uma manifestação ocorrida na Dinamarca, em 1912, reivindicando a adoção da jornada de trabalho de 8 horas (Doc. 1) e um trecho de matéria jornalística sobre a greve dos entregadores de aplicativos ocorrida em algumas cidades do Brasil em julho de 2020 (Doc. 2). A questão 1 pergunta sobre o critério utilizado para reivindicar a jornada de 8 horas (a), a importância da redução da jornada diária (b) e uma reflexão sobre a situação do mundo do trabalho no Brasil atual (c). As questões 2a e 2b visam à compreensão do texto. A questão 2c demanda a opinião do aluno, mobilizando suas ideias sobre justiça, e a questão 2d propõe uma recuperação do contexto brasileiro em julho de 2020, marcado pela pandemia da covid-19 – situação em que o trabalho dos entregadores se tornou vital.

• Capítulo 12 **Movimentos sociais contemporâneos: igualdade, identidade e reconhecimento**

O capítulo discorre sobre os chamados novos movimentos sociais, que demandam a efetivação dos direitos para setores da sociedade que permaneceram deles alijados por muito tempo: as mulheres, os negros, a população LGBTI+. Serão abordados também o movimento estudantil e o movimento ambientalista, que passaram a atuar com vigor a partir da segunda metade do século XX. O estudo implica uma abordagem multidisciplinar, em que se destaca a contribuição da **Sociologia**.

Objetivos do capítulo

- Conceituar e caracterizar os chamados novos movimentos sociais, relacionando-os aos Direitos Humanos. (**EM13CHS102; EM13CHS103; EM13CHS403; EM13CHS501; EM13CHS504; EM13CHS605**)
- Identificar e analisar as principais pautas do movimento feminista. (**EM13CHS101; EM13CHS103; EM13CHS502**)
- Caracterizar as linhas gerais do movimento negro, associando-o à luta antirracista. (**EM13CHS101; EM13CHS102; EM13CHS103; EM13CHS502; EM13CHS601; EM13CHS606**)
- Analisar as principais conquistas do movimento negro no Brasil. (**EM13CHS601**)
- Reconhecer a vulnerabilidade social da população LGBT. (**EM13CHS103; EM13CHS502; EM13CHS503**)
- Identificar as principais conquistas do movimento LGBT, com ênfase no Brasil. (**EM13CHS101; EM13CHS103**)
- Caracterizar o movimento estudantil, suas formas de organização e principais pautas. (**EM13CHS101; EM13CHS205**)
- Contextualizar e caracterizar o movimento ambientalista e sua relevância na definição de políticas públicas, com ênfase no Brasil. (**EM13CHS103; EM13CHS106; EM13CHS301; EM13CHS304**)
- Identificar questões ambientais nos lugares da vida cotidiana. (**EM13CHS301**)
- Reconhecer a atuação dos novos movimentos sociais como fatores de mudança. (**EM13CHS103; EM13CHS501; EM13CHS603; EM13CHS606**)

ticipação das mulheres na Revolução Francesa (capítulo 6) e a luta pela participação política, o movimento sufragista (capítulo 11). Destacar a ampliação das pautas do movimento feminista nas várias dimensões da vida pública e privada. Elas envolvem, de maneira geral, o direito das mulheres de decidir sobre suas próprias vidas e de participar de todas as instâncias da vida social em igualdade de condições com os homens. Discutir com os alunos as mudanças que a chamada emancipação feminina ocasionou na organização familiar, levando a relações mais igualitárias entre homens e mulheres. Ressaltar que todas essas mudanças levaram ao abandono da ideia de que os diferentes papéis sociais são determinados biologicamente.

Sugestão de leitura

Para esclarecimentos sobre os direitos reprodutivos e os direitos sexuais, recomendamos a leitura do artigo de Flávia Piovesan: “O que são direitos reprodutivos?”, disponível em <<https://www.geledes.org.br/o-que-sao-direitos-reprodutivos>>. Acesso em 10 set. 2020.

- **O movimento negro: não basta não ser racista, é preciso ser antirracista! (p. 117).** Destacar: a) a relação entre os movimentos negros, a denúncia das desigualdades e discriminações raciais e a luta contra o racismo; b) o caso do *apartheid*, na África do Sul, e das leis segregacionistas, nos EUA; c) a atuação do movimento negro no Brasil e suas conquistas; d) a permanência do racismo estrutural no Brasil. Para a discussão deste último item, recomendamos retomar os traços gerais da formação da sociedade brasileira, na qual os africanos e afrodescendentes foram inseridos na condição de escravizados e permaneceram sofrendo discriminações de todo o tipo mesmo após o final da escravidão. As questões da **página 117** partem da leitura de um trecho da obra da filósofa Djamila Ribeiro, autora fundamental nas reflexões sobre o racismo no Brasil, e visam à compreensão do texto.
- **O movimento LGBTI+: a diversidade sexual em pauta (p. 118).** O tópico apresenta um breve histórico do movimento em defesa dos direitos dos homossexuais; seus objetivos e suas conquistas até o presente. Discutir com a classe o conceito de diversidade sexual; a importância de decisões de caráter científico (a Organização Mundial da Saúde – OMS não considera a homossexualidade como doença desde 1990) e jurídico (a diversidade sexual não é criminalizada em vários países, inclusive no Brasil). Ressaltar as situações de discriminação e violência que atingem com frequência a população LGBTI+. A pesquisadora Regina Facchini apresenta um balanço dos avanços do movimento LGBTI+, revelando que ainda há um longo percurso no reconhecimento de seus direitos, em escala mundial:
“Apesar [...] da Declaração Universal dos Direitos Humanos ser explícita quanto à universalidade desses

Sugestões de encaminhamento didático

Para iniciar o trabalho, retomar com os alunos os conceitos de movimentos sociais (capítulo 9) e Direitos Humanos (capítulo 10). Sondar a classe acerca de movimentos sociais que conhecem ou dos quais participam, mas que ainda não foram citados neste livro. Em seguida, o estudo dos temas do capítulo pode ser organizado em cinco momentos:

- **Movimentos sociais contemporâneos (p. 115-116).** Discutir com a classe o que se entende por “novos movimentos sociais” e suas características: organizados por parcelas específicas da sociedade, expressam pluralidade de ideias e de valores, afirmação de identidades coletivas, busca de reconhecimento e de direitos. Destacar sua organização em rede, ou seja, são descentralizados e têm grande capacidade de articulação. Ressaltar o papel da internet na mobilização e divulgação dos movimentos e seu papel nas mudanças sociais do presente.
- **O movimento feminista: igualdade e reconhecimento (p. 116).** Recuperar com os alunos os estudos sobre a par-

direitos, relatores das Nações Unidas e especialistas internacionais em Direitos Humanos pronunciaram-se recentemente lembrando que em 72 países ainda existem leis que criminalizam relações homossexuais e expressões de gênero e que apenas um terço das nações contam com legislação para proteger indivíduos da discriminação por orientação sexual e cerca de 10% têm mecanismos legislativos para proteger da discriminação por identidade de gênero.”

FACCHINI, R. Direitos humanos e diversidade sexual e de gênero no Brasil: avanços e desafios. *Jornal da Unicamp*, 25 jun. 2018. Disponível em <<https://www.unicamp.br/unicamp/ju/artigos/direitos-humanos-direitos-humanos-e-diversidade-sexual-e-de-genero-no-brasil-avancos-e/>>. Acesso em 10 set. 2020.

Para finalizar, recomendamos a leitura compartilhada do boxe “O que é interseccionalidade?” (p. 118), incentivando os alunos a buscar exemplos da vida cotidiana que ilustram as situações de desigualdade relacionadas a mais de um fator.

Sugestão de leitura

Coordenação de Políticas para a Diversidade Sexual. *Diversidade sexual e cidadania LGBT*. São Paulo: SJDC/SP, 2014. Disponível em: <http://www.recursohumanos.sp.gov.br/lgbt/cartilha_diversidade.pdf>. Acesso em 10 set. 2020.

- **Movimento estudantil: a vez e a voz dos jovens (p. 118-119).** Contextualizar a irrupção dos movimentos estudantis a partir de meados do século XX, situação favorecida pelo crescimento econômico que permitiu a formação de um novo segmento social, com identidade e demandas próprias: a juventude, que tem protagonizado manifestações sociais, culturais e políticas em várias partes do mundo. Destacar o foco principal de atuação dos movimentos estudantis, que são as pautas relacionadas à educação; suas formas de organização, a partir dos grêmios e centros acadêmicos; sua participação em outros movimentos contemporâneos. No Brasil, foi significativa a presença dos estudantes na resistência à ditadura militar, nas manifestações pela redemocratização, no início dos anos 1980, e nas manifestações pelo *impeachment* do presidente Fernando Collor, em 1992.
- **O movimento ambientalista: pelo direito ao meio ambiente (p. 119-120).** Contextualizar o surgimento do movimento ambientalista, na segunda metade do século XX, relacionando-o aos efeitos do acelerado crescimento econômico do período, à memória da destruição causada pela Segunda Guerra, às ameaças relacionadas à Guerra Fria e ao uso da energia nuclear, aos movimentos pacifistas e à contracultura. Destacar suas formas de organização e de atuação, que abarcam desde iniciativas de pequenos grupos, que atuam nas localidades, até organizações e ações de impacto global. Relacionar o movimento ambientalista com o surgimento do conceito de desenvolvimento sustentável, formulado no final dos anos 1980 e com a

implementação de políticas públicas relacionadas ao meio ambiente, regionais, nacionais e globais. As questões da **página 119** permitem aprofundar este último aspecto, com base na leitura de um trecho de texto do sociólogo espanhol Manuel Castells.

Sugestão de atividade

- Para complementar os estudos do capítulo, sugerimos uma atividade de pesquisa sobre a história dos chamados novos movimentos sociais no Brasil. Organizar a turma em grupos e distribuir os temas entre eles. Os grupos deverão organizar as informações e apresentar para a classe uma síntese histórica dos movimentos e de suas principais conquistas, ou atuações mais representativas. Dependendo do perfil da turma e das disponibilidades da escola, a apresentação pode ser feita em meio eletrônico.

■ Criar uma hashtag (p. 120)

A atividade propõe a observação e o registro de questões ambientais na localidade onde os alunos vivem, e sua divulgação em meio eletrônico.

■ De olho no presente (p. 121)

O texto selecionado para esta seção apresenta uma avaliação dos movimentos sociais contemporâneos pela filósofa e ativista estadunidense Angela Davis. A leitura permite ao professor discutir com os alunos o conceito de interseccionalidade. As questões 1 e 2 visam à compreensão do texto e a questão 3 propõe ao aluno identificar as mudanças sociais que ainda se fazem necessárias.

■ Aprender a argumentar (p. 121)

A seção apresenta o caso dos argumentos baseados em dados estatísticos e a importância de seu uso na atualidade, na definição de políticas públicas, nas decisões tomadas pelas empresas ou mesmo pelos cidadãos. Os alunos deverão identificar analisar os dois argumentos, notando suas contradições e a presença, nas premissas, de informações vagas e imprecisas.

■ Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (p. 122)

O artigo da socióloga e pesquisadora Bila Sorj discute visões que ainda são comuns na sociedade sobre o movimento feminista, ignorando os benefícios de suas conquistas para a sociedade em geral (Doc. 1). O texto do advogado e ativista de Direitos Humanos Renan Quinalha apresenta uma avaliação das conquistas e desafios do movimento LGBT (Doc. 2). As questões 1, 2 e 3 visam à compreensão dos textos. As questões 4 e 5 envolvem a observação e a capacidade de análise dos alunos sobre seu entorno social. A questão 6 propõe aos alunos uma avaliação sobre a situação dos direitos das minorias em nosso país e a elaboração de uma medida legislativa para superar essas dificuldades.

■ Atividades (p. 123)

A questão 1 envolve a leitura de uma tirinha que interpreta a efetivação, ou não, de um dos Direitos Humanos fundamentais. A questão 2 propõe uma interpretação do movimento operário, com base em um fragmento de texto do historiador Eric Hobsbawm. A questão 3 aborda o tema da participação das mulheres na política, a partir da exposição feita no trecho do texto de Fanny Abak. Ressaltar aos alunos que a leitura dos textos é fundamental na resolução dessas questões, todas de múltipla escolha, extraídas do Enem e de exames vestibulares.

A atividade de pesquisa propõe uma investigação etnográfica do lugar onde os alunos residem, com o objetivo de observar a efetivação dos Direitos Humanos na vida cotidiana da comunidade. Essa atividade envolve um trabalho de campo, ou seja, a observação direta e atenta dos alunos sobre seu entorno social; o levantamento de informações sobre a localidade, junto a associações de bairro, em pesquisas na internet ou entrevistas com moradores, comerciantes ou lideranças locais e a realização de registros escritos. De posse das informações sugeridas no roteiro, os alunos deverão compartilhar o resultado de sua pesquisa com os colegas. Recomendamos combinar previamente um cronograma com a turma, reservando um tempo das aulas para orientação e resolução de dúvidas. Considerar a possibilidade de propor a formação de grupos para realizar a pesquisa, organizados por bairros. Esse trabalho pode contar com o apoio de todos os professores da área.

■ Aprofundar o conhecimento (p. 124)

Para esta seção selecionamos o discurso de Sojourner Truth, proferido em 1851 nos Estados Unidos. Recomendamos chamar a atenção dos alunos para a identidade da autora e para o fato de que, naquela data, a escravidão era uma instituição legal nos EUA. Notar também o pioneirismo do movimento das mulheres naquele país. Após resolver as questões 1, 2 e 3, que favorecem a compreensão do texto, os alunos são convidados, na questão 4, a verificar como as categorias raça e gênero estão articuladas no discurso de Sojourner, remetendo para o conceito de interseccionalidade. A questão 5 propõe um diálogo entre diferentes tempos, ao solicitar dos alunos a elaboração de uma carta, endereçada à oradora, relatando a situação da mulher negra no Brasil atual. Para isso, os alunos deverão mobilizar o aprendizado sobre o tema, comparar diferentes contextos históricos distintos e usar sua capacidade de síntese.

Sugestões de leitura

- ANDRADE, Manuel Correia de. *Geografia, ciência da sociedade*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2006.
- AQUINO, Fernando Vieira; AGOSTINO, Gilberto; ROEDEL, Hiran. *Sociedade brasileira: uma história através dos movimentos sociais*. Rio de Janeiro: Record, 2000. v. 2.
- CARLOS, Ana Fani A.; VOLOCHKO, Danilo; ALVAREZ, Isabel Aparecida Pinto. *A cidade como negócio*. São Paulo: Contexto, 2018.
- GOHN, Maria da Glória. *História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros*. São Paulo: Loyola, 1995.

Leituras complementares

1

O que são os movimentos sociais?

Recomendada para o professor de Sociologia

“Desde logo é preciso demarcar nosso entendimento sobre o que são movimentos sociais. Nós os encaramos como ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas [...]. Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc.) até as pressões indiretas. Na atualidade, os principais movimentos sociais atuam por meio de redes sociais, locais, regionais, nacionais e internacionais ou transnacionais, e utilizam-se muito dos novos meios de comunicação e informação, como a internet. Por isso, exercitam o que Habermas denominou de o agir comunicativo. A criação e o desenvolvimento de novos saberes, na atualidade, são também produtos dessa comunicabilidade.

Na realidade histórica, os movimentos sempre existiram, e cremos que sempre existirão. Isso porque representam forças sociais organizadas, aglutinam as pessoas não como força-tarefa de ordem numérica, mas como campo de atividades e experimentação social, e essas atividades são fontes geradoras de criatividade e inovações socioculturais. [...] Concordamos com antigas análises de Touraine, em que afirmava que os movimentos são o coração, o pulsar da sociedade. Eles expressam energias de resistência ao velho que opõe ou de construção do novo que liberte. [...]

Os movimentos realizam diagnósticos sobre a realidade social, constroem propostas. Atuando em redes, constroem ações coletivas que agem como resistência à exclusão e lutam pela inclusão social. [...] Ao realizar essas ações, projetam em seus participantes sentimentos de pertencimento social. Aqueles que eram excluídos passam a se sentir incluídos em algum tipo de ação de um grupo ativo.”

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 47, 2011. p. 335-336.

2

A Igreja e o Estado

Recomendada para o professor de História

“É óbvio que a liberdade não será restituída à humanidade e que os verdadeiros interesses da sociedade – quaisquer que sejam os grupos, organizações sociais, ou indivíduos que a compõem – só serão satisfeitos

quando não existirem mais Estados. Está claro que todos os chamados interesses gerais que o Estado deveria representar são de fato uma abstração, uma ficção, uma mentira. Estes interesses, na realidade, não são nada mais que a negação total e contínua dos interesses reais das regiões, comunas, associações e da grande maioria dos indivíduos submetidos ao Estado. O Estado é um enorme matadouro, um vasto cemitério no qual, sob a sombra e o pretexto de abstração, todas as reais aspirações e forças ativas de um país deixaram-se enterrar generosa e pacificamente.

Já que nenhuma abstração existe por si ou para si mesma, já que não tem pernas para andar, nem braços para criar, nem estômago para digerir os milhares de vítimas que lhe são dadas para que devore, torna-se óbvio que essa abstração religiosa e celestial, o próprio Deus, representa na verdade os interesses muito positivos e reais de uma casta privilegiada, o clero. Da mesma forma que seu complemento terreno, a abstração política, que é o Estado, representa os interesses não menos reais e positivos da classe que é hoje o principal – se não o único agente da exploração e que, além disso, ainda demonstra uma certa tendência para absorver todas as outras classes: a burguesia. E, assim como o clero sempre estava dividido e hoje tende a dividir-se ainda mais entre uma minoria rica e poderosa e uma maioria empobrecida que lhe é subordinada; assim também a burguesia e suas várias organizações [...] tendem a tornar-se uma verdadeira oligarquia. Transformar-se-ão em enorme massa de indivíduos pretensiosos e decadentes, vivendo numa

ilusão perpétua, empurrados inevitavelmente e cada vez mais para o proletariado pela força irresistível da situação econômica atual e reduzidos a servir como instrumentos cegos dessa todo-poderosa oligarquia.

A abolição da Igreja e do Estado deve ser a primeira e indispensável condição para a verdadeira libertação da sociedade; só depois que isso acontecer é que a sociedade poderá ser organizada de outra maneira. Não de cima para baixo e segundo algum plano ideal sonhado por alguns sábios e eruditos, e menos ainda por decretos emanados de algum poder ditatorial, ou ainda por uma assembleia nacional eleita por sufrágio universal. Como já demonstrei, um tal sistema levaria inevitavelmente à criação de um novo Estado, e, consequentemente, à formação de um aristocracia oficial, isto é, uma classe de indivíduos que não teriam nada em comum com o povo e que começariam imediatamente a explorar e subjugar esse povo em nome do bem-estar geral ou para salvar o Estado.

A futura organização da sociedade deveria ser organizada de baixo para cima, pela livre associação e união dos operários; primeiro, em associações depois em comunas, em regiões, em países e, finalmente, numa grande federação internacional e universal. Só assim poderá ser restabelecida a liberdade e a felicidade geral da nova ordem, uma ordem que, longe de querer negar, garante e tenta harmonizar os interesses dos indivíduos e da sociedade.”

BAKUNIN, Michael. *Oeuvres*, 1910. In: WOODCOCK, George. *Grandes escritos anarquistas*. Porto Alegre: L&PM, 1998. p. 75-78.

UNIDADE

4

Identidade no espaço e no tempo contemporâneos

A unidade reúne temas e debates significativos na contemporaneidade. Começamos com o estudo das novas preocupações do pensamento filosófico, na passagem do século XIX para o século XX (**capítulo 13**), cujos desdobramentos influenciaram a fenomenologia e o existencialismo. As reflexões sobre a existência humana e o sentido da vida abrem a oportunidade de discutir a formação das identidades em nosso tempo (**capítulo 14**). Esse mesmo tema é retomado no **capítulo 15**, sob a perspectiva da **Geografia**, que analisa as relações entre o espaço e a construção das identidades. As novas tecnologias e as novas formas de organização do trabalho têm impactado fortemente a experiência do tempo nas sociedades contemporâneas, visíveis nas relações sociais, no trabalho e na formação das subjetividades, temas que

serão analisados com base no olhar prioritário da **História**, no **capítulo 16**.

O texto da abertura da unidade se dirige diretamente aos leitores, jovens e adolescentes, para os quais a formação da identidade pessoal é uma questão central. O que define a identidade de cada um? O texto elenca uma série de fatores que podem intervir nesse processo e destaca sua complexidade. Em seguida, traça um breve cenário do contexto das sociedades contemporâneas, a partir da perspectiva do sociólogo Zygmunt Bauman. As questões 1, 2 e 3 propõem aos alunos, respectivamente, uma reflexão pessoal sobre suas identidades pessoais, sobre seu lugar no mundo e sobre suas projeções para o futuro, que poderão ser ampliadas e aprofundadas com os estudos desta unidade.

Objetivos da unidade

- Aprender e aplicar os conceitos básicos da Filosofia, da Geografia, da História e da Sociologia, de maneira articulada, além de aprofundar conhecimentos adquiridos na escolaridade anterior. (**Competências gerais 1 e 2**)
- Apropriar-se gradativamente de ferramentas de pesquisa e instrumental de análise dos componentes curriculares da área. (**Competências gerais 1 e 2**)
- Atribuir sentido à aprendizagem, associando os conteúdos estudados às questões emergentes na sociedade contemporânea, em nível local, regional, nacional e global. (**Competência geral 1**)
- Desenvolver a capacidade de leitura e de expressão em diferentes linguagens, inclusive as digitais. (**Competências gerais 4 e 5**)
- Compreender as principais correntes filosóficas que se desenvolveram do final do século XIX até meados do século XX. (**Competências gerais 1 e 2**)
- Analisar as questões relacionadas à formação das identidades no mundo contemporâneo. (**Competências gerais 8 e 10**)
- Analisar as relações entre as identidades e o espaço geográfico, em suas múltiplas escalas. (**Competências gerais 3, 6 e 9**)
- Compreender as transformações em curso, no mundo do trabalho, nas relações sociais e nas subjetividades, decorrentes da globalização e das novas tecnologias de informação e comunicação. (**Competências gerais 3, 6, 8, 9 e 10**)
- Atribuir sentido à aprendizagem, estabelecendo relações com sua experiência de vida, com o exercício da cidadania e com seus projetos de vida, presentes e futuros. (**Competência geral 6**)
- Desenvolver a capacidade de argumentação. (**Competência geral 7**)
- Exercitar a empatia, sabendo colocar-se no lugar do outro e defendendo a resolução de conflitos por meios pacíficos. (**Competência geral 9**)
- Assumir e defender os Direitos Humanos com valores fundamentais, com vistas à construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária. (**Competência geral 9**)
- Desenvolver progressivamente a autonomia na aprendizagem. (**Competência geral 10**)

Capítulo 13 O sentido das coisas: a origem da filosofia contemporânea

Na passagem do século XIX para o século XX ocorreu a chamada virada semântico-hermenêutica a partir da qual

foram desenvolvidas as correntes filosóficas contemporâneas, cuja reflexão está centrada na linguagem e no sentido. Guardadas as muitas diferenças, a filosofia analítica, a fenomenologia e a hermenêutica – as principais correntes filosóficas contemporâneas – têm em comum o conceito de sentido como aspecto central e buscam formular teorias da significação. Neste capítulo, os alunos vão estudar as linhas gerais dessas correntes filosóficas.

Objetivos do capítulo

- Contextualizar a guinada filosófica da passagem do século XIX para o século XX. (**EM13CHS102; EM13CHS504**)
- Reconhecer o campo de investigações da filosofia analítica. (**EM13CHS101**)
- Compreender e aplicar corretamente os conceitos de sentido, referência e representação (Frege). (**EM13CHS101; EM13CHS103**)
- Compreender a teoria das descrições (B. Russel). (**EM13CHS101**)
- Distinguir as duas fases das postulações de Wittgenstein sobre a linguagem. (**EM13CHS101; EM13CHS103**)
- Compreender o que são os jogos de linguagem (Wittgenstein), identificando-os na experiência cotidiana. (**EM13CHS101; EM13CHS106**)
- Reconhecer o campo de investigações da fenomenologia. (**EM13CHS101; EM13CHS103**)
- Compreender os aspectos básicos da fenomenologia de Husserl. (**EM13CHS101; EM13CHS103**)
- Reconhecer a hermenêutica como método interpretativo para as mais variadas experiências humanas. (**EM13CHS101; EM13CHS103**)

Sugestões de encaminhamento didático

A leitura da obra *Golconda*, de Magritte, é um bom exercício para dar início ao trabalho. Propor aos alunos a observação da imagem e solicitar que manifestem suas primeiras impressões. Qual o sentido da obra? Qual a mensagem que o artista deseja transmitir? Essas primeiras impressões podem ser confrontadas, em seguida, com a interpretação apresentada nos dois primeiros parágrafos do capítulo. A intenção não é apontar a interpretação “correta” da obra de arte para os alunos, e sim fazê-los notar que, ao considerar o contexto em que viveu o artista e as preocupações de sua época, a pintura ganha outros sentidos. Em seguida, o estudo pode ser organizado em quatro momentos. Recomendamos combinar com os alunos a leitura prévia de cada um dos tópicos indicados abaixo, orientando-os a destacar, em cada um, os parágrafos que sintetizam o pensamento dos autores em pauta, para discussão em aula.

- **A busca pelo sentido (p. 126-127).** Orientar os alunos a identificar, no texto didático, os temas, as perguntas, os problemas que passaram a chamar a atenção dos filósofos a partir do final do século XIX. Discutir com a classe a relação entre essa mudança de foco (relacionadas à formulação de teorias da significação) e as grandes transformações que marcaram o século XX, recuperando os estudos de capítulos anteriores.
- **O problema da linguagem e a filosofia analítica (p. 127-129).** Para iniciar o estudo do tópico, orientar os alunos a pesquisar no dicionário o significado da palavra análise, que poderá servir como referência para a compreensão dos filósofos apresentados a seguir.

Discutir com a classe a distinção, feita por Frege, entre sentido, referência e representação, com base nos exemplos oferecidos pelo texto didático, e incentivar os alunos a buscar e analisar outros exemplos. Destacar a diferença entre o valor objetivo do sentido e o valor subjetivo da representação, que vem carregada pelo repertório e pelas experiências de cada um. Relacionar as investigações de Frege ao campo da investigação semântica.

Destacar o foco de preocupações de B. Russel: a clareza da linguagem e a busca de seu entendimento; a elaboração da teoria das descrições, método para investigar a linguagem; os conceitos de signo atômico e fato atômico. Discutir, a respeito destes últimos conceitos, a analogia entre a análise proposta por B. Russel e a física, que reconhece o átomo como elemento básico e indivisível da matéria.

Orientar os alunos a distinguir as duas fases das investigações de Wittgenstein, que deu continuidade às reflexões dos filósofos anteriores. Para ele, a linguagem seria uma representação do mundo. Na primeira fase, o filósofo buscou a estrutura lógica da linguagem, decompondo as proposições desde seus elementos mais simples (atômicos) aos mais complexos (compostos por conjuntos de elementos atômicos). Na segunda fase, Wittgenstein desenvolveu o conceito de jogos lingüísticos, segundo o qual o sentido da linguagem cotidiana seria estabelecido pelo uso. Nessa concepção, as possibilidades de sentido de uma mesma palavra podem ter infinitas variações, de acordo com as circunstâncias. Incentivar os alunos a buscar exemplos, em seu vocabulário cotidiano, dessas variações. A ideia dos jogos de linguagem também enseja um diálogo produtivo com o professor de Língua Portuguesa.

As questões da **página 128** propõem a aplicação dos conceitos desenvolvidos pela filosofia da linguagem, partindo da interpretação de um poema de Carlos Drummond de Andrade.

- **Fenomenologia: a ciência das essências (p. 129-132).** Edmund Husserl preocupou-se em compreender como o mundo se apresenta à consciência, indo além do campo

da linguagem e desenvolvendo a teoria da significação. Para ele, a percepção de um fato implica algo que vai além dele: a intuição ideal ou intuição da essência. Orientar os alunos a distinguir, a partir do texto didático, entre a intuição do fato e a intuição da essência, que ultrapassa os sentidos, sendo uma construção da consciência. A compreensão dessa distinção é importante para delimitar o campo da fenomenologia, que se preocupa com as estruturas essenciais, universais, da consciência, e despreza as particularidades dos indivíduos e das subjetividades, do factual e do contingente. Para finalizar, discutir com a classe a relação entre a intencionalidade como característica central da consciência para Husserl. Além dos exemplos oferecidos pelo texto didático, a compreensão desses conceitos poderá ser facilitada com a consulta ao dicionário, propondo aos alunos que identifiquem a definição da palavra intuição que mais se aproxima do pensamento de Husserl. A questão da **página 130** apresenta um exemplo simples da vida cotidiana e propõe que os alunos o analisem com base na teoria fenomenológica de Husserl.

- **Hermenêutica: interpretações e sentidos (p. 132).** Discutir com os alunos os caminhos que a hermenêutica procurou na busca de sentidos: a interpretação como método para compreender os verdadeiros sentidos de várias dimensões da experiência humana. Ressaltar as contribuições de W. Dilthey, que estabeleceu vínculos entre a hermenêutica e as ciências humanas, e de H. G. Gadamer, para quem a interpretação ou hermenêutica é algo constitutivo do ser humano, que está sujeito à história. Recomendamos a leitura compartilhada do parágrafo final do capítulo, sobre a experiência de interpretar um texto, discutindo com os alunos as aproximações que podem ser feitas com suas próprias experiências de leitura.

■ De olho no presente (p. 129)

A seção propõe aos alunos um exercício com jogos de linguagem, em que será possível associar suas experiências cotidianas aos conceitos desenvolvidos neste capítulo. Depois de ler um texto curto, comum em aplicativos de mensagens instantâneas, eles deverão vertê-lo para a linguagem formal (questão 1), explicar a influência dos meios de comunicação eletrônicos nas transformações da linguagem escrita (questão 2) e criar um jogo de linguagem, acompanhado de um diálogo breve (questão 3). O resultado desse trabalho poderá circular entre os alunos da classe, oferecendo suporte para concluir os estudos sobre a filosofia analítica e a linguagem.

■ Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (p. 133)

A leitura de um trecho de Gottlob Frege (Doc. 1) permite ao aluno aplicar os conceitos de sentido, referência e repre-

sentença. A questão 1 visa à compreensão do texto e a questão 2 propõe a criação de uma frase com a utilização desses elementos. A questão 3 solicita a interpretação da tirinha *Zits*, de Jim Borgman e Jerry Scott (Doc. 2), e sua análise, com base no conceito de jogos de linguagem (questão 4).

• Capítulo 14 O sentido da existência e a construção da identidade na sociedade contemporânea

O capítulo apresenta as reflexões de filósofos do século XX que, sob a influência da filosofia de Kierkegaard e da fenomenologia de Husserl, desenvolveram o existencialismo. Essa corrente filosófica tem como centro de sua investigação a existência humana e o sentido da vida. Entre suas reflexões, bastante pertinentes ao mundo contemporâneo, estão as dificuldades identitárias.

Objetivos do capítulo

- Compreender a crítica de Kierkegaard à filosofia de Hegel. (**EM13CHS101**)
- Reconhecer a relação entre a indeterminação da existência humana e a angústia, de acordo com Kierkegaard. (**EM13CHS101; EM13CHS103**)
- Compreender a concepção heideggeriana sobre relações entre o ente humano, as coisas e os outros seres. (**EM13CHS101; EM13CHS103**)
- Analisar o papel da angústia na existência humana, de acordo com Heidegger. (**EM13CHS101; EM13CHS103**)
- Reconhecer os fundamentos da filosofia existencialista. (**EM13CHS101; EM13CHS102**)
- Compreender o ser humano como projeto que se realiza no devir existencial e que, portanto, cada indivíduo tem responsabilidade pelo que se torna (projeto de vida). (**EM13CHS501; EM13CHS503**)
- Analisar a concepção de Sartre sobre a liberdade. (**EM13CHS501**)
- Compreender a análise de Simone de Beauvoir sobre a condição da mulher. (**EM13CHS101; EM13CHS503**)
- Identificar os fatores que interferem na formação da identidade, com ênfase na sociedade contemporânea. (**EM13CHS102; EM13CHS202; EM13CHS303; EM13CHS502; EM13CHS504**)

Sugestões de encaminhamento didático

O capítulo propõe reflexões sobre temas que povoam o universo dos adolescentes, sobre sua identidade pessoal e coletiva, sua relação com os outros e com o mundo que

os cerca, a liberdade e a autenticidade, entre outros. Por isso recomendamos que as percepções e experiências dos alunos sejam incorporadas às aulas, num exercício constante de diálogo. Um caminho possível é propor aos alunos que registrem, individualmente e por escrito, o que pensam a respeito das questões-chave propostas no início do capítulo: “Tem sentido perguntar qual é o sentido da vida? A vida tem um sentido que independe do que pensamos sobre ela ou somos nós que lhe atribuímos sentido?”. Ao final dos estudos, os alunos poderão comparar suas respostas iniciais com seu aprendizado, avaliando seu percurso pessoal no entendimento dos temas.

O estudo pode ser organizado em cinco momentos:

- **Qual é o sentido da vida? (p. 134).** O tópico cumpre a função de introduzir o tema geral do capítulo para os alunos. Destacar o foco de preocupações do existencialismo e suas diferenças com os conceitos da fenomenologia, estudados no capítulo 13 (Husserl).
- **Kierkegaard: olhando a existência concreta dos indivíduos (p. 135-136).** Contextualizar o filósofo dinamarquês na história da filosofia, sua crítica aos sistemas metafísicos racionalistas, em especial a Hegel. Destacar sua preocupação com a realidade humana efetiva, individual, marcada pela contingência, a variabilidade, a casualidade. Nessa medida, afasta-se das ideias generalizantes (humanidade) ou exteriores à concretude humana (Espírito Absoluto ou destino). Discutir com a classe as reflexões de Kierkegaard sobre a angústia, relacionada ao equilíbrio instável da vida e suas decorrências, em especial na sociedade contemporânea. A análise da pintura *Labirinto*, de John Armstrong, reproduzida na **página 136**, pode ser um bom apoio para essa discussão, bem como a seção “De olho no presente”, na mesma página.
- **Heidegger e o sentido do ser (p. 136-138).** Contextualizar o filósofo alemão na história da filosofia e o núcleo de suas investigações: a investigação sobre o ser, estabelecendo comparações com Platão e Aristóteles. Discutir com os alunos sua visão sobre o ser humano, como o ente com acesso privilegiado ao sentido do ser. Orientá-los a identificar, com base no texto didático, as ideias de Heidegger sobre a relação dinâmica entre os seres humanos (ser-aí) e o mundo que os rodeia (ser-no-mundo), considerando as coisas e as pessoas. Incentivar a turma a buscar exemplos dessa relação, baseados em seus estudos e em sua experiência cotidiana. Solicitar aos alunos que estabeleçam a diferença entre a existência inautêntica e a existência autêntica, de acordo com a exposição do texto didático, destacando a concepção de Heidegger sobre a angústia como “porta para o ser”. Para a discussão sobre a “morte como o grande problema humano”, pode-se partir da análise da pintura de Gustav Klimt *Morte e vida*, reproduzida no início do capítulo (**p. 134**).

- **Sartre: a existência precede a essência (p. 138-139).** Contextualizar o filósofo francês na história da filosofia. O título deste tópico indica um aspecto central do existentialismo: o ser humano visto como projeto voltado para o mundo, um vir a ser que se torna sujeito e estabelece sua identidade por meio de sua ação no mundo. Debater com os alunos a concepção de liberdade para esse pensador, que seria uma decorrência da própria condição humana. A tirinha de Mafalda reproduzida na **página 139** pode ser um bom apoio para essa discussão.

O existentialismo de Jean-Paul Sartre é também uma resposta ao mundo sem sentido do pós-Segunda Guerra. O fato de nascermos em um mundo sem propósito ou sentido nos torna totalmente livres para criarmos nossa própria vida, sermos autênticos. Somos condenados a essa liberdade e completamente responsáveis por nós mesmos, principalmente por nossa atuação política.

As questões da **página 139** propõem a análise de um trecho bastante conhecido da filósofa Simone de Beauvoir, sobre as questões de gênero. Os alunos são convidados a interpretar a passagem (questão 1) e a fazer aproximações com as ideias de Sartre (questão 2).

- **Merleau-Ponty e a fenomenologia da percepção (p. 140).** Contextualizar o filósofo francês na história da filosofia, ressaltando suas críticas ao empirismo e ao racionalismo. Destacar sua concepção sobre a percepção: quando chegamos ao mundo, ainda sem nenhuma ideia preconcebida, somos fruto apenas da nossa percepção, a qual é o ponto de partida para nossas relações com as coisas e com os outros indivíduos. Orientar os alunos a destacar, no texto didático, a centralidade do entendimento sobre corpo para Merleau-Ponty, que possibilita o diálogo entre o ser e o mundo que o rodeia, através dos sentidos.

- **Quem sou eu? (p. 140-141).** A discussão proposta neste tópico permite aos alunos associar as ideias dos filósofos, apresentadas anteriormente, e a questão da identidade, que é, ao mesmo tempo, central nessa faixa etária e nas sociedades contemporâneas. Sugerimos combinar com os alunos a leitura prévia do tópico, orientando-os a elaborar registros escritos, para serem compartilhados em classe – situação em que se pode retomar as ideias de Heidegger e de Sartre. Segue um roteiro: a) explicar a dificuldade para responder à pergunta: *quem sou eu?*; b) identificar os fatores que interferem na formação da identidade de cada um; c) identificar as dificuldades, colocadas pela sociedade contemporânea para a formação das identidades; d) explicar o significado da frase: “*somos responsáveis pelo que nos tornamos*”.

■ **Sala de bate-papo (p. 135)**

Esta é uma oportunidade de o aluno refletir sobre a existência humana e sobre a sua própria vida. Espera-se que ele

compreenda que cada pessoa é responsável por dar sentido à vida. Talvez essa seja a tarefa existencial mais difícil, mas também mais rica e eminentemente humana.

■ **De olho no presente (p. 136)**

A seção apresenta em linhas gerais o cenário da sociedade contemporânea, marcada pela velocidade e pelo imediatismo, pela rápida obsolescência, pelo consumo compulsivo e também pela angústia. Os alunos são convidados a refletir sobre os fatores que produzem essa situação. A discussão permite um debate sobre a sociedade de consumo e, em especial, sobre o papel da propaganda: ela promete, por exemplo, felicidade, amizades, amor, alegria, satisfação consigo mesmo, ao consumir certos produtos. Mas, como essa expectativa é frustrada, somos levados a consumir mais, gerando um círculo vicioso, que pode ser marcado pelos sentimentos de angústia e vazio existencial. Explorar, com os alunos, as possibilidades de superar essas situações, de acordo com os filósofos estudados neste capítulo.

■ **Aprender a argumentar (p. 141)**

A seção examina a falácia bola de neve, que consiste no emprego de argumentos sem fundamentação sólida, gerando o efeito bola de neve em função do impacto emocional que pode causar.

■ **Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (p. 142)**

Recomendamos a leitura compartilhada dos textos apresentados nesta seção, para esclarecer dúvidas e discutir várias possibilidades de interpretação. O trecho selecionado de Kierkegaard apresenta uma explanação sobre a angústia (Doc. 1). Simone de Beauvoir discorre sobre a condição da mulher, de acordo com a filosofia existencialista (Doc. 2). Um fragmento da obra de Zygmunt Bauman discute a formação da identidade nas sociedades contemporâneas (Doc. 3). As questões 1, 2 e 3 visam favorecer a compreensão dos textos. As questões 4 e 6 propõem a interpretação de afirmações, com base nos estudos feitos no capítulo. A questão 5 solicita uma reflexão pessoal dos alunos sobre a angústia. O compartilhamento desta última resposta demanda o estabelecimento de um ambiente de empatia na classe.

• Capítulo 15 Identidades nos espaços contemporâneos

O capítulo discorre sobre a construção das identidades a partir de suas relações espaciais, considerando diferentes escalas: local, regional; nacional, e global (identidades virtuais). Os avanços tecnológicos de comunicação permitem que as identidades espaciais possam coexistir em todas as escalas ao mesmo tempo, em diferentes escalas. O capítulo prioriza desta maneira o olhar da **Geografia**.

Objetivos do capítulo

- Conceituar lugar como o espaço habitado. (**EM13CHS101; EM13CHS103**)
- Relacionar o lugar à construção de identidades espaciais. (**EM13CHS101; EM13CHS103; EM13CHS205**)
- Distinguir entre os elementos materiais e imateriais que formam as identidades. (**EM13CHS101; EM13CHS104**)
- Reconhecer diferentes formas de apropriação e pertencimento aos lugares. (**EM13CHS101; EM13CHS103; EM13CHS106; EM13CHS205**)
- Identificar as contradições sociais expressas em diferentes lugares. (**EM13CHS204**)
- Compreender as identidades nacionais como o resultado de longos e conflituosos processos históricos. (**EM13CHS603**)
- Identificar e diferenciar as identidades espaciais nas diferentes escalas: local, regional, nacional e global. (**EM13CHS101; EM13CHS103; EM13CHS201; EM13CHS202; EM13CHS204; EM13CHS206**)
- Analisar a formação de identidades múltiplas e complexas no mundo contemporâneo. (**EM13CHS201; EM13CHS202; EM13CHS204; EM13CHS205**)

Sugestões de encaminhamento didático

Como introdução ao tema, sondar os alunos acerca dos lugares onde vivem e exercem as atividades do dia a dia. Incentivá-los a explicitar como se relacionam com esse espaço, individualmente ou com outras pessoas. Orientá-los a fazer registros sintéticos de suas experiências, para retomá-los ao longo dos estudos.

O estudo do capítulo poderá ser organizado em três momentos:

- **O lugar e a construção das identidades espaciais (p. 143-144).** A conversa inicial com os alunos pode ser o ponto de partida para discutir com a turma o conceito de lugar, entendido como área onde se desenvolvem as relações sociais e as identidades espaciais, estabelecendo a diferença entre esse conceito e a identidade pessoal. Orientá-los para a leitura do texto citado, sobre os ribeirinhos do sul de Roraima (p. 144), destacando os elementos materiais e imateriais que contribuem para a identidade espacial vivida pela comunidade Sacai. Com base nesse exemplo, os alunos poderão retomar e ampliar a discussão inicial sobre o lugar, ampliando a percepção da identidade espacial que vivenciam. Relacionar esses exemplos ao conceito de lugar como o espaço habitado. A questão da **página 144** solicita que os alunos reconheçam o conceito de lugar desenvolvido no capítulo.
- **A apropriação dos lugares (p. 145).** Para o estudo deste tópico, recomendamos retomar com os alunos

os conceitos estudados no capítulo 9, sobre movimentos sociais, relações de poder e território. Discutir o conceito de “lógica espacial de inclusão”, em que as identidades são construídas a partir da apropriação dos espaços através de movimentos coletivos pela conquista de direitos ou pelo estabelecimento de relações de pertencimento. Ressaltar que os processos de apropriação do espaço implicam elementos materiais e/ou imateriais, estimulando os alunos a buscar exemplos das duas situações.

- **Identidades nacionais no mundo contemporâneo (p. 146).** Discutir com os alunos o que eles entendem por identidade nacional, conceito que muitas vezes é “naturalizado” no senso comum. Destacar para a classe que as identidades nacionais que hoje conhecemos foram construídas ao longo de processos históricos, pontuados por conflitos – e, portanto, são o produto de relações sociais, que também são marcadas por relações de poder. Sugerimos discutir com a turma as contradições que envolvem o conceito de identidade nacional nos países do continente americano, ressaltando os casos em que existe grande diversidade étnica e cultural (povos originários remanescentes, atuação dos colonizadores, grandes levas de imigrantes vindos de outros continentes), mas prevalece a identidade cultural dos colonizadores europeus. Lembrar os casos de países sul-americanos em que os povos indígenas reivindicam o reconhecimento de uma nacionalidade própria, como acontece na Bolívia e no Chile. Outros exemplos podem ser retomados a partir dos estudos sobre a Rússia e a China, no capítulo 7.

- **Identidade espacial: diferentes dimensões (p. 147).** Destacar o efeito dos avanços tecnológicos que, ao aproximar o local e o global, contribuem para a formação de novas identidades no espaço virtual. Assim, as identidades espaciais tornam-se multidimensionais, pois percorrem todas as escalas do local ao regional, nacional e global. Discutir com a turma o conceito de cidades globais, ressaltando a presença de imigrantes que precisam reconstruir suas identidades espaciais, dando origem, muitas vezes, a nichos, segregados espacialmente, no interior dessas cidades. Para concluir, sugerimos a leitura compartilhada do texto citado na **página 147**, que descreve um bairro da cidade de Londres, para discutir as múltiplas identidades urbanas e a congregação cultural, especialmente nas metrópoles mundiais. As questões da **página 148** têm o objetivo de retomar e aplicar os conceitos desenvolvidos no capítulo, sobre lugar e identidade, em diferentes contextos e com base em diferentes materiais: um fragmento de texto sobre a população em situação de rua (questão 1) e uma fotografia representando uma festividade brasileira em Nova York (questão 2).

Sugestões de atividade

- Atividade individual. Você recebeu, no último ano, nas redes sociais que frequenta, notícias de algum acontecimento que considera relevante, ocorrido em algum lugar distante (no Brasil ou noutro país)? a) Elabore um relato breve da notícia; b) explique a importância dessa notícia, para você e para a comunidade virtual que frequenta; c) associe as reações geradas pela notícia à formação de identidades globais.
- Atividade para duplas. Elaborar uma síntese dos conceitos desenvolvidos no capítulo, em forma de esquema, demonstrando: a) as relações existentes entre lugar e identidade espacial; b) as diferentes escalas de construção dessa identidade: local, regional; nacional e global; c) a coexistência de várias identidades espaciais, em todas as escalas, simultaneamente.

■ Imagine... (p. 146)

A seção propõe que os alunos elaborem um projeto de construção de um parque público, voltado ao lazer dos moradores da região. Baseados no conceito de apropriação do lugar, eles deverão escolher um local e produzir um *post*, justificando sua escolha, para ser divulgado e avaliado em uma das redes sociais de que fazem parte. O objetivo é promover a troca de ideias entre as pessoas que frequentam a mesma rede, registrar as repercussões da proposta, apresentá-las para a classe e dar continuidade aos debates na rede social. Para enriquecer o trabalho, a atividade pode ser elaborada por pequenos grupos.

■ Aprender a argumentar (p. 148)

A seção propõe aos alunos exercícios com o objetivo de retomar os tipos de falácias já examinadas nos capítulos anteriores: a falácia da composição, a falácia da petição de princípio, a falácia do equívoco, a falácia da falsa dicotomia. Orientar a turma a consultar os capítulos anteriores do livro que apresentam a seção “Aprender a argumentar” (capítulos 1, 5, 8, 10, 12 e 14).

■ Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (p. 149)

Sugerimos fazer a leitura compartilhada dos textos apresentados na seção, pois sua densidade teórica poderá suscitar alguma dificuldade. O trecho de Márcia Vieira da Silva aprofunda vários conceitos expostos neste capítulo e também no capítulo 9 (Doc. 1). As questões 1 e 2 visam à compreensão do texto e a questão 3 propõe uma reflexão pessoal do aluno sobre sua identidade, com base nos elementos apresentados pela autora. O geógrafo R. Haesbaert discute, no texto reproduzido na seção, as identidades nas metrópoles contemporâneas (Doc. 2), introduzindo o conceito de mundo/lugar, que deverá ser analisado pelo aluno na questão 4.

● Capítulo 16 O tempo humano na sociedade da urgência

O capítulo discute os impactos da globalização e das novas tecnologias de informação e comunicação na experiência individual e social. O fenômeno da aceleração do tempo sentido tem transformado nossa relação com o mundo e com os outros. Os alunos estudarão as suas decorrências, analisando desde o mundo do trabalho até os relacionamentos virtuais, sob o ponto de vista da **História** e da **Sociologia**, em interface com a **Filosofia**.

Objetivos do capítulo

- Identificar as diferentes formas de medir o tempo nas sociedades pré-industriais. (**EM13CHS101; EM13CHS401**)
- Analisar as exigências de controle do tempo associadas à Revolução Industrial. (**EM13CHS101; EM13CHS404**)
- Identificar as características do capitalismo flexível, com ênfase nas relações de trabalho, estabelecendo comparações com o fordismo. (**EM13CHS101; EM13CHS401; EM13CHS404**)
- Analisar o impacto das novas relações de trabalho na vida social e pessoal dos trabalhadores, avaliando suas implicações éticas (Sennet). (**EM13CHS101; EM13CHS403; EM13CHS501**)
- Reconhecer o conceito de “modernidade líquida” (Bauman). (**EM13CHS101; EM13CHS501; EM13CHS504**)
- Analisar os relacionamentos estabelecidos no espaço virtual. (**EM13CHS101; EM13CHS103; EM13CHS106**)
- Relacionar as novas tecnologias de informação e comunicação à primazia do olhar e da visão como meios de conhecer o mundo e de reconhecimento social. (**EM13CHS101; EM13CHS103; EM13CHS106; EM13CHS504**)
- Avaliar caminhos que apontem para a superação das questões sociais e existenciais da contemporaneidade. (**EM13CHS103; EM13CHS401; EM13CHS403; EM13CHS404; EM13CHS501**)

Sugestões de encaminhamento didático

Para introduzir o trabalho, sondar os alunos acerca da percepção que eles têm sobre o tempo. Incentivá-los a reconhecer o papel desse fator na regulação das atividades diárias, inclusive as escolares. Perguntas simples podem subsidiar essa sondagem inicial: você vive correndo? Está sempre atrasado ou costuma ser pontual em seus compromissos? E os adultos com quem convive? Você, ou outras pessoas com quem convive, costumam ocupar-se de várias tarefas ao mesmo tempo? O que você pensa sobre isso?

Recomendamos combinar com os alunos a leitura prévia de cada um dos tópicos indicados a seguir, reservando as aulas para as atividades coletivas. O estudo poderá ser organizado em quatro momentos:

- **A vida acelerada (p. 150-151).** Orientar os alunos a fazer os seguintes registros, com base no texto didático: a) anotar os meios que as sociedades antigas desenvolveram para medir o tempo; b) associar a presença de relógios mecânicos em espaços públicos ao exercício do poder; c) descrever a organização do tempo nas sociedades rurais pré-industriais; d) identificar as alterações que ocorreram na relação das sociedades com o tempo, da Revolução Industrial até o presente. Como conclusão desta primeira etapa, propor aos alunos que expliquem o significado da afirmação: *o tempo é uma invenção social*. A expectativa é que eles associem os diversos modos de medir o tempo às necessidades das diferentes organizações sociais e sistemas produtivos. As questões da **página 151** propõem uma reflexão pessoal dos alunos acerca de sua percepção do tempo, em sua trajetória de vida.
- **O regime de trabalho flexível (p. 152-153).** Para a discussão deste tópico, considerar a necessidade de retomar com os alunos conceitos como: Terceira Revolução Industrial (ou revolução técnico-científico-informacional) e globalização. Orientar os alunos a: a) caracterizar as novas relações de trabalho, relacionadas ao capitalismo flexível (metas de curto prazo, reengenharia); b) estabelecer comparações com as relações de trabalho que predominaram na época do fordismo; c) destacar os impactos das novas formas de organização do trabalho na vida social, individual e coletiva, de acordo com a análise de Richard Sennett. As questões da **página 153** demandam o posicionamento dos alunos diante dessa análise, a partir da leitura de um fragmento escrito pelo sociólogo estadunidense.
- **Relações sociais fugidas e superficiais (p. 153-154).** Destacar os aspectos da vida contemporânea decorrentes do quadro descrito acima: a prevalência da competitividade, do individualismo, da superficialidade. Incentivar os alunos a identificar esses traços da sociedade contemporânea no universo da cultura digital, com a qual a maioria deles tem grande familiaridade, através de sua experiência nas redes sociais e aplicativos de mensagens. Discutir o conceito de “modernidade líquida”, de Zygmunt Bauman, incentivando a turma a buscar exemplos da fragilização dos laços humanos, com base nas considerações do autor. Já a socióloga Claudine Haroche chama a atenção para a prevalência do olhar sobre os outros sentidos, em nossas interações com o mundo e com os outros, na sociedade contemporânea. A esse respeito, orientar os alunos a retomar as reflexões de Merleau-Ponty sobre a fenomenologia

da percepção (capítulo 14). Discutir com os alunos as imagens que são compartilhadas nas redes sociais, propondo que comentem e debatam a seguinte afirmação: “Ser visto e notado passou a ser sinônimo de existência e utilidade; e a invisibilidade, ao contrário, de apagamento social” (**p. 154**). A questão da **página 153**, elaborada a partir de um fragmento de Zygmunt Bauman, propõe uma discussão sobre os ganhos e as perdas implicados nos relacionamentos virtuais. Como se trata de tema particularmente sensível para os adolescentes, recomendamos atenção do professor durante o compartilhamento das respostas dos alunos, garantindo um clima de respeito e empatia.

- **Qual é a saída para a humanidade? (p. 154).** Discutir com os alunos a ideia da defesa de uma solidariedade planetária como um caminho para superar os problemas da sociedade contemporânea estudados no capítulo. Orientá-los a retomar exemplos nesse sentido, estudados neste livro, e incentivá-los a buscar outros exemplos de ações nessa direção. As questões da **página 154**, elaboradas a partir de um fragmento de texto de Richard Sennett, apresentam uma instigante reflexão sobre o “pensar como artesão”, como caminho para superar a condição alienante no mundo do trabalho. A questão 1 favorece a compreensão do texto e a questão 2, uma avaliação, pelo aluno, da incorporação dessa ideia em seu projeto de vida.

■ Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (p. 155)

A seção apresenta duas produções da cultura contemporânea, que comentam criticamente os temas estudados no capítulo. Os versos da canção de Dudu Falcão e Lenine (Doc. 1) trabalham com as contradições da vida contemporânea. As questões 1 e 2 visam facilitar a interpretação do texto e as questões 3 e 4 visam mobilizar o aprendizado dos alunos. A questão 5 visa levar o aluno a refletir sobre a importância dos sinais dados pelo corpo e a escrever sobre eles. Na tirinha de Quino, Susanita conta para Mafalda seus projetos para o futuro (Doc. 2). As questões 6 e 7 propõem, respectivamente, uma análise das falas de Susanita e a interpretação da reação de Mafalda. Finalmente, na questão 8, os alunos são convidados a escolher um tema, entre os estudados no capítulo, para produzir uma tirinha.

■ Atividades (p. 155)

A questão 1 propõe a leitura de uma tirinha de Bill Watterson, solicitando que os alunos mobilizem o aprendizado sobre os conceitos desenvolvidos pelos filósofos Frege, Russel e Wittgenstein sobre a linguagem. A questão 2 retoma os estudos sobre o existentialismo de Jean-Paul Sartre, propondo que os alunos produzam um texto argumentativo sobre a conhecida passagem de Dostoiévski: “Se Deus não

existe, tudo é permitido". A questão 3 convida os alunos a interpretar um fragmento de texto da socióloga Claudine Haroche sobre o caminho para contornar as condições que empobrecem a existência das pessoas nas sociedades contemporâneas.

A atividade de pesquisa propõe uma investigação sobre as disputas que envolvem a territorialidade e a construção ou a manutenção de identidades. Os alunos deverão escolher uma comunidade específica, entre os indígenas, quilombolas e comunidades ribeirinhas, e fazer um estudo de caso, de acordo com o roteiro proposto. Recomendamos combinar previamente com os alunos um cronograma de trabalho, reservando um tempo das aulas para orientação dos grupos quanto à escolha da comunidade tradicional que será objeto da pesquisa, as fontes de consulta, a seleção e a organização das informações. Todos os professores da área poderão colaborar com o trabalho, em especial os de Geografia e Sociologia. De acordo com as disponibilidades dos alunos e da escola, a apresentação dos trabalhos poderá ser feita em meio eletrônico.

■ Aprofundar o conhecimento (p. 157)

Um artigo da jornalista Eliane Brum aborda as contradições da vida contemporânea, aludindo à necessidade do silêncio e da desaceleração para que os seres humanos tenham uma vida mais conectada consigo mesmos, relações mais humanizadas com os outros e possam se desenvolver criativamente. As questões 1, 2 e 3 visam à compreensão do texto e a questão 4 ao posicionamento dos alunos diante de afirmação polêmica da autora. Para a resolução desta última proposta, lembrar a turma de apresentar argumentos consistentes, com base nos estudos feitos na unidade. Para finalizar, na questão 5 propomos aos alunos uma experiência de "viver o silêncio", relatando, em seguida, suas impressões a um colega por meio de uma carta.

Sugestões de leitura

- BAUMAN, Zygmunt. *Amores líquidos: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. (org.). *Olhares geográficos: modos de ver e viver o espaço*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- FEATHERSTONE, Mike (org.). *Cultura global: nacionalismo, globalização e modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1990.
- ORTIZ, Renato. *Mundialização e cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- SENNETT, Richard. *O artífice*. Rio de Janeiro: Record, 2019.
- THOMPSON, E. P. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

Leituras complementares

1

Etnia ou cidadania

Recomendada para o professor de Geografia

"A História imprimiu uma cruz sobre os Balcãs. Seu eixo vertical é uma linha de fratura cultural traçada a partir da divisão do Império Romano, pelo Cisma do Oriente, no Ocidente, dos cristãos ortodoxos, no Oriente. Seu eixo horizontal é uma fratura cultural mais recente, derivada da expansão turco-otomana, que separou populações muçulmanas, no Sul, dos cristãos, no Norte. Uma camada de linhas mais tênues superpõe-se a essa estrutura e define grupos étnicos: sérvios, croatas, eslovenos, macedônios, albaneses, húngaros, gregos. Kosovo é um fragmento dessa coleção balcânica, ele mesmo dividido internamente pelo eixo horizontal que separa a maioria albanesa muçulmana da minoria sérvia ortodoxa.

A primeira Iugoslávia emergiu como Grande Sérvia, das ruínas dos impérios Austro-Húngaro e Turco-Otomano. A segunda Iugoslávia emergiu em 1946, da catástrofe étnica que tragou aquele experimento nacionalista. Na hora da sua implosão, em 1991, o Estado criado por Josip Broz Tito ganhou um diagnóstico sintético, cunhado pelo jornalista Norman Stone: 'A Iugoslávia tinha seis repúblicas, cinco povos, quatro línguas, três religiões, dois alfabetos e um partido – o comunista'.

O pilar constitucional da Iugoslávia de Tito era a distinção entre cidadania e nacionalidade. Os iugoslavos eram cidadãos tanto da Iugoslávia quanto de sua república federal, mas podiam escolher, por decisão individual, a sua nacionalidade. O sistema nunca funcionou genuinamente, pois a cidadania é um contrato amparado na democracia – e a Iugoslávia era uma ditadura de partido único. No fim das contas, a solda da unidade era o monopólio da política pelo partido comunista. Quando essa solda se dissolveu, o Estado começou a se estilhaçar em fragmentos cada vez menores.

Mas a reação em cadeia não é um destino inscrito na história profunda e nos mistérios da cultura. A balcanização dos Balcãs, hoje, é um fruto direto da existência da União Europeia e das estratégias políticas dos governos dos EUA e das potências da Europa.

O 'princípio das nacionalidades', proclamado por Woodrow Wilson na Conferência de Paris de 1919, ressurgiu nos Acordos de Dayton, de 1995, quando nasceu a Bósnia independente, sob o patrocínio americano. Mas Bill Clinton e seu negociador, Richard Holbrooke, rejeitaram a partição completa da Bósnia segundo linhas étnicas e articularam o compromisso que originou uma confederação multinacional composta pelas repúblicas muçulmano-croata e sérvia.

A preservação de uma entidade bósnia decorreu das lições de sangue oferecidas pela História e do complexo mapa bósnio, no qual as fronteiras étnicas passam no meio dos quartos dos casais.

Agora, a ambivalência desapareceu, dando lugar à aplicação de um impiedoso ‘princípio das etnias’. Montenegro, que declarou sua independência da Sérvia há dois anos, começou a inventar-se como nação étnica em 1993, fabricando às pressas um passado autônomo e uma língua nacional. A sua soberania não passa de uma casca vazia, preenchida pelo conteúdo emprestado das instituições e da moeda da União Europeia. Kosovo nasce agora como mais um protetorado da União Europeia, defendido por tropas europeias, estabilizado por policiais europeus e dotado de um corpo de leis escrito por um exército de juristas enviado por Bruxelas.

As elites políticas adventícias nos fragmentos dos Balcãs aprenderam com as experiências recentes que têm o poder de erguer Estados como crianças esculpem castelos de areia – com a condição de se associarem aos poderes da Europa. A mensagem emitida pelas suas aventuras ecoa na minoria sérvia de Kosovo, que reivindicará mais uma secessão, entre líderes sérvios na Bósnia, que mantêm a esperança de explodir a confederação, e entre nacionalistas albaneses e gregos da Macedônia. Muito além dos Balcãs, o precedente de Kosovo estimula a Rússia a invocar o ‘princípio das etnias’ e jogar a carta do separatismo na Geórgia e na Ucrânia. O triunfo da política do sangue representa a derrota da democracia e do princípio da cidadania e a promessa de guerras sem fim.”

MAGNOLI, Demétrio. Etnia ou cidadania. *O Globo*, 21 fev. 2008. Disponível em <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/414503/noticia.htm>>. Acesso em 10 set. 2020.

2

A fenomenologia

Recomendada para o professor de Filosofia

[...] começo convidando você a se engajar em um exercício muito simples, que pode ser desenvolvido de modo a indicar, em um esboço muito amplo, tanto o tema como a importância filosófica da fenomenologia. Esse exercício exige um pouco mais do que continuar a fazer o que você está fazendo exatamente agora, que ao menos inclui olhar para as palavras impressas na página deste livro. (Se você usa óculos, pode ser útil colocá-los e tirá-los à medida que prosseguimos; se você não usa, você pode olhar de esguelha ou de algum modo ‘espremer’ seus olhos.) Que você esteja olhando para as pa-

vras nesta página, que você esteja lendo, significa, dentre outras coisas, que você está envolvido no ato de ver, ou, para ser um pouco mais imaginativo, mas talvez não menos inadequado, que você esteja neste momento tendo ou fruindo uma experiência visual. Agora, suponha que peçam para você descrever o que você vê. Em resposta, você pode notar algumas coisas como a página diante de você, junto com as palavras e letras, e talvez também o formato da página, o formato e a cor das letras. Você pode até ler em voz alta as palavras que estão ocupando você no momento da solicitação. Você também pode, se estiver sendo especialmente cuidadoso e atento, dizer algo sobre o fundo que forma o campo no qual a página aparece. Que você diga tais coisas é algo ao qual retornaremos em breve, mas primeiro eu quero que você considere um pedido ligeiramente diferente. Em vez de pedirem para descrever o que você vê, os ‘objetos’ de sua experiência visual, suponha que tivessem pedido a você para descrever seu ver dos objetos. Aqui, estão pedindo a você para deslocar sua atenção dos objetos que você vê para sua experiência visual dessas coisas, e aqui você pode achar o pedido um pouco menos direto. Apesar disso, uma rápida reflexão pode servir para proceder a essa descrição. (Se você usa óculos, este pode ser um bom momento para tirá-los e colocá-los algumas vezes.)

Acontece que uso óculos. Se fosse tirá-los enquanto olho para a página do livro mantida à usual distância de meio-braço, as letras, palavras e página se tornariam, digamos, borradas, ao passo que recolocar meus óculos as tornaria nítidas novamente. É claro que não penso de modo algum que a falta de nitidez caracteriza as coisas que vejo, por si mesmas, ainda que a remoção de meus óculos tenha o poder mágico de mitigar a tinta real, o papel e assim por diante. (Pense aqui na diferença entre remover seus óculos e esfregar sua mão molhada sobre a página impressa. Fazer a última, molhar o papel e borrar a impressão, realmente afeta o objeto.) Que haja descrições que se apliquem aos objetos dessa experiência ajuda a tornar vívida a distinção que estamos tentando divisar entre o que vemos e o nosso ver das coisas. Concentrarmo-nos no último, i. é., focar nossa atenção não tanto no que experienciamos lá fora no mundo, mas na nossa experiência do mundo, é dar o primeiro passo na prática da fenomenologia. A palavra ‘fenomenologia’ significa ‘o estudo dos fenômenos’, onde a noção de um fenômeno e a noção de experiência, de um modo geral, coincidem. Portanto, prestar atenção à experiência em vez de àquilo que é experienciado é prestar atenção aos fenômenos.”

CERBONE, David R. *Fenomenologia*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 12-13.

Respostas e comentários das atividades do Livro do Estudante

CAPÍTULO 1

Igualdade de quê? Justiça para quem?

Questão

p. 16

Esta é uma oportunidade para o aluno refletir sobre aspectos da concepção kantiana de moralidade. É relativamente aceita a ideia de que só se pode cobrar moralmente uma pessoa por sua atitude se ela puder escolher livremente como agir. Mas a ideia de liberdade kantiana é mais rigorosa. Para esse pensador, só é real ou plenamente livre quem institui racionalmente a própria lei a seguir, quer dizer, quem determina o que é certo a fazer exclusivamente por princípios racionais, deixando de ser escravo de interesses externos, sociais, ou inclinações instintivas, naturais. Só é realmente livre quem tem autonomia e pode estabelecer para si mesmo o que é certo e errado, isto é, pode ter uma conduta moral. Como essa capacidade racional é comum a todo ser humano, pelo menos em potência, todo ser humano pode ter moralidade, e isso o distingue dos outros animais. Professor, o aluno é livre para opinar sobre esse assunto. Pode inclusive discordar de Kant, defendendo a ideia de que a exclusividade da razão para determinar se um indivíduo age ou não moralmente é muito restritiva. O importante é que em sua resposta, por um lado, demonstre entendimento sobre a concepção kantiana; por outro, defenda sua posição por meio de argumentos.

De olho no presente

p. 20

- a) Vários dados podem ser explorados para responder à pergunta feita, todos atestando a enorme diferença entre o 1% da população que tem melhor renda média (R\$ 27.744,00) e a maioria da população – por exemplo, comparando-se com a faixa dos que recebem entre 50% e 60% (R\$ 1.463,00), a diferença é de 18 vezes.
- b) Oportunidade de o aluno refletir sobre a situação brasileira e o conceito de justiça. Se se comprehende como pressuposto de uma sociedade justa que seus membros tenham condições igualitárias não só formais, isto é, legais, mas também

econômicas, sociais e de oportunidades, a concentração de renda muito intensa demonstra a desigualdade e, portanto, é um índice de que a sociedade brasileira não é justa. O aluno pode partir de outro critério ou conceito de justiça. Em qualquer dos casos, deve fundamentar sua posição argumentativamente.

Aprender a argumentar

p. 20

1. a) Pergunta capciosa e complexa que busca fazer com que a pessoa que se negue a doar aos necessitados sinta-se egoísta ou mesquinha. Uma coisa é ser egoísta, outra é fazer ou não uma doação.
b) Pergunta capciosa ou falaciosa. Há a mistura da afirmação implícita de que o interlocutor batia no irmão com a pergunta se ele bate atualmente no irmão.
2. O oponente “R” foi acusado de dar uma resposta evasiva. No entanto, ele fez o que deveria fazer, não se comprometendo com nenhum dos pressupostos capciosos da pergunta complexa. Por exemplo, se ele dissesse apenas que não pretendia condenar a empresa a um prejuízo, admitiria implicitamente que no passado teria feito isso, que é teimoso e que suas políticas são desastrosas.

Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

p. 21

1. Segundo esse pensador, o bem ou a excelência de algo é atingido quando esse algo desenvolve plenamente sua natureza, que é o motivo de sua existência – por exemplo, a excelência de uma faca é cortar bem o alimento. Da mesma maneira, o ser humano tem de atingir sua excelência desenvolvendo plenamente ou atualizando a sua natureza potencial. Como o homem é por natureza um ser social (político), é só na cidade (sociedade) que ele pode ser excelente, pode atualizar sua potencialidade, relacionando-se com os outros iguais por meio da comunicação, gerindo em comum os negócios da cidade, usando a razão para bem viver.
2. Segundo Aristóteles, o homem é um ser social por natureza. Em sociedade ele pode dispor o que nenhum outro animal tem: o dom da palavra, a comunicação, a transmissão das razões (o logos).

No convívio social, pela comunicação e utilização da razão, ele estabelece o que é justo ou injusto, diferencia o bem do mal. Quer dizer, só o ser humano em comunidade política pode instituir o que é justiça.

3. Embora por diferentes argumentações, as concepções de Kant e Rawls se identificam na ideia de que nossos direitos e deveres não devem ser estabelecidos por uma concepção determinada de vida boa ou virtuosa. Essa determinação cabe a cada indivíduo e o Estado justo, nesse aspecto, deve ser neutro. Para Aristóteles, no entanto, isso não é possível, pois uma sociedade tem como finalidade formar bons cidadãos e cultivar a vida virtuosa ou boa. Além disso, sendo o ser humano um ser social por natureza, ele só poder ser plenamente virtuoso em uma sociedade virtuosa. O bem para o indivíduo e o bem para a sociedade se unificam.
4. Para Kant, o ser humano é o único animal que pode agir realmente de modo livre, utilizando princípios racionais que orientam sua ação. Só ele tem essa capacidade conferida pela razão de não ser escravo das necessidades naturais ou dos interesses sociais para determinar o que é certo ou errado fazer e, por isso, ela lhe possibilita autonomia de fato e liberdade plena. É nisso que se funda a dignidade do ser humano. Por isso, todo ser humano é digno e merece respeito pela sua humanidade. Essas ideias estão quase que diretamente expressas nessa passagem da Declaração Universal dos Direitos Humanos: "Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana..."; "Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência...". Nelas são ressaltados o respeito, a dignidade humana e o predomínio da razão ou consciência na relação com os outros.
5. Espera-se que o aluno domine, pelo menos parcialmente, as ideias e as concepções de justiça envolvidas nas posições de Kant e Rawls, por um lado, e de Aristóteles, por outro. A partir dessa compreensão, o aluno deve fazer um julgamento ético da situação relatada no enunciado, discutindo, entre outros pontos, as atribuições do Estado, o conceito de bem comum e de liberdade individual, e a relação entre Justiça e ética. Sugere-se a organização de uma roda de debates, mediada pelo professor, para que os alunos possam trocar suas avaliações e exercitar a escuta e a tolerância com posições divergentes das suas.
6. Os alunos devem se mostrar capazes de formular de maneira autônoma um conceito de Justiça, sem recorrer à mera cópia, podendo incorporar as concepções de justiça de Aristóteles ou de Rawls,

ou buscando fazer uma síntese entre as duas. Em qualquer uma das situações, contudo, é importante que ele leve em consideração a questão da igualdade e, se possível, que estabeleça relação entre o conceito e situações observadas em seu cotidiano.

CAPÍTULO 2

Protestos e rebeliões: uma história de lutas contra as desigualdades

Questões

p. 24

1. A desigualdade social se manifestava nos privilégios usufruídos pelos esparciatas, os únicos com direitos políticos e militares, enquanto periecos e hilotas estavam excluídos da comunidade de cidadãos. Os hilotas, particularmente, eram servos do Estado, trabalhavam nas terras dos esparciatas, com a obrigação de entregar a eles metade da colheita, e não podiam deixar a terra. Direitos exclusivos de um grupo social e a condição servil dos hilotas eram expressões da desigualdade social reinante na cidade.
2. A aceitação desse tipo de prática por parte dos esparciatas demonstra a historicidade da ética. Da mesma forma como atenienses viam a escravidão como uma instituição normal, os espartanos viam os hilotas como seres destituídos de humanidade, cuja função era servir ao Estado. Na nossa sociedade, esse tipo de ato seria visto como crime hediondo, repugnante, inaceitável. A nossa ética tem raízes no cristianismo e recebeu, ao longo dos anos, contribuições de vários movimentos: iluminismo, Revolução Francesa, movimento dos trabalhadores, Declaração Universal dos Direitos Humanos, luta contra o apartheid na África do Sul e pelos direitos civis nos Estados Unidos, entre outros. Ou seja, atos como os praticados pelos espartanos hoje seriam criminalizados porque nossa sociedade construiu princípios éticos que têm como base a defesa dos Direitos Humanos, que não existiam naquela época.

Debater

p. 26

A proposta é que os alunos ampliem seu conhecimento sobre o significado de formas e sistemas de governo e exercitem o debate sobre questões políticas, prática essencial para uma vivência cidadã. O site Café História tem uma matéria interessante sobre a realização desse plebiscito, que mostra, entre outras coisas, que a família real, no ostracismo por 104 anos, reapareceu naquele momento em meio

às discussões sobre a volta da monarquia ao país. Veja em:

- ✓ CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. "Vote no rei": o plebiscito de 1993. *Café História*. Disponível em <<https://www.cafehistoria.com.br/vote-no-rei-o-plebiscito-de-1993/>>. Acesso em 24 ago. 2020.

Questões

p. 26

1. O aluno deve entender a importância do conhecimento das leis, do registro por escrito e da proteção contra arbitrariedades daqueles que, em Roma, julgavam os réus. Enfim, a Lei das Doze Tábuas teve dupla importância: a de registrar as leis por escrito, evitando as arbitrariedades dos detentores do poder, e a de possibilitar que as leis pudessem ser conhecidas pela população.
2. Espera-se que o aluno perceba que, em geral, é importante que as leis sejam escritas, para que, da mesma forma como na Roma antiga, se evite a tomada de decisões arbitrárias, conforme a vontade dos governantes, juízes ou parlamentares. Porém, é importante também que o aluno problematize essa questão, discutindo até que ponto a maior parte das leis no Brasil reflete os interesses populares. O problema maior está na baixa representatividade das instituições políticas do Brasil. Como não é uma tradição no país os brasileiros atuarem massivamente pela aprovação de leis de interesse da maior parte da sociedade, o governo, o Judiciário e o Parlamento acabam atuando em defesa de grupos específicos, que podem ser poderosas corporações econômicas, as Forças Armadas, setores privilegiados do funcionalismo público, entidades religiosas, ou em prol de seus próprios interesses. Assim, espera-se que os alunos reconheçam a necessidade de pressionar os nossos representantes para que as leis, escritas, reflitam as demandas genuínas da maior parte dos brasileiros.

Questão

p. 28

Espera-se que os alunos reconheçam que o rei não agiu de forma ética ou leal. Primeiro ele concedeu liberdade aos servos, que acreditaram na boa intenção do rei. Relatos da época confirmam que os camponeses tinham grande respeito pelo rei, e o movimento não significava desacato em relação à Coroa. Mesmo sabendo disso, o rei voltou atrás no que tinha decidido, cassou as cartas de liberdade que havia concedido e ordenou a repressão ao movimento, feita sem nenhuma piedade.

De olho no presente

p. 28

1. As motivações essenciais para a revolta foram o descontentamento da população com a crise econômica e com as medidas de austeridade fiscal tomadas pelo governo; e a má qualidade das escolas públicas e dos serviços em geral, como de fornecimento de eletricidade e de água.
2. A causa imediata ou o estopim da revolta foi o anúncio por parte do governo da cobrança de uma taxa sobre o uso de um aplicativo de troca mensagens pela internet.
3. O primeiro ponto de semelhança que chama a atenção é o anúncio da cobrança de uma taxa por parte do governo. Nas revoltas camponesas medievais, a cobrança de taxas por parte dos senhores foi um dos motores essenciais para as revoltas. O segundo aspecto é a existência de um descontentamento prévio, tanto na Idade Média quanto no Líbano atual, que foi potencializado pela cobrança de novas taxas. O terceiro aspecto é a razão para a cobrança dessas taxas: a crise econômica e a tentativa de compensar as perdas dos senhores e do Estado inglês, na Europa feudal, e do Estado e dos grupos econômicos, no Líbano atual, subtraindo os rendimentos da maior parte da população.
4. As revoltas se diferenciam em vários aspectos: a época, o sistema econômico e a forma de protesto são muito diferentes. Outra diferença importante são os sujeitos e os alvos das revoltas. Na Inglaterra, os sujeitos das revoltas eram os camponeses, e o alvo, os senhores feudais e as taxas criadas pela Coroa; na França, os sujeitos também eram os camponeses, mas o alvo foi sempre a nobreza feudal. No Líbano da atualidade, o sujeito é o povo e o alvo dos protestos é o governo.

Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

p. 29

1. A barriga representa, na fábula, os patrícios, enquanto as outras partes do corpo representam os plebeus.
2. As outras partes do corpo decidiram conspirar contra a barriga porque ela, parada no centro do corpo, nada fazia, apenas desfrutava dos prazeres que lhes eram proporcionados pelas outras partes do corpo.
3. Eles decidiram matá-la de fome, deixando as mãos de levar a comida até a barriga e os dentes de mastigá-la. Porém, ao deixar de alimentarem a barriga, todas as partes do corpo foram afetadas e reduzidas ao total emagrecimento.
4. Moral da história: a intenção é mostrar, com essa fábula, que a sociedade romana era como o corpo humano. Todos tinham uma função. Se os plebeus

deixassem de trabalhar e de produzir, como fizeraam as outras partes do corpo, a direção política da sociedade, encarregada de organizar a produção e garantir o sustento de todo mundo, seria destruída. E, da mesma forma como aconteceu com a barriga, o povo seria reduzido ao empobrecimento, uma vez que a agricultura, o abastecimento, os transportes, a defesa, tudo enfim seria afetado.

5. O ponto de vista é o dos patrícios. Preocupados com a revolta do plebeus, que eram a base do campesinato e do exército romano, os patrícios tinham interesse em convencer a plebe de que todos os grupos sociais tinham uma função na sociedade romana, e a rebelião de um prejudicaria o conjunto.
6. O baixo clero teve participação ativa na revolta inglesa de 1381, assumindo o papel de vanguarda no movimento; o mesmo não ocorreu nas revoltas camponesas do continente no período medieval, em que o clero sempre atuou na defesa do regime senhorial.
7. O médio e o baixo clero tinham razões para partir para a revolta. O baixo clero tinha de sobreviver com parcisos salários, com os rendimentos ocasionais de empregos temporários ou rezando missas em funerais. O médio clero, formado de reitores e vigários, sofriam com o peso dos impostos e taxas que recaíam sobre eles, principalmente os vigários, que ficavam com uma pequena parte das rendas obtidas pela paróquia.
8. O texto mostra a hierarquia existente no clero britânico medieval, com cargos que iam do pároco e do capelão, na base, ao reitor e aos vigários, no topo.
9. O setor mais explorado e que tinha mais motivos para liberar uma revolta contra o poder senhorial eram os párocos.
10. As revoltas dos hilotas em Esparta, dos plebeus em Roma e dos camponeses na Idade Média tinham em comum a existência da desigualdade social naquelas sociedades. Os hilotas, por exemplo, rebelaram-se várias vezes contra a servidão e a violência utilizada pelos espartiatas; os plebeus revoltaram-se pelo direito à participação política e a ter representatividade nas instituições da república, contra a arbitrariedade das leis baseadas nos costumes e pelo fim da proibição de uniões conjugais entre patrícios e plebeus. Os camponeses na Idade Média se revoltaram contra as obrigações feudais, o congelamento de salários (Inglaterra) e a exploração senhorial. Em todas essas revoltas a existência de privilégios de um grupo social e a desigualdade de condição socioeconômica estão presentes. Os protestos contemporâneos se diferenciam das revoltas estudadas pela capacidade de organização via aplicativos de mensagens, pelas estratégias de luta, em que se destacam os

protestos de rua, as greves e as manifestações nas redes sociais, e pelo caráter em geral mais pacífico, sem o recurso à luta armada.

CAPÍTULO 3

Desigualdade, pobreza e exclusão social

Questões

p. 32

1. Segundo a autora, as desigualdades sociais não podem ser tomadas como naturais nas sociedades, sendo fruto de um processo de construção social, histórica e política.
2. a) O gráfico mostra que homens têm rendimento superior ao das mulheres independentemente da cor, e brancos dos dois sexos têm rendimento superior ao dos homens e mulheres negros.
b) Ao longo da história brasileira vários fatores políticos e históricos contribuíram para a reprodução e a permanência da desigualdade em nosso país. A escravidão, por exemplo, teve como desdobramentos o racismo, o preconceito e a exclusão social da população negra, que perduram até hoje. A construção de nossa sociedade sob princípios patriarcais e religiosos limitou a participação feminina na vida pública, acarretando a baixa presença das mulheres na política e as desigualdades salariais entre os sexos. No plano político, os governos brasileiros têm, ao longo da história, priorizado os interesses das elites econômicas em detrimento das necessidades das classes populares.

Imagine...

p. 33

Resposta pessoal. O objetivo da atividade é permitir aos alunos se colocarem no lugar de alguém que é vítima de atos preconceituosos e discriminatórios. Diante desse exercício de alteridade, a intenção é que os alunos possam discutir a dimensão da discriminação racial e as limitações impostas por ela aos indivíduos, bem como se posicionar diante de situações como a descrita na reportagem. Professor, é possível que a atividade provoque nos alunos o desejo de fazerem relatos de experiências pessoais. Ajude-os a organizarem suas narrativas e a fazerem comparações entre elas, identificando recorrências e buscando extrair delas certos padrões nas atitudes discriminatórias.

1. As desigualdades entre os gêneros figuram como importante potencializador da condição de pobreza. Dados apontam que as famílias mais pobres são aquelas chefiadas por mulheres. Isso ocorre porque existem muitos entraves à participação feminina no mercado de trabalho. Por isso, garantir o acesso de mulheres à renda figura como uma meta importante, uma vez que a melhoria de suas condições de vida afeta diretamente as famílias, seus indivíduos e as comunidades ao seu redor, contribuindo, assim, para a diminuição da pobreza e da vulnerabilidade social.
2. Resposta pessoal. O aluno deverá ter condições de perceber que os problemas relativos à pobreza no Brasil não estão atrelados à insuficiência de recursos, mas sim à sua má distribuição entre os diversos estratos de nossa sociedade.

1. De acordo com os dados, a questão racial apresenta um peso expressivo na configuração das desigualdades sociais no Brasil. Isso pode ser percebido quando decomponemos as categorias de análise, como as apresentadas no gráfico. Em todas elas, o grupo composto por pretos e pardos se apresenta em situação desfavorável em relação aos demais.
2. A sub-representação de pretos e pardos nos cargos parlamentares afeta as decisões políticas e a criação de legislações específicas que atendam às demandas desses grupos, reforçando a exclusão e a desigualdade.
3. Pretos e pardos estão mais sujeitos à pobreza extrema uma vez que as desigualdades econômicas tendem a se intercruzar com outras formas de desigualdades, como a racial. As baixas remuneração e escolaridade, as dificuldades de acesso a bens e serviços, o local de moradia, entre outros elementos, acabam atingindo pretos, pardos e brancos de forma distinta.
4. Resposta pessoal. O aluno poderá elencar aqueles elementos que considerar mais urgentes no combate às desigualdades sociais, como o enfrentamento das desigualdades raciais ou de gênero, a garantia de universalização dos direitos básicos, como saúde, educação, trabalho e moradia. Professor, crie um ambiente de discussão e debate para que o aluno tenha condições de compreender que o combate às desigualdades sociais deve levar em consideração múltiplos fatores e que esse deve ser um compromisso e responsabilidade de toda sociedade brasileira, não só do Estado.

1. A autora destaca que as desigualdades sociais não são compostas apenas de elementos materiais, mas também estão permeadas de elementos “invisíveis”, ou subjetivos, que são transmitidos pela família e que terão uma importância muito significativa na trajetória do indivíduo. Ela destaca o gosto pela leitura como um exemplo. Pais com maior escolaridade tendem a ter mais apreço pela leitura e acabam transmitindo isso aos filhos, o que incidirá sobre a formação escolar das crianças, garantindo chances de melhor desempenho do que naquelas famílias em que a leitura não é um hábito.
2. De acordo com a autora, esses “privilegios invisíveis”, que são transmitidos pelas famílias, garantem o acesso aos melhores recursos e chances dentro da estrutura social, e estão distantes da realidade das famílias mais pobres.
3. A autora destaca que muitas mulheres pobres, que na sua maioria são negras, não possuem acesso à escolarização. A baixa escolaridade leva ao desconhecimento sobre métodos contraceptivos, dificuldade de compreender o próprio corpo e, muitas vezes, as próprias orientações médicas. Com isso, muitas não conseguem fazer um planejamento familiar, aumentando o número de filhos e reforçando a situação de pobreza e vulnerabilidade da família.
4. Segundo o relatório, o local de nascimento de uma pessoa pode interferir na sua trajetória individual, na medida em que a sociedade na qual ele está inserido é capaz ou não de promover oportunidades e benefícios que impactarão diretamente ao longo da vida, como acesso à educação, assistência médica e segurança.
5. O texto aponta que as desigualdades no desenvolvimento humano podem ter como consequência o enfraquecimento da coesão social, a descrença nos governos e instituições sociais, a limitação do desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos e das sociedades, baixa participação de certos grupos sociais nos cargos decisórios e na participação política.
6. As desigualdades sociais são construídas por meio de processos históricos, sociais e políticos, reforçados e legitimados através da cultura. Uma das principais consequências das desigualdades sociais é a pobreza e a exclusão social, que afetarão diretamente a participação de indivíduos e grupos nas esferas econômica, política, social e cultural. Existem instrumentos que auxiliam na mensuração da pobreza e na compreensão da forma como as desigualdades sociais estão dispostas em uma sociedade, como a renda per capita, a linha da pobreza, o Índice de Gini e o IDH. No mundo

contemporâneo, os excluídos tendem a ser aqueles que estão desprovidos de recursos financeiros, de participação política e de acesso aos direitos básicos. Em muitos casos, esses grupos são compostos por minorias, como negros, mulheres, crianças, idosos, grupos étnicos, imigrantes, pessoas com deficiência, entre outros.

CAPÍTULO 4

Relações desiguais na construção do espaço geográfico

Questões

p. 40

1. Afirmativa correta: b. Em Moçambique, tradicionalmente, a produção e a distribuição dos bens assentavam-se na cooperação, que tomava lugar principalmente nos grupos familiares.
2. a) Espera-se que a partir da análise das fotos o aluno elabore explicações sobre o impacto positivo das iniciativas de revitalização de espaços urbanos para as relações sociais, fortalecendo os laços comunitários e favorecendo o sentimento de pertencimento dos indivíduos, e que reconheça essas iniciativas como forma de sinalizar as necessidades locais ao poder público e de orientar investimentos.
b) A expectativa é a de que o aluno perceba que a apropriação dos espaços públicos impacta a opinião pública e exerce pressão para que o poder público atue no sentido de solucionar problemas locais.

De olho no presente

p. 42

O aluno deve considerar na resposta que, antes de a pandemia de covid-19 atingir o Brasil, o país já atravessava um cenário de aprofundamento das desigualdades sociais, com o crescimento da concentração de renda. Com a disseminação do vírus e a necessidade do isolamento social, houve uma retração econômica: lojas não puderam abrir, fábricas precisaram interromper ou reduzir seu funcionamento, serviços foram suspensos etc. Como consequência, muitas empresas demitiram seus funcionários ou lhes impuseram cortes de salário, como aponta o trecho da reportagem. Trabalhadores informais, que trabalhavam como faxineiros, pedreiros, ambulantes, por exemplo, ficaram sem renda. Esse cenário fez com que a pobreza e as desigualdades sociais aumentassem, agravando os efeitos da pandemia sobre a população mais vulnerável: vivendo em moradias precárias, com

pouca ou nenhuma renda, em áreas carentes de infraestrutura urbana como saneamento básico, a parcela pobre da população foi a mais afetada pela doença. Professor, discuta a questão com os alunos, reforce explicações de que a existência da pobreza extrema em um país priva um contingente significativo de pessoas das condições básicas de sobrevivência, o que se agrava em qualquer situação de vulnerabilidade (guerras civis, conflitos internos e/ou por causas externas, catástrofes ambientais, epidemias, pandemias etc.). Como sugestão, há a leitura da reportagem:

- ✓ FRAGA, Érica. Extrema pobreza aumenta e pode piorar com coronavírus. Folha de S.Paulo, 04/04/2020. Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2020/04/extrema-pobreza-aumenta-e-pode-piorar-com-coronavirus.shtml>>. Acesso em 2 jul. 2020.

Também, é interessante debater com os alunos como algumas áreas periféricas, contando com pouco apoio do Estado, se organizaram para enfrentar a pandemia. A ocasião é propícia para retomar a discussão sobre a importância de políticas públicas apresentada no capítulo anterior e para tratar do protagonismo dos sujeitos sociais, assunto abordado neste capítulo. Para essa retomada sugerimos:

- ✓ Paraisópolis cria rede solidária contra a pandemia do coronavírus. RedeTV, 22/04/2020. <<https://noticias.uol.com.br/tecnologia//videos/index.amp.htm?id=paraisopolis-cria-rede-solidaria-contra-pandemia-do-coronavirus-0402CC1C396CE0B96326>>. Acesso em 23 set. 2020.

Questão

p. 44

Espera-se que o aluno relate o desenvolvimento do capitalismo financeiro globalizado à crescente concentração de riqueza, que produz em praticamente todo o mundo grande contingente de seres humanos que não têm asseguradas as condições mínimas de subsistência, e que associe essa situação de desigualdade à diferenciação de ocupação dos espaços pelas camadas mais ricas e pelos segmentos mais pobres. Assim, o aluno deve ilustrar essas diferenças fazendo referência, por exemplo, ao maior acesso aos equipamentos públicos como parques e centros culturais pelos grupos sociais que vivem mais próximos dos grandes centros financeiros e comerciais em contraste com os grupos que habitam as áreas periféricas, com pouco ou nenhum acesso a esses equipamentos. Professor, estimule os alunos a levantarem, em sala, o máximo de elementos que, na percepção deles, diferenciam a ocupação das áreas centrais

e ricas da cidade e as áreas mais afastadas e carentes. Além disso, reforce a discussão sobre o desenvolvimento do capitalismo, que tem mostrado que grandes corporações industriais e financeiras detêm os recursos gerados pela produção mundial de riquezas em detrimento de grandes parcelas da população em diferentes países, lançando-as em situação de precarização social extrema. Aproveite a ocasião para estimular os estudantes a buscarem mais dados sobre os problemas socioeconômicos no Brasil, como os dados da Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE de 2019, que mostram que $\frac{1}{4}$ da população nacional (ou seja, 52,5 milhões de pessoas à época) viviam com menos de R\$ 420,00 por mês.

Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

p. 45

1. O aluno deve perceber que a “pobreza” se refere, basicamente, a uma situação que atinge as pessoas que não têm suas necessidades básicas (alimentação, moradia, vestuário, saúde e educação) supridas de forma satisfatória em consequência da sua condição socioeconômica; deve entender que também o fato de ser excluído da possibilidade de aquisição de bens de consumo por insuficiência de rendas também é uma expressão da pobreza. Quanto às questões que causam a pobreza, o aluno deve entender que estão relacionadas à “capacidade produtiva da sociedade” e suas formas de distribuição da riqueza, compreendendo que há uma concentração na mão de poucos, enquanto uma grande parcela é marginalizada, ou seja, fica às margens dessa riqueza. Professor, pode-se aprofundar a discussão, explicando que, no caso da sociedade brasileira, as classes sociais mais abastadas formam uma elite economicamente privilegiada que se apropria de espaços das cidades com melhores condições de infraestrutura, segurança etc. e que, pela lógica capitalista imposta por nossa sociedade, os excluídos (ou vítimas da segregação socioespacial), eventualmente podem viver nas imediações dos espaços ocupados pelas elites desde que estabeleçam relações de subserviência (trabalhando para a elite, por exemplo).
2. O aluno deve perceber que o poder privado tem interesse na perspectiva de especulação imobiliária com a revitalização de Detroit, sobretudo com os investimentos locais que melhoraram ambientes deteriorados para uma valorização futura. Ele deve explicar que esse processo, de fato, traz melhorias à região na medida em que o poder privado (das empresas) toma o lugar do poder público na função de revitalizar o lugar (ou cidade), o que pode atrair a responsabilidade do poder público para cumprir sua função.

3. O aluno deve considerar que a revitalização abre novos campos de trabalho em Detroit, sobretudo ligados à tecnologia (em substituição à decadência do setor industrial automobilístico que outrora alimentou a economia da cidade), o que abre uma parcela do mercado de trabalho para jovens, desde que incluídos no mundo do trabalho digital (TI etc.). Entretanto, repete-se na cidade o processo de segregação (vide parte do texto: “o demógrafo Kurt Metzger, que há quase 40 anos analisa estatísticas de Detroit, vê duas cidades em universos distintos”).
4. Na década de 1950, quando Detroit era uma próspera cidade industrial, ela era ocupada majoritariamente por uma população branca. Após a Segunda Guerra, os soldados brancos receberam incentivos fiscais para se mudarem para o subúrbio, mas os negros não contaram com o mesmo benefício e permaneceram na cidade. Com a transferência das fábricas de automóveis para outras regiões, Detroit se degradou e a população branca a abandonou, atraída para cidades economicamente mais ativas. Os habitantes remanescentes em Detroit foram principalmente afrodescendentes, que constituem a camada mais pobre da população estadunidense e, portanto, com mais dificuldade para se fixar em áreas mais nobres. Recentemente, depois de uma severa crise, investidores privados e o poder público estabeleceram parcerias para revitalizar Detroit. Essa revitalização contou com a participação ativa dos cidadãos, mas teve como efeito um processo de gentrificação de diversos bairros, produzindo mais uma vez a marginalização da parcela mais pobre dos moradores.
5. O aluno deve explicar que pessoas em condições socioeconômicas desiguais (ricas e pobres) se relacionam e produzem o espaço geográfico de forma distinta, refletindo as desigualdades sociais. Espera-se que ele elabore reflexões sobre a produção do espaço com base nas ideias de estudiosos apresentados no capítulo, como Henri Lefebvre, para quem “um espaço recebe as ações humanas e é, em sua essência, social, assim qualquer realidade social é, por definição, espacial”, ou Rogério Haesbaert, segundo o qual “hoje vivemos o domínio do capital financeiro, especulativo e globalizado, desvinculado do setor produtivo, gerador de empregos”, ou seja, vivemos a era do capitalismo, que gera desemprego sem necessariamente gerar produção de riquezas materiais, excluindo muitas pessoas de trabalho, emprego e condições de sobreviver. Por fim, espera-se que o estudante aponte a própria contradição do sistema capitalista, que gera desigualdade social, visível na produção do espaço, como moradias de ricos ao lado de moradias de pobres (em que há carências de recursos básicos para sobrevivência). Com relação a como “afetir pobreza e riqueza no

mundo contemporâneo”, o aluno deve citar que há indicadores que mostram as diferenças socioeconômicas entre os países e mesmo dentro de um país, como os utilizados atualmente pela ONU e órgãos internacionais e nacionais: IDH, o IDH agregado a outros indicadores (IDG, DHAD) e o IPM. Professor, explique para os alunos que, em relação às diferenças socioeconômicas entre os países, “o problema está ligado à capacidade produtiva da sociedade, embora atinja até mesmo camadas sociais marginalizadas de países altamente desenvolvidos, a pobreza manifesta-se mais intensamente nos países [ditos] subdesenvolvidos”. Amplie os conhecimentos dos alunos, rediscutindo o conceito de “pobreza” a partir do trecho de texto do economista brasileiro Paulo Sandroni (Doc. 1). Por fim, reforce explicações sobre a produção do espaço por diferentes sujeitos sociais, grupos e classes sociais nas diferentes parcelas da população, com exemplos da sociedade brasileira discutidos no capítulo (em comparação com Uganda e os Estados Unidos) para que os alunos percebam que mesmo os países desenvolvidos geram parcelas de pobreza no espaço interno que produzem. Para aprofundar, comente sobre as políticas públicas sociais de alguns países que ampararam as populações mais carentes (como na Alemanha, na França) e finalize com discussões retomando a importância de políticas sociais no Brasil como o Bolsa Família, discutidas no capítulo anterior.

Atividades

p. 46

1. Para Kant, a moralidade se funda na razão e não em qualquer fim externo. Assim, sendo ou não observado, sofrendo ou não as consequências de seus atos, podendo ou não ser reprovado pelas pessoas, o critério de moralidade é o mesmo. O indivíduo deve seguir a razão e, portanto, deve ser honesto independentemente das possibilidades abertas pelo poder hipotético do exercício de imaginação proposto. Para Kant, o indivíduo deve ser honesto, mesmo podendo tirar vantagem de uma situação, porque é um ser racional e suas ações devem ser guiadas pelo dever determinado pela razão.
2. a) Os dados apontam que as regiões Sul e Centro-Oeste são as que apresentam os menores índices de desigualdade no país.
b) A desigualdade é mais acentuada na região Nordeste.
c) A falta de crescimento econômico, o aumento do desemprego e dos postos de trabalho informais podem estar diretamente relacionados ao crescimento das desigualdades no período de 2015 a 2018 nas regiões Norte e Sudeste.

3. a) Resposta pessoal. O aluno deverá desnaturalizar o entendimento de que a pobreza é uma responsabilidade individual. Assim como a riqueza, o mérito do indivíduo não pode ser pensado fora de uma complexa estrutura social que cria mecanismos de inclusão/exclusão com base em elementos como origem, cor, classe, gênero, orientação sexual etc. A pobreza nesse sentido não é uma escolha, mas uma consequência das desigualdades sociais.
- b) Resposta pessoal. A partir dos conhecimentos adquiridos o aluno deverá apontar que a pobreza é decorrente de fatores históricos, sociais, políticos e culturais que impactarão diretamente na forma como os recursos são distribuídos na sociedade.

Pesquisar

O objetivo da atividade é permitir que os alunos compreendam a complexidade dos conceitos de igualdade e justiça, e de como se dão essas apropriações no cotidiano. Com isso, espera-se que eles tenham condições de perceber as aproximações e diferenças existentes entre o pensamento filosófico e o senso comum, bem como verificar que esses são conceitos em disputa e em constante transformação. O professor deverá orientar os estudantes a escolherem pessoas de sua convivência para a realização da atividade. Os estudantes devem comparar as respostas e identificar similaridades e diferenças entre elas. A partir disso, deverão analisar os dados obtidos à luz das ideias e conceitos desenvolvidos no capítulo 1 desta unidade.

Estimule os estudantes a refletirem sobre a proximidade, distanciamento ou hibridismo encontrado entre o pensamento filosófico e o entendimento do senso comum sobre igualdade e justiça. Construa um ambiente que propicie o debate e a reflexão sobre os dados encontrados pelos estudantes.

Aprofundar o conhecimento

p. 47

1. O autor se refere a um dilema entre dois modelos de política econômica: um que privilegiaria o desenvolvimento humano e teria como prioridade a satisfação das necessidades básicas da população brasileira (em que o autor faz uma analogia ao “pão”), e outro voltado para o desenvolvimento industrial (em que o autor faz uma analogia ao “aço”).
2. Não, pois o autor entende que esse dilema é falso. Para ele, o subdesenvolvimento brasileiro e os problemas atrelados a ele, como a fome, são consequência da posição que o Brasil ocupa na divisão internacional do trabalho como mero produtor de produtos primários para exportação, resultado de

seu passado colonial. Professor, embora o texto não faça uso do termo “divisão internacional do trabalho”, essa é uma oportunidade para discutir o conceito com os alunos e tirar eventuais dúvidas.

3. Resposta pessoal. Provavelmente cada aluno fará a conceituação solicitada de acordo com os conhecimentos prévios de que dispõe, em um exercício cognitivo fundamental para que a aprendizagem se dê de maneira significativa. Proponha a elaboração coletiva e participativa dessa definição, para que todos possam expor suas opiniões, proporcionando uma dinâmica que permita ampliar a significação desse conceito.
4. Professor, essa atividade propõe uma síntese do que foi estudado no capítulo e incentiva os alunos a usarem a imaginação para simularem uma cena que, na visão deles, possa representar a fome. **a)** É importante que os alunos usem a criatividade, aliada aos elementos teóricos suscitados pelo capítulo para criar essas cenas. **b)** Professor, é importante planejar com os alunos como será a exposição. Juntos, decidam em que ambientes elas podem ser expostas, qual será a iluminação, o suporte de apoio para as fotografias – se elas estarão suspensas, afixadas nas paredes, em painéis. Seria interessante que, ao final, cada grupo explicasse como concebeu as cenas; que dificuldades encontrou para sua execução etc., propiciando uma avaliação coletiva sobre o trabalho.

CAPÍTULO 5

Mudança social: reflexões sobre o mundo em transformação

Questão

p. 51

O problema do existir, tratado no verso de Fernando Pessoa, é o centro de preocupação dos filósofos pré-socráticos e de toda a filosofia ocidental clássica. Os primeiros filósofos indagam precisamente sobre o que existe e qual seria o princípio de tudo o que existe. Eles não se satisfizeram com a constante transitoriedade das coisas e procuraram por algo primordial, que, para eles, seria uma matéria a partir da qual tudo se originaria e para a qual tudo voltaria (matéria primordial). O embate entre a concepção de Heráclito e de Parmênides é também sobre o existir: qual seria a essência do existir ou das coisas que existem? Para Heráclito, a essência do que existe é o movimento ou a mudança, gerada por polos contrários que existem na própria coisa (novo/velho, feio/bonito etc.) – ideia que foi retomada e aprofundada por Hegel. Para Parmênides,

o que é real, sua essência, é fixo e imutável, e só o que é permanente pode ter uma identidade e ser conhecido. Por isso, só há conhecimento verdadeiro pelo pensamento.

Questões

p. 53

1. Segundo os autores, a relação entre opressor e oprimido se deu de forma conflituosa, de modo que estiveram em constante oposição entre si, mantendo uma luta sem interrupção.
2. Segundo o texto, a passagem da sociedade feudal para a sociedade burguesa moderna estabeleceu novas classes, novas condições de opressão e novas formas de luta. No entanto, ela ocorreu sem representar uma ruptura, usando as antigas estruturas de dominação como sua base.
3. O aluno precisará entender o conceito de luta de classes, analisar as estruturas econômicas e sociais do presente, e diferenciar os conflitos de interesses existentes no interior de uma mesma classe (por exemplo, entre o setor industrial e o agronegócio) dos antagonismo de classe (como aqueles que envolvem as disputas em torno da legislação trabalhista) para poder selecionar notícias que atendam à solicitação do enunciado. Professor, organize sua aula para montar, em sala, um painel com as notícias pesquisadas e diferenciar aquelas que ilustram a luta de classes e as que trazem outras formas de conflitos. Discuta com os alunos a diferença entre os dois conjuntos, aproveitando para estimular os estudantes a abstrair o conceito de luta de classes a partir dos exemplos levantados e para trabalhar os conceitos de capital, trabalho, burguesia (diferenciando o conceito da gíria), propriedade privada dos meios de produção (deixando claro que aqui não se trata da propriedade sobre bens de consumo e moradia), entre outros que compõem o campo conceitual marxista.

De olho no presente

p. 54

1. Segundo o texto, os aplicativos de relacionamento transformaram as relações afetivas em algo mais fluido, consumível e descartável. Assim como ocorre em outras esferas da vida, a praticidade de escolher e descartar com agilidade as coisas passou a fazer parte da dinâmica dos relacionamentos amorosos contemporâneos.
2. O argumento apresentado é o de que os relacionamentos amorosos contemporâneos estão centrados no marketing, no sucesso pessoal e em uma cultura narcisista, o que afastaria os indivíduos da possibilidade de criarem vínculos amorosos mais fortes e duradouros.

3. Resposta pessoal. O aluno deverá ter condições de refletir sobre a extensão das mudanças sociais na vida privada a partir das questões relativas à tecnologia. A intenção é que ele percebe que as mudanças sociais acontecem em muitas esferas da vida social, e que elas também alteram valores, comportamentos e as interpretações que os indivíduos fazem de si mesmo e do mundo.

Aprender a argumentar

p. 55

1. **A3** – A propriedade da parte (as peças) é atribuída ao todo (o avião). No entanto, é possível que as peças de um avião sejam leves e o avião seja pesado, pois seu peso é produto da soma de todas as peças. Trata-se de uma falácia de composição.

A4 – A propriedade do todo (empresa vitoriosa) é atribuída à parte (um trabalhador vitorioso). Entretanto, o fato de uma empresa ser vitoriosa não é prova de que determinado trabalhador dessa empresa também o seja. Uma empresa pode ser vitoriosa e ter em seus quadros trabalhadores não vitoriosos. Trata-se de uma falácia de divisão.

A5 – É uma falácia de composição. É plenamente possível, e já aconteceu inúmeras vezes, um time estar recheado de craques e, no entanto, não funcionar bem. Para um time (o todo) ter um bom desempenho é necessário mais do que ter bons jogadores (as partes), uma vez que o todo não é apenas a soma das partes. Além do nível técnico dos jogadores há outros fatores que interferem no desempenho do time, como o relacionamento entre os jogadores, o treinamento, o condicionamento físico, a estabilidade emocional, o esquema tático etc.

A6 – Trata-se de uma falácia de divisão. A propriedade do todo (família) é atribuída à parte (Clélia). O fato de uma família ter o costume de economizar dinheiro não significa que todos os seus membros sejam econômicos. Uma família pode ter o costume de economizar e um de seus membros não ser econômico.

A7 – A propriedade da parte (José) é atribuída ao todo (construtora). Trata-se de uma falácia de composição, já que o fato de um engenheiro incompetente trabalhar em uma construtora não significa que toda a construtora seja incompetente. É possível que uma construtora competente tenha em seu quadro de funcionários um engenheiro incompetente.

2. A pergunta da charada é baseada em uma confusão entre as partes e o todo. Quando se pergunta por que os coelhos brancos comem mais do que os castanhos, dá-se o sentido de que cada coelho branco (parte) come mais do que cada coelho castanho (parte). Na resposta, o mistério é decifrado: é no conjunto (todo) que os coelhos brancos comem mais do que os castanhos, porque são em maior número.

Individualmente os coelhos brancos e os castanhos comem mais ou menos a mesma quantidade; ou seja, há implícita a falácia da divisão, atribuindo-se a cada parte (cada coelho branco) a propriedade do todo (comer mais).

Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

p. 56

1. Segundo o autor, as mudanças vividas na modernidade se diferenciam das outras formas de mudança social na medida em que sua extensão passou a ser global e a incidir diretamente sobre a vida privada e cotidiana dos indivíduos.
2. Espera-se que o aluno descreva minuciosamente a imagem, atentando para a representação da torre da Bastilha como um edifício sólido e bruto que se impõem no cenário dando a impressão de ser inviolável, e para a linha cerrada de combatentes no chão, erguendo as baionetas como se formassem uma muralha.
3. Não. Hegel afirma a inutilidade do fato histórico em si mesmo e sublinha a necessidade de lhe dar sentido por meio do estabelecimento de relações entre ele e o contexto, a fim de que o fato possa ser interpretado, quer dizer, adquirir um sentido.
4. Os processos de aceleração das mudanças das sociedades modernas estão relacionados ao intenso e amplo desenvolvimento tecnológico ocorrido a partir da segunda metade do século XX. São inúmeras as mudanças ocorridas nas últimas décadas que causaram impactos sobre a vida privada dos indivíduos. As tecnologias informacionais, por exemplo, permitiram novas formas de sociabilidade, trabalho, consumo e relacionamentos amorosos. Os questionamentos e as conquistas de muitos movimentos sociais, como o feminista, negro, LGBTQI+, permitiram a legitimação e o reconhecimento de identidades e comportamentos, contribuindo para maiores liberdades amorosas e sexuais. As mudanças econômicas, ao mesmo tempo que extinguiram carreiras, fez surgirem novas formas de trabalho e emprego.
5. Para Hegel, a história não é simplesmente a sucessão de eventos, e os fatos somente fazem sentido quando interpretados a partir do entendimento da sua relação com o todo. Os acontecimentos históricos são momentos particulares do espírito, que se revela e se afirma de maneira progressiva. A Revolução Francesa, retratada na pintura pela queda da Bastilha, é um desses momentos importantes de evolução da humanidade e de afirmação do Espírito, especificamente do avanço da ideia de liberdade. Na obra, apesar de a Bastilha, símbolo do Antigo Regime e da autoridade real, ser representada como um edifício sólido e bem protegido, ela é confrontada pela vontade do Terceiro Estado em armas que, organizado em

um bloco compacto, se revela como força capaz de abalar a solidez da fortaleza. Estão ali, em oposição, o Antigo Regime e o Terceiro Estado, representado pela burguesia. Para além de retratar um fato – a tomada da Bastilha –, a pintura representa o conflito trágico entre as pessoas, que expressam interesses diferentes. A obra pode assim ser interpretada a partir da dialética de Hegel: as mudanças ocorrem pela relação de contrários: a Revolução Francesa nega o Antigo Regime. A tese, o Antigo Regime, e a antítese, a Revolução Francesa (negação) geram uma síntese, uma nova forma de regime.

6. A mudança social diz respeito a transformações capazes de promover alterações na organização, dinâmica e modos de vida. Essas mudanças podem ser decorrentes de inúmeros fatores, como a economia, a política e a cultura. A mudança foi tratada na história da filosofia por diversos pensadores, e coube a Hegel resgatar sua importância para a compreensão de seu papel na sociedade e na história.

CAPÍTULO 6

A Revolução Francesa

Questões

p. 58

1. A ideia principal exposta no texto sobre o Antigo Regime é a divisão da sociedade entre os que tinham a honra, os nobres, e os que não a tinham, os plebeus.
2. Na visão do rei francês Francisco I, a palavra de um gentil-homem, ou seja, de um nobre, tinha mais valor que a palavra de um rei. Um indivíduo nobre de nascimento teria herdado a honra dos seus ancestrais, o mérito estava no sangue, na linhagem; no caso de um rei, era possível que ele viesse de outros estratos sociais, da nobreza togada, por exemplo, situação que não garantia a honradez de sua palavra.
3. A gravura retrata três personagens em uma paisagem rural. Dois deles, à esquerda, parecem conversar tranquilamente. Eles estão em pé ao lado das colunas de um prédio, tendo no centro um altar com as armas da França. O do canto usa uma batina de sacerdote, coberta por uma faixa clara que vai do busto à parte superior do joelho. Ele usa uma peruca loira. O homem que está ao seu lado traja uma veste escura, de duas peças (a camisa e o culotte), coberta por uma casaca que se estende ao joelho, e meias brancas do joelho aos pés. A borda da casaca e da camisa tem detalhes bordados a ouro. Na cabeça, ele traz um chapéu de duas pontas, coberto de plumas brancas. Ele segura

na mão direita uma longa espada de cavaleiro. Os dois personagens aparecam fazer parte da elite da sociedade. O personagem retratado no lado direito da gravura está trabalhando na terra. Ele carrega nas costas um pesado fardo de vegetais, que o obriga a caminhar curvado. Com uma foice na mão direita, o trabalhador parece cortar o feno, enquanto um lampião, na mão esquerda, o ajuda a iluminar o caminho. Seus trajes são modestos: camisa vermelha, calção verde, justo e rasgado na ponta e meias encardidas que vão até os pés. Na cabeça aparece uma touca ou gorro (barrete frígio) acobreado. Atrás do camponês, mordendo seus pés, vão dois cães e a representação medieval do demônio. O personagem representado é um camponês, com os instrumentos, o trabalho e a pobreza que caracterizam a sua vida.

4. A gravura é uma caricatura crítica da sociedade do Antigo Regime. É um documento de época, uma fonte primária, que representa, irônica e criticamente, a sociedade de corte. O texto é uma fonte contemporânea, historiográfica, que descreve aquela sociedade com base na análise e na interpretação dos documentos daquela época. Na gravura, os personagens da esquerda representam a nobreza e o clero, ou seja, o primeiro e o segundo estados. Sua vida se caracteriza pela riqueza, pela ostentação e pelos privilégios. O personagem da direita representa o camponês, o grupo social mais numeroso do terceiro estado. Vivendo miseravelmente, ele sustenta, com o seu trabalho, o luxo e os privilégios da nobreza e do clero. Porém, mais que representar a sociedade da época, essa caricatura usa a ironia para criticá-la e anunciar a sua destruição. O título, “Isso não durará para sempre”, sinaliza para as classes dominantes que aquela sociedade, que se apoava na exploração do terceiro estado, estava prestes a desaparecer.

Questões

p. 60

1. Sugestão de análise. O gesto do *sans-culotte* de entregar o barrete frígio vermelho ao rei pode indicar a aceitação do rei do texto constitucional, de 1791, que estabeleceu a soberania do povo, representado pelos três poderes, acima do poder individual do monarca. O rei veste um tipo de fraque, justo no corpo e arrematado atrás com longas abas. Sem a indumentária rebuscada da corte e a longa peruca, comuns no Antigo Regime, ele aparece em trajes “patrióticos” típicos das elites burguesas do período. Tudo indica que a cena representa o projeto da grande burguesia para a revolução: a conciliação entre a monarquia (símbolo da ordem) e o poder constitucional (protetor da propriedade e dos negócios burgueses). Por essa razão, o rei aparece representado com feições

serenas, à vontade diante do novo regime instaurado no país. Nesse aspecto, pode-se concluir que a visão que se transmite da monarquia é mais positiva do que negativa.

2. Resposta pessoal. Espera-se que o aluno escolha um símbolo para as principais lutas da nossa sociedade: contra a desigualdade social, em defesa do ambiente e da educação, combate à corrupção e ao preconceito racial, entre outras lutas importantes.

De olho no presente

p. 62

Resposta pessoal. Segundo o filósofo inglês Tomas Hobbes, o ser humano, em seu estado de natureza, é um ser agressivo, belicoso e competitivo, capaz de tudo para conquistar o que deseja. Essa visão, porém, não é compartilhada pela maior parte dos sociólogos, filósofos e psicólogos sociais contemporâneos. Para os pensadores alemães Erich Fromm e Hannah Arendt, por exemplo, a violência é uma construção cultural, um fenômeno produzido pelas condições sociais, políticas, econômicas e culturais em que os indivíduos vivem, se relacionam e garantem sua sobrevivência. Segundo Erich Fromm, a violência seria resultado da solidão, do isolamento e de um sistema que mina as relações de cooperação e solidariedade entre as pessoas. Hannah Arendt vê a violência como produto da burocracia, do abandono do papel social por parte do Estado e das frustrações individuais.

Sobre a exibição das imagens de violência como espetáculo, sugerimos a leitura do artigo:

- ✓ SILVA, Magno L. Medeiros da. Mimese versus catar-se: a questão da violência na TV. Televisão, violência e turismo. Disponível em <<https://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/1640/1/22749-96125-1-PB.pdf>>. Acesso em 5 ago. 2020.

Na tirinha do Calvin podemos perceber uma visão crítica a respeito das imagens de violência exibidas pela televisão. A fala do Calvin e seu comportamento agressivo diante do artigo que critica a violência exibida na televisão tendem a dar razão ao alerta feito por Haroldo sobre o risco de essas cenas destruírem a sensibilidade do indivíduo e desumanizá-lo.

Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

p. 64

1. Segundo Hannah Arendt, a Revolução Americana cumpriu o propósito central de uma revolução, que é a conquista da liberdade. A direção do movimento, comprometida em derrubar a tirania metropolitana respeitando o âmbito das leis, sem o uso da violência, foi capaz de criar um novo corpo político, baseado na liberdade, e de estabelecer instituições duradouras. Para a filósofa, a Revolução Francesa,

ao contrário, extrapolou os limites do direito civil ao incorporar as reivindicações das camadas pobres da população. Ao assumir a luta pela libertação das massas oprimidas pela miséria e pela fome, a revolução, sob a direção dos jacobinos, degenerou-se em guerras internas e externas. A violência iniciada com a execução do rei e aprofundada no período do Terror teria desviado a revolução de sua missão histórica original, que era destruir a tirania do absolutismo monárquico. A revolução, segundo Arendt, não deve acontecer no terreno da necessidade, pois, dessa forma, sempre conduz a um regime sustentado no Terror.

2. Herbert Marcuse, membro da teoria crítica frankfurtiana, retomou a análise de Hegel para defender a Revolução Francesa, e não a Americana, como símbolo da luta revolucionária contra a opressão, as desigualdades e a tirania. Apenas na Revolução Francesa, o homem, orientado pela razão, buscou destruir as bases aristocráticas que impediam o acesso de todos a um mínimo de propriedade e de bem-estar. Segundo ele, uma organização social que admite privilégios de nascimento e nega aos indivíduos iguais oportunidades de desenvolvimento é irracional, e suas bases precisam ser destruídas para que a razão possa ser restabelecida. Sem o radicalismo da república jacobina, os franceses teriam concluído a revolução sem as conquistas democráticas obtidas com a economia dirigida, sem garantir pão, terra e educação. Foi a adoção da economia dirigida e da Lei do Máximo que permitiu a limitação dos lucros, a abolição definitiva e sem indenização de todos os direitos senhoriais e a distribuição de terras aos campesinos. A Revolução Americana, ao contrário, por restringir-se ao terreno das instituições, manteve a escravidão e excluiu negros e indígenas do Estado nacional que começou a ser construído com a independência.
3. Livre atividade do grupo.

De olho no presente

p. 65

1. Durante a Revolução Francesa, o termo “quarto poder” foi criado para designar os meios de comunicação. Com a derrota do absolutismo monárquico e a instituição de um Estado organizado segundo o modelo da divisão em três poderes, os meios de comunicação deveriam ser porta-vozes do cidadão, cumprindo o papel de vigilância dos demais poderes. No entanto, com o crescimento da economia de mercado e a formação da sociedade de massas, a mídia se transformou em um grande negócio, capaz de atingir, simultaneamente, milhões de pessoas em todos os cantos do mundo. Dessa forma, os vínculos entre os grandes meios de comunicação

e os setores mais ricos da economia de cada país se estreitaram e a mídia abandonou seu papel de cidadão vigilante para atender aos interesses dos grandes grupos econômicos. Aquela situação quase marginal dos jornais franceses do período revolucionário, quando circulavam muitas vezes clandestinamente, mantidos com os recursos minguados dos militantes, ainda se mantém com a chamada imprensa alternativa. Mas a grande mídia, que controla os principais jornais, canais de televisão e emissoras de rádio, seja no Brasil ou em outros países, deixou de representar os interesses da coletividade contra a opressão exercida pelo Estado. Evidência disso foi a colaboração de setores da grande imprensa latino-americana, incluindo a brasileira, com os governos militares durante a chamada Guerra Fria. O mesmo aconteceu nos países do antigo bloco soviético (na China e na Coreia do Norte o quadro não mudou). Nesses países, os meios de comunicação não só colaboravam com a repressão oficial como eram diretamente controlados pelo Estado.

2. A charge coincide com a visão do autor ao declarar que os grandes conglomerados de mídia decidem o que o leitor ou o espectador deve ou não saber.
3. Resposta pessoal. Na obra citada, os autores diferenciam liberdade de imprensa de liberdade de expressão. A liberdade de imprensa, amplamente garantida nos países democráticos, significa a abertura dos meios de comunicação à livre atuação do capital privado e o direito de utilizar esses meios para transmitir programas e veicular opiniões dos proprietários, diretores ou chefes editoriais. A liberdade de expressão é mais abrangente e diz respeito ao direito que tem o conjunto organizado dos cidadãos de utilizar os meios de comunicação para a transmissão de conteúdos e programas de interesse dessa coletividade, sem o controle do Estado. Compreendida dessa forma, a liberdade de expressão não existe em nenhum país da atualidade.

Imagine...

p. 66

Espera-se com a proposta que os alunos exercitem a imaginação e se vejam na situação hipotética de fazer parte do grupo de 7 mil mulheres que participaram da marcha até o Palácio de Versalhes em outubro de 1789. Com esse exercício, a intenção é que eles desenvolvam o sentimento de empatia, de colocar-se no lugar do outro, e a habilidade de elaborar uma carta-petição, considerando as dificuldades que enfrentavam aquelas mulheres no processo revolucionário e direito básico, estabelecido na atualidade, do direito à alimentação. É importante que, ao redigir essa carta, os alunos pensem nas

estratégias de persuasão mais eficazes para atingir o objetivo pretendido.

Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

p. 67

1. As motivações que fomentaram a revolução, sintetizadas no desejo de ruptura com o Antigo Regime, também estenderam para o campo dos costumes e da moda. Assim, o vestuário rebuscado da aristocracia passou a ser visto como ultrapassado e envelhecido, incompatível com a racionalização e os agentes que se destacaram no processo revolucionário. A indumentária dos *sans-culottes*, por exemplo, tornou-se modelo para os novos tempos, em que se buscava demarcar fronteira com a sociedade que desmoronava.

Professor, caso queira, comente com os alunos que, para alguns autores, como Roger Chartier, em sua obra *Origens culturais da Revolução Francesa*, a mudança na indumentária não foi resultado da Revolução Francesa, mas a expressão de uma mudança cultural que ajudou a construir o processo revolucionário. Segundo ele, desde meados do século XVIII estavam em curso transformações no comportamento das camadas médias e altas da França que desafiavam as bases do Antigo Regime. A revolução de 1789 teria sido, portanto, a expressão política e social de uma revolução na mentalidade e nos costumes, que, de alguma forma, também ajudou a preparar a revolução.

2. a) A indumentária do casal da esquerda se destaca pela extravagância. A saia do vestido da mulher, por exemplo, possui uma armação de metal que dá volume à peça. Tanto a saia quanto a parte de cima são adornadas com flores e bordados coloridos. O cabelo está preso formando vários cachos e sobre eles há uma espécie de touca enfeitada com flores. A veste masculina, em verde chamativo, é composta de blusa, casaca e culottes, além da meia branca que cobre do joelho aos pés. A indumentária masculina também é bordada nas extremidades. O homem usa uma peruca pintada com pó branco, sinal de riqueza e origem aristocrática. O casal da direita veste uma indumentária mais simples e sóbria, sem os bordados, o brilho e o exagero das peças usadas pelo casal do lado.
b) O casal da esquerda representa a aristocracia, enquanto o da direita representa a burguesia.
3. Alternativa correta: a.
4. As imagens são representações iconográficas das mudanças geradas pela Revolução Francesa nos costumes individuais, no caso, no vestuário. A burguesia, identificada com racionalismo da filosofia iluminista e com os valores de simplicidade, igualdade e sobriedade difundidos pela revolução, adota

uma vestimenta pública que se opõe ao desperdício e à ostentação do modo de vida aristocrático. O burguês abandona os culottes, o bordado e o brilho da vestimenta, além da peruca e do pó branco que a tingia, elementos que identificavam o aristocrata. Note que, como descreve o texto, o burguês não se veste como os *sans-culottes*. A tirania que se implantou na França em relação ao vestuário, obrigando o revolucionário a vestir-se com um *sans-culottes*, foi revogada em 1793, quando se afirmou a liberdade no vestuário. Essa liberdade permitiu aos homens ricos vestir-se elegantemente e diferenciar-se da nobreza pela simplicidade e pelo bom gosto, mas não pelo desleixo.

5. Resposta pessoal. Esta é uma oportunidade para que os estudantes reflitam sobre a moda e suas questões identitárias, que envolvem o sentimento de pertencimento a determinados grupos sociais por meio do uso de roupas, calçados e acessórios específicos de cada grupo, bem como das práticas de consumo desses mesmos objetos, que abarcam, por sua vez, questões de sustentabilidade relacionadas às questões ambientais. Independentemente da resposta, o que se deve avaliar é a coerência dos argumentos apresentados por eles.
6. A Revolução Francesa é considerada um marco na queda do Antigo Regime porque provocou a ruptura das estruturas que o mantinham. A partir das transformações ocasionadas por esse movimento, o governo, anteriormente apoiado em uma monarquia absolutista, passa a ser regulamentado por uma Constituição; há a separação da Igreja e do Estado; é elaborada a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, que garantia os direitos naturais à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade dos indivíduos. Durante o desenrolar da revolução, principalmente após a execução do rei Luís XVI, jacobinos e girondinos disputavam o poder e propunham diferentes projetos para a condução da França. É importante destacar a ativa participação das mulheres no movimento revolucionário, que estavam presentes tanto nas audiências e petições que reivindicavam seus direitos, quanto na organização e atuação nas revoltas populares, como nas Jornadas de Outubro etc.

Petersburgo que constam na petição enviada ao imperador. A partir disso, ele pode propor sugestões para que elas sejam alcançadas. Ele pode citar a organização de manifestações, a composição de uma junta de trabalhadores que convocasse uma audiência com o czar Nicolau II, tentativas de negociações com os próprios patrões, a busca do apoio popular ao movimento etc.

Questões

p. 74

1. a) Os alunos devem perceber que o czar está no centro da imagem, com uma coroa na cabeça. Ao seu lado está o patriarca da Igreja Ortodoxa. Os dois são protegidos pela figura de um aristocrata, representando o poder militar, a força bruta que protegia o regime. Todos estão vestidos luxuosamente. A população aparece como figuras miseráveis, magras, malvestidas, acorrentadas, carregando o czar, o religioso e o aristocrata.
b) O objetivo do pôster provavelmente era incitar à revolução, despertando a consciência nos trabalhadores de que eram eles que sustentavam todo o país, incluindo o luxo e a suntuosidade do regime czarista, ao custo de suas próprias vidas, pois a fome e as epidemias assolavam a população pobre.
c) O pôster pode ser associado aos bolcheviques, tendência política do Partido Operário Social-Democrata Russo, pois eles desejavam mobilizar os trabalhadores para conduzi-los à revolução, pondo fim à exploração à qual estes estavam submetidos.
2. No começo do século XX, a Rússia atravessava uma crise econômica. A miséria no campo era absoluta e a industrialização incipiente, em comparação com os demais países europeus. As classes dominantes exploravam os trabalhadores e não havia indícios de que o governo pretendesse fazer reformas que melhorassem as condições de vida da população em geral. No campo político, o autoritarismo do regime czarista se manifestava sempre de forma repressora e conservadora quanto aos privilégios da elite dominante. Professor, é importante discutir com os alunos, nesse contexto, que grande parte do país dependia da produção agrícola e que os camponeses viviam subordinados ao mando de um pequeno segmento de grandes proprietários de terra; ao mesmo tempo, a industrialização russa se dava pela força do capital estrangeiro e da exploração sistemática de uma classe operária em formação, fatores que impulsionaram a revolução e a derrubada do czarismo.
3. A afirmativa correta: b.

CAPÍTULO 7

Revoluções socialistas: Rússia e China

Imagine...

p. 70

Resposta pessoal. No entanto, espera-se que o aluno reflita sobre as demandas dos trabalhadores de São

No pôster, Mao é representado em tamanho muito maior do que as demais personagens. Sua imagem se sobrepõe à figura de um sol brilhante ao fundo e, na parte de baixo do pôster, vemos uma multidão carregando bandeiras tremulantes. A cor predominante na imagem é o vermelho. Nas primeiras décadas do século XX, Mao Tsé-tung era um entre vários outros líderes do Partido Comunista Chinês. Contudo, sua convicção de que a potência revolucionária estava no campo e não na cidade fez com que ele se distanciasse das diretrizes soviéticas e partisse para uma ação autônoma, pela qual se projetou durante a Longa Marcha e a luta contra os invasores japoneses. Na ocasião em que o pôster foi veiculado, ocorriam disputas intestinas no Partido Comunista Chinês. O pôster foi feito para afirmar a liderança de Mao e exaltá-lo. Assim também o líder é único e dele emana a força revolucionária. Sob sua presença, a vitória popular é certa.

Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

1. Para Vernant, as características que definiam o stalinismo eram a imposição do modelo russo para todos os partidos e movimentos comunistas, o culto à personalidade do líder e o que ele chama de terror de massa.
2. No regime soviético, as massas eram o objeto do controle político do Partido Comunista e, ao mesmo tempo, a fonte desse poder, uma vez que o medo de ser vitimada pela repressão fazia com que as massas colaborassem com o controle exercido pelo governo.
3. Tradicionalmente, os imperadores chineses eram associados às divindades, e o papel que lhes era atribuído de zelar pelos seres humanos foi sendo transferido para os líderes que os sucederam.
4. A divinização dos líderes políticos possibilitou a aceitação da opressão, levando a população a aceitar passivamente governos autocráticos, que reprimiam duramente aqueles que não se submetiam à sua autoridade. Professor, reforce com os alunos discussões sobre a campanha ideológico-política na China sob a direção de Mao Tsé-tung, ressignificando o cartaz de propaganda da Revolução Cultural na China e o Livro Vermelho (coletânea de citações de Mao Tsé-tung com o intuito de difundir o seu pensamento e educar ideologicamente a sociedade chinesa) e sua influência sobre os jovens.
5. Antes da revolução bolchevique, a Rússia possuía um governo autocrático, cujo poder era atribuído à

vontade divina. A sacralidade da figura do czar era peça importante do jogo político porque assegurava a devoção de seus súditos. Também na China, o imperador era cultuado como uma divindade, e, como na Rússia, a população projetava no governante a imagem de um salvador todo-poderoso. Após os dois Estados terem se tornado socialistas, mostrou-se importante manter a unidade popular e o controle sobre as massas. Para isso, tanto na URSS quanto na China, investiu-se pesadamente em uma propaganda política que estimulava o culto à personalidade do líder e garantia a preservação daquela relação quase religiosa da população com seu governante. Se a estratégia foi usada primeiro na URSS pelo governo de Stálin, a adoção do exemplo soviético como modelo por praticamente todos os partidos comunistas contribuiu para reforçar na China a liderança pessoal de Mao, principalmente quando seu poder passou a ser ameaçado no interior do Partido, e para estreitar seu vínculo com a massa de trabalhadores.

6. O aluno deve considerar que as primeiras e principais revoluções socialistas do século XX foram a Revolução Russa e Revolução Chinesa. Sobre as críticas que podem ser feitas a experiências socialistas na Rússia e na China, o aluno deve expor suas opiniões, analisar o contexto em que aconteceram tais revoluções e citar fatos que tenham relação como o autoritarismo stalinista e a centralização do poder no partido central (tanto na Rússia como na China). Espera-se que os alunos percebam como o culto aos líderes revolucionários esvaziaram as classes populares do protagonismo que conquistaram no decorrer do processo revolucionário, reconduzindo-as a uma posição de submissão mansa ou até de sujeição. O objetivo da questão é que ao final da atividade os alunos levantem questionamentos sobre a elevação de líderes políticos à condição de salvadores da pátria e que entendam que em uma sociedade justa e igualitária o poder precisa estar sob o controle dos cidadãos.

CAPÍTULO 8**A arte e a utopia da emancipação humana****Questão**

Momento de o aluno fazer uma reflexão sobre o que é arte e perceber a dificuldade em defini-la. Trata-se de uma dificuldade inerente às condições da nossa sociedade, na qual há uma mistura entre a arte e a vida. Às vezes não sabemos ao certo o que é um artefato de utilidade corriqueira e um artefato artístico.

Esta é uma oportunidade de o aluno, por um lado, desenvolver uma atividade criadora – no caso, um diálogo – e de outro, aprofundar o domínio sobre o pensamento estético kantiano.

1. a) Trata-se de uma típica falácia da falsa dicotomia, porque, entre ser a favor ou ser contra alguém, há inúmeras possibilidades. Por exemplo, você pode não ser nem contra nem a favor de uma pessoa. Pode ser contra um determinado posicionamento e ao mesmo tempo gostar da pessoa, estar a seu favor; ou o contrário, você pode concordar com uma proposta feita por alguém de quem você não gosta. O próprio termo “ser contra uma pessoa” teria de ser mais bem definido. Afinal, do que se está falando? Que se é contra a totalidade da pessoa? Que se é contra ela politicamente? Que se quer o mal dela? A mesma coisa vale para a expressão “ser a favor de uma pessoa”.
b) Essa dicotomia é falsa. O slogan “Ou o Brasil muda agora ou não muda nunca mais” foi apresentado no plebiscito sobre o parlamentarismo em 1993, pela Frente Parlamentarista, e trata-se de uma falácia do falso dilema. O Brasil pode ou não mudar com o presidencialismo ou com o parlamentarismo; pode não mudar seu sistema representativo em determinado momento e, anos depois, fazê-lo. Há alternativas que, como é comum desse tipo de falácia, não foram consideradas pelo da falsa dicotomia.
2. Resposta livre. Oportunidade de o aluno criar uma falácia da falsa dicotomia, mostrando entendimento e domínio conceitual sobre ela.

1. As vanguardas modernas, em vez de contestar o sistema e os valores da sociedade tecnológica e consumista, têm, ao contrário, uma função legitimadora e, portanto, conservadora, da sociedade contemporânea e de seus valores. Não há crítica e busca de transformação, não se mira em uma utopia, apenas há acomodação e reprodução do sistema. Nesse sentido, as vanguardas teriam perdido o que as caracterizava: o seu aspecto subversivo e revolucionário, tanto estética quanto socialmente. Assim, pode-se dizer que a utopia das vanguardas morreu, porque elas já não cumprem o que anunciam desde sua origem.
2. A causa da morte das utopias modernas não pode

ser debitada única e exclusivamente a fatores externos à própria vanguarda. Esses, como o desenvolvimento da economia de mercado, dos valores da sociedade tecnológica, da organização tecno-crática, das formas de poder burocrático, enfim, do desenvolvimento do capitalismo, envolveram ao conjunto da sociedade e puseram fim às ilusões utópicas dos vanguardistas. No entanto, a integração a essa lógica da sociedade da tecnologia e do consumo já estava em alguma medida no programa dessas vanguardas. Pode-se deduzir pelo que foi estudado no capítulo que a crença em uma utopia que seria realizada exatamente pela vida moderna capitalista, que se manifestava na exaltação dessa vida, no culto à máquina e às novas invenções, enfim, no aprofundamento da inserção científica e tecnológica e no consumo, sedimentou o caminho para integração da arte vanguardista e a morte de suas utopias.

3. A reprodução de uma obra de arte implica uma perda: o da existência única da obra, que carrega consigo sua história e lugar onde foi concebida, isto é, o tempo e o espaço de sua existência. A reprodução desvincula-se dessa originalidade, e, nesse processo, perde-se a autenticidade, quer dizer, o sentido primordial ou essencial da obra. Por mais fidedigna que seja a reprodução, por mais perfeita, sempre haverá essa diferença entre a obra de arte e sua reprodução.
4. A autenticidade da obra de arte é o que ela carrega consigo desde sua origem, o que ela pode transmitir e é diferente de qualquer outra coisa. Quer dizer, imanente à obra de arte está uma tradição, uma história, um sentido para além dela. É a isso que Benjamin chama de aura. A reprodução, segundo o pensamento desse filósofo, libera o objeto produzido dessa tradição. A massificação da arte teria como essência exatamente a reprodução em alta escala e a perda, portanto, do sentido mais essencial da obra artística reproduzida.
5. A arte moderna se desenvolveu exatamente na época da possibilidade de sua reprodução técnica, na época do desenvolvimento do capitalismo. Ela é filha desse processo; está em sua origem o protesto contra a tradição, o culto ao novo como valor em si, a ideia de autonomia da arte e a autossuficiência da forma. Além disso, muitos artistas da vanguarda louvaram a integração da arte com a tecnociência. Todos esses fatores incidiram para que a obra de arte perdesse a sua aura.
6. Espera-se que o aluno apresente considerações pessoais sobre a arte que está à sua volta. De qualquer maneira, pode-se dizer que a arte pós-moderna ou contemporânea é consequência da falência das vanguardas artísticas, da exacerbada reprodução técnica (tecnológica) e do consumismo desenfreado.

Além do apagamento dos limites entre arte e vida ou cotidiano.

7. O que se entende por arte depende da época, do lugar, da sociedade e da cultura, mas trata-se de uma manifestação essencial do ser humano, presente em toda a sua história. A criação é um aspecto intrínseco a arte, nesse sentido, ela almeja o que não existe, o que está para além da realidade estabelecida, o que evidencia seu caráter transformador e utópico, quando suas manifestações ou realizações não estão subsumidas pela lógica consumista e capitalista – quando isso acontece, quando ela é produzida sem distinção de outras mercadorias, pode-se dizer que a arte não se expressa verdadeiramente ou plenamente.

Atividades

p. 87

1. Uma vez tomada a Bastilha, as diferenças no interior do terceiro estado se tornaram mais claras, demonstrando a fragilidade da “aliança” que aproximou, em julho de 1789, diferentes camadas sociais contra o Antigo Regime. Para a média e a grande burguesia, por exemplo, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, confirmada pela Constituição de 1791, representava o limite esperado do processo revolucionário. Afinal de contas, a lei aboliu os encargos feudais, estabeleceu o caráter sagrado e inviolável da propriedade privada, supriu as restrições mercantilistas ao livre comércio e acabou com o absolutismo monárquico. Prosseguir com a revolução até a derrubada do rei significava, para ela, criar uma situação de instabilidade e agitação popular que não interessava aos seus negócios e propósitos. Por isso, a abolição dos encargos feudais, regulamentada pelo decreto de 1790, estabeleceu o pagamento de resgate aos antigos senhores, medida que demonstrava a política conciliadora da grande burguesia com os setores aristocráticos. Foi a resistência da parcela mais conservadora da aristocracia e a pressão dos setores populares que empurraram a grande burguesia para o rompimento com a monarquia.

O grupo dos sans-culottes, por sua vez, representava a camada social que mais pressões realizou para a radicalização e a democratização das conquistas revolucionárias. Além de combaterem pelo fim dos privilégios aristocráticos e pela igualdade de direitos, essas camadas populares urbanas ansiavam pelo direito à existência, por condições igualitárias de acesso à propriedade. Para elas, mais que a liberdade, a principal bandeira era a igualdade. As principais medidas tomadas pela república jacobina representaram, em grande parte, o resultado das pressões desse grupo social sobre as lideranças revolucionárias: a limitação dos lucros, o congelamento

dos preços, o sequestro dos bens da aristocracia emigrada, as medidas de segurança social, a desapropriação dos suspeitos e o sufrágio universal masculino.

2. a) Durante o século XIX, a China se tornou alvo dos interesses imperialistas ocidentais. Depois da Guerra do Ópio, quando os chineses perderam o controle sobre Hong Kong para os ingleses, países industrializados como França e Estados Unidos passaram a exigir privilégios comerciais. A penetração ocidental na China causou reação de grupos nacionalistas. No século XX, o nacionalismo se fortaleceu em virtude da invasão e expansão japonesas em território chinês.
- b) A União Soviética defendia que a revolução deveria ser articulada a partir dos centros industriais pela mobilização do proletariado urbano, mas Mao Tsé-tung enxergava potencial revolucionário nas massas camponesas e foi em sua mobilização que investiu esforços. Além disso, o caráter fortemente nacionalista do movimento popular chinês não favorecia a aceitação de uma diretriz revolucionária que partisse de lideranças estrangeiras.
3. Husserl destaca uma característica da sociedade moderna e da contemporânea: a de se deixar guiar pelas ciências positivas sem preocupação sobre a reflexão das questões mais gerais e decisivas sobre o ser humano e a humanidade. Trata-se, nesse aspecto, de análise aproximada à da escola de Frankfurt sobre o predomínio da razão instrumental, que é a razão que se dissocia da reflexão. As vanguardas artísticas também foram penetradas pela lógica instrumental (e as estimularam) da tecnociência ou da tecnologia, isto é, pelas ciências positivas em associação com a técnica, assim como deram vozes à estética do consumo. Nesse processo, as artes também se dissociaram de um sentido mais geral norteador que estava desenhado em seu programa inicial, no plano da utopia, da resistência e da subversão.

Pesquisar

O objetivo da atividade é promover uma aproximação dos estudantes com as obras de arte, através de uma análise histórica delas. A proposta é que através da atividade os alunos possam compreender como a arte é um elemento permeado de discursos políticos, e que tende a representar uma série de valores e ideias vigentes em uma determinada época. No caso das Revoluções Francesa, Russa e Chinesa, a arte assumiu um papel crucial na difusão de novas ideologias e na construção dos novos heróis nacionais.

Para a realização dessa atividade, os estudantes poderão estar organizados em grupo ou individualmente, de acordo com as possibilidades do professor. A partir da obra escolhida, eles deverão analisar a obra observando seus personagens, as ações retratadas, o cenário, as cores, os símbolos e, principalmente, a mensagem que a imagem transmite. Deverão também dar informações sobre o autor e o ano da obra. É muito importante que os alunos tenham espaço para expor suas análises e expressões sobre aquilo que está sendo investigado. Caso haja a possibilidade, a atividade pode ser enriquecida com a participação de um docente da área de artes e a exposição na escola das obras analisadas.

Aprofundar o conhecimento

p. 88

1. Resposta pessoal. Espera-se que o aluno, estimulado pela leitura do texto, exercente a imaginação, buscando conferir sentido à obra de Myriam Lévy. Professor, incentive os estudantes a se colocarem no lugar de Myriam Lévy e tentarem imaginar seus sentimentos e medos. Apesar de o tema da Segunda Guerra ser, em geral, bastante familiar aos adolescentes por causa da vasta produção da indústria cultural sobre ele (filmes, HQs, jogos digitais etc.), é desejável que os alunos sejam instigados a pesquisar sobre a Segunda Guerra, o nazismo, a ocupação alemã na França e o Holocausto. Em sala, ao fazer a retomada da atividade, peça que os estudantes comparem as diferentes percepções sobre o desenho. Aproveite a ocasião para discutir o conceito de subjetividade, tão importante para as reflexões sobre estética.
2. O autor se refere à função da Arte como forma de resistência e de afirmação da subjetividade em contextos de violência, em que ocorre a aniquilação do sujeito. Professor, considere outras possibilidades de resposta, pois os alunos podem entender que a arte tem também, por exemplo, a função de promover uma catarse. Não deixe, porém, de pedir que o aluno argumente a fim de sustentar sua resposta, sempre amparado pelas características da obra e pelo contexto histórico em que ela foi produzida.
3. Resposta pessoal. Os alunos podem listar diversas funções para a arte: captar e reproduzir o belo, transmitir e consolidar ideologias, promover a reflexão, combater determinados comportamentos, entre outros. A proposta deve ensejar o debate, a troca e a reflexão.
4. As produções dos grupos podem variar muito, mas todas devem indicar que os alunos entenderam que, assim como eles representaram eventos históricos de pontos de vista diferentes, dando interpretações distintas para os fatos, os artistas

do passado também deixaram registros sobre os momentos que testemunharam a partir de determinados pontos de vista que precisam ser entendidos quando suas obras são tomadas como fonte de pesquisa histórica. A atividade também permite que o professor avalie se os estudantes compreenderam os interesses em jogo nas diferentes revoluções estudadas e quem eram e como pensavam os diferentes segmentos sociais e políticos envolvidos nelas. É interessante promover uma exposição dos trabalhos acompanhada de uma discussão sobre os resultados para que os conhecimentos e experiências sejam partilhados e sedimentados.

CAPÍTULO 9

Movimentos sociais, relações de poder e território

Questões

p. 92

1. a) O aluno deve citar que os movimentos sociais são importantes na medida em que expressam as necessidades de mudanças da população que, em conjunto, passa a reivindicar as transformações necessárias àquele momento histórico.
b) O aluno deve citar que a formação dos movimentos sociais está ligada diretamente a uma noção de crise política e degradação das condições materiais de vida, que levam as pessoas a se organizarem em ações coletivas para reivindicar mudanças.
c) O aluno deve levantar hipóteses e expor suas opiniões. Espera-se que reconheça os movimentos sociais como importantes agentes de transformação política e social, cujas reivindicações têm contribuído para a expansão dos direitos e para a revisão de valores, como os referentes à família e sexualidade.
2. Alternativa correta: c. A existência social e cultural dos povos indígenas está fortemente atrelada à questão territorial.

Questão

p. 94

O objetivo da atividade é estimular o pensamento estratégico e a ponderação. O aluno deve considerar o interesse nacional, mas também se preocupar em promover a justiça social. Professor, organize um seminário com os grupos de trabalho para que eles possam apresentar seus projetos uns para os outros e debater as diferentes soluções encontradas.

De olho no presente**p. 95**

1. Resposta pessoal. O aluno deverá compreender a importância do poder judiciário no tratamento de questões relativas às minorias. Além disso, é importante que ele perceba que muitas demandas da sociedade nem sempre estão contempladas na lei, o que faz com que as decisões judiciais sejam ainda mais complexas e, por vezes, controversas.
2. A ausência de uma legislação específica e de uma política nacional voltada para os atingidos por barragens enfraquece os direitos das populações atingidas, bem como cria discrepâncias no território nacional sobre como uma mesma questão é tratada.

Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**p. 96**

1. a) O aluno deve entender, de acordo com o texto, que as religiões de matrizes africanas sofrem, ao longo da história, violência física, simbólica e material. São inúmeros os relatos de casas religiosas incendiadas, depredadas, líderes religiosos mortos e perseguidos dentro de suas comunidades.
b) O aluno deve compreender que o texto ressalta a importância da visibilidade das religiões de matrizes africanas como uma forma de luta por reconhecimento e valorização das tradições afro-brasileiras. O mapeamento é, nesse sentido, um importante instrumento para garantir essa visibilidade.
c) O aluno deve compreender que a cartografia figura como um importante elemento para o reconhecimento espacial de grupos minoritários. Através de sua localização espacial, esses grupos comprovam sua existência e registram sua ocupação do espaço.
2. O aluno deve perceber que as privatizações do setor elétrico tornaram as lutas do MAB mais difíceis porque empresas transnacionais passaram a influenciar na decisão sobre os locais de construção de barragens e a controlar a produção e fornecimento de energia, o que enfraqueceu o poder de pressão do movimento sobre a responsabilidade do Estado; deve considerar que as grandes empresas, amparadas pelas leis de mercado e ausência do Estado, priorizam o lucro sobre questões sociais ou ambientais, ou seja, o poder do capital estrangeiro tem mais poder sobre decisões econômicas em detrimento dos direitos das comunidades locais e reivindicações dos movimentos envolvidos.
3. O aluno deve concluir que o MAB estabelece atualmente relações em busca de recursos para manutenção de suas atividades, procura aumentar a repercussão política e o apoio para as lutas, bem como

agrega outras demandas (os debates sobre gênero e as violações de direitos das mulheres ribeirinhas), ou seja, são novas relações de territorialidade, pois envolvem novas questões de negociação e poder para além dos territórios que inicialmente se limitavam a atuar.

4. O aluno deve citar que os movimentos sociais são ações coletivas organizadas por grupos para expressar suas insatisfações com a realidade social. Eles nascem das tensões e dos conflitos existentes na estrutura social e suas reivindicações são diversas, como mudanças na forma de produção, expansão dos direitos sociais, políticos e civis, maior participação política, acesso à terra etc. Por fim, o aluno deve compreender que esses movimentos se organizam no esforço comum para que seus direitos sejam garantidos, em grupos de moradores, comunidades, agricultores, organizações sociais, associações de mulheres, movimento negro, trabalhadores e outros. Entre os exemplos da organização estão a conquista de terras no campo e na cidade. No primeiro caso, vastidões de terras improdutivas são transformadas em cultivos de alimentos por grupos antes expulsos do campo. Nas cidades, grupos organizados de acesso à terra e à moradia ocupam terrenos "vazios" ou edifícios abandonados nas áreas centrais, que há décadas esperam por valorização, a fim de transformá-los em habitações populares, diminuindo o número de desabrigados diante do déficit de moradia no país. Em todos esses casos, o que se percebe é uma relação entre o território e as lutas sociais, havendo uma ressignificação dos territórios disputados ou que serviram de palco dos conflitos, pois o uso e a apropriação dos espaços os alteram significativamente, dando maior dinamismo ao espaço e tornando suas funções sociais mais amplas e inclusivas.

CAPÍTULO 10**Democracia, cidadania e direitos****Questões****p. 99**

1. A experiência da cidadania varia entre os países em decorrência da história e das leis que determinarão quais serão os direitos e deveres dos cidadãos, e quem serão os titulares desses direitos.
2. Pinsky indica que fatores como o conjunto de direitos oferecidos pelos Estados e o grau da organização e representação de diferentes grupos sociais – por exemplo mulheres e negros – e de participação individual dos cidadãos influenciam diretamente na

forma como a cidadania é pensada e experimentada por uma sociedade.

Imagine...

p. 103

O objetivo da atividade é permitir que os alunos reflitam sobre os desafios concernentes aos Direitos Humanos no Brasil. A partir da proposição de ações, a intenção é que eles possam atuar de forma propositiva na promoção e defesa desses direitos. É preciso que os alunos sejam previamente apresentados aos Direitos Humanos. O professor pode sugerir uma consulta ao site da ONU no endereço <<https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>> e, caso seja possível, estabelecer um debate para ver como eles estão expressos em nossa sociedade e quais são seus principais desafios para a efetivação.

De olho no presente

p. 104

1. Resposta pessoal. O aluno, a partir das discussões suscitadas em sala de aula, deverá compreender as razões estruturais, como desigualdade social e racismo, que restringiam o acesso dos estudantes negros e pardos ao ensino superior do país. A partir disso, ele deverá se posicionar a favor ou contra as medidas adotadas pelo poder público brasileiro para viabilizar o acesso dessa parcela da população ao ensino superior.
2. Um dos fatores mais importantes para a garantia do acesso de pretos e pardos ao ensino superior é o cumprimento do artigo 205 da Constituição Federal de 1988, que define que todo cidadão brasileiro tem direito à educação, e que é dever do Estado e da família garantir. Além disso, a escolarização implica melhores condições de trabalho e renda, e no Brasil se apresenta como um fator importante para a mobilidade social.
3. Podemos afirmar que os dados apresentados pelo IBGE são um marco para a cidadania no Brasil porque uma parcela historicamente excluída do ensino superior passou a ter a chance de compor os quadros discentes das universidades brasileiras. Até então o ensino superior no país era historicamente restrito aos estratos superiores e brancos de nossa sociedade. No entanto, nas últimas décadas, a crescente pressão e denúncia do movimento negro sobre a invisibilidade desse problema permitiu mudanças importantes na legislação brasileira, como as ações afirmativas, que criaram mecanismos capazes de garantir legalmente o acesso de negros e pardos às instituições públicas de ensino no país.

Aprender a argumentar

p. 104

A1: Nesse argumento, há confusão nos sentidos da palavra “fim”. Na primeira frase, ela significa meta. Na segunda, tem o sentido de último acontecimento. As frases separadas não apresentam problema: “A meta de uma coisa é sua perfeição” e “A morte é o último acontecimento da vida”. O problema é quando esses sentidos diferentes se unem em um mesmo argumento.

A2: Nesse argumento, utiliza-se a dubiedade da palavra “grande”, que é relativa e, portanto, seu sentido depende do contexto. Uma pulga pode ser considerada grande em comparação com outras pulgas, mas comparada com boa parte dos outros animais ela é pequena. Assim, a falácia é estabelecida a partir do emprego dessa expressão em sentidos diferentes.

A3: Outra falácia que emprega um termo relativo. Por exemplo, uma água pode ser boa para peixes e má para os humanos. Da mesma maneira, um bom cientista pode não ser uma boa pessoa e uma boa pessoa pode não ser um bom cientista. A falácia do equívoco, nesse caso, estabeleceu-se por causa da confusão de sentidos entre as expressões “bom” e “boa”.

Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

p. 105

1. De acordo com o autor, a crise de representação política dos países ocidentais está relacionada a uma dificuldade de eleitores e políticos estabelecerem uma relação de confiança entre si.
2. Antes as representações políticas se sustentavam na estreita relação dos políticos com seus partidos, em base ideológicas bem definidas, e era apresentado aos eleitores programas políticos, que eles se propunham a cumprir. De acordo com o autor, na atualidade os políticos chegam ao poder por meio de construção de imagens midiáticas, centradas mais na personalidade do político do que em seu partido, base ideológica ou proposta.
3. O distanciamento dos políticos da sociedade os afasta das demandas e necessidades reais dos eleitores, o que faz com que nem sempre suas ações repercutam em vantagens para a sociedade.
4. A cidadania cultural seria o direito da população de participar das decisões sobre a política cultural do país, bem como sobre a forma como serão aplicados os recursos públicos e os tipos de produção a serem realizados.
5. De acordo com Chaui, a cultura e as decisões políticas relativas a ela também são direitos do cidadão. Isso porque a cultura não pode ser resumida a algo supérfluo, voltada apenas para o entretenimento e aos padrões do mercado. Para a autora é através da

cultura que classes sociais distintas se confrontam, se questionam e com isso trocam experiências e movem a dinâmica cultural de um país.

6. A intenção da atividade é permitir que os alunos reflitam sobre as limitações de efetivação dos Direitos Humanos. Apesar de serem importantes referenciais de direito na atualidade, sua implementação ainda é distante, principalmente em contextos desiguais, como a sociedade brasileira. Oriente os alunos de forma que todos os artigos da Declaração possam ser contemplados. Caso seja necessário, realize um sorteio para que a escolha fique mais aleatória. Estimule os alunos a buscarem, de forma criativa, elementos de sua realidade para ilustrar como a efetivação dos Direitos Humanos ainda é distante em nosso país.
7. As sociedades democráticas contemporâneas têm como um dos seus principais desafios criar mecanismos que viabilizem maior participação política da população nos debates públicos e nas decisões políticas, garantir o cumprimento dos direitos da população, criar medidas e ações que visem ao combate à pobreza e à desigualdade social, uma vez que esses elementos tendem a criar mecanismos de segregação e a enfraquecer a atuação dos indivíduos na vida pública. Nas sociedades democráticas atuais, ser cidadão é possuir um conjunto de direitos e deveres regidos por uma legislação específica e vinculado a um Estado nacional. Os direitos estão condicionados às legislações dos respectivos países. No entanto, nas sociedades contemporâneas, eles podem ser entendidos como direitos civis, políticos e sociais. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pela ONU, figura como um importante elemento na configuração dos direitos na atualidade.

CAPÍTULO 11

Uma história de lutas: o movimento operário

Questões

p. 108

1. A remuneração dos parlamentares, embora estranha aos nossos olhos como uma reivindicação popular, visava assegurar a subsistência de operários que deixassem a fábrica para exercer um mandato parlamentar. Na Inglaterra e em grande parte do mundo na época, os direitos eleitorais não eram iguais: a política era um assunto restrito aos homens de posse. Para os representantes das classes mais abastadas, não havia necessidade de remuneração para o exercício dessa atividade

política; mas, para os trabalhadores, era a garantia de sua subsistência.

2. A charge representa um grupo de trabalhadores do sexo masculino empurrando um rolo pelo vão de uma porta. No rolo se lê “charter” (carta) e na porta “Parliament” (Parlamento). A imagem refere-se ao movimento cartista e ao seu empenho em colher milhões de assinaturas para pressionar o Parlamento inglês a adotá-las. Na parte interna da porta, que representa o Parlamento, observam-se homens reagindo de forma negativa ao movimento. Observa-se também um homem preso sob o rolo cartista, enquanto outro observa a ação sem se envolver. A imagem representa o esforço cartista de obter conquistas pela via da pressão parlamentar e as resistências que enfrentaram. Também revela o protagonismo de pessoas do sexo masculino na política.
3. Resposta pessoal. Espera-se que o aluno perceba que, nos dias de hoje, a atividade parlamentar, para muitas pessoas, tornou-se um meio de vida e de enriquecimento pessoal, rompendo completamente com princípios éticos que devem ser um dos fundamentos dessa atividade.

Imagine...

p. 109

O objetivo principal da atividade é provocar nos estudantes uma reflexão sobre o caráter histórico das instituições, ou seja, perceber que as instituições que governam a vida contemporânea são construções históricas. Portanto, é sempre possível organizar a sociedade de formas alternativas. A atividade também convida os estudantes a ponderarem sobre o ônus e o bônus de toda escolha: as relações entre liberdade e responsabilidade. O fio comum das questões levantadas é imaginar formas de organização social sem autoridades políticas. Procura-se estimular a consciência do caráter histórico das instituições e a imaginação política (a possibilidade de modificá-las). Ao mesmo tempo, perceber que toda liberdade (política, social, econômica) implica responsabilidades. O mais importante nesta atividade não é o conteúdo das respostas, que pode variar muito, mas o exercício de conscientização histórica e imaginação política. De um modo diferente, a pandemia do coronavírus provocou uma situação comparável. Na medida em que atividades que pareciam inadiáveis foram suspensas, evidenciou-se que sempre é possível fazer diferente, mas que toda mudança tem prós e contras.

De olho no presente

p. 110

1. Resposta pessoal. Espera-se que o aluno reflita sobre a importância da igualdade de direitos entre

homens e mulheres, equidade necessária para a construção de uma sociedade justa e próspera.

2. Resposta pessoal. É possível citar a diferença salarial entre homens e mulheres, em que as mulheres recebem menos para desempenhar as mesmas funções, a desigualdade na distribuição das tarefas domésticas, a baixa participação de mulheres em altos cargos políticos e corporativos no Brasil e no mundo, a pouca atenção que recebe o futebol feminino no Brasil, evidente na dificuldade das atletas de receber patrocínio, a violência doméstica e os casos de feminicídio, que cresceram de forma alarmante no país durante a pandemia da covid-19, entre outros exemplos.
3. Resposta pessoal. Espera-se que o aluno, seja menino ou menina, reconheça a importância de que as mulheres das gerações futuras tenham uma vida mais segura e os seus talentos valorizados pela sociedade; que não tenham de acumular, sozinhas, uma dupla jornada de trabalho, em casa e fora dela; que ocupem seu espaço na política, na ciência e nas empresas, em iguais condições que os homens; que estejam livres da violência doméstica e da discriminação que historicamente tem colocado as mulheres em condição subalterna em relação aos homens.

Debater

p. 112

Com esse debate, pretendemos que os alunos reconheçam, primeiro, que em todo o mundo os trabalhadores têm, historicamente, lutado por direitos. Se hoje os trabalhadores do Brasil têm assegurados a jornada de 8 horas, férias, décimo terceiro salário, entre outros direitos, isso só acontece porque, antes de nós, milhares de trabalhadores lutaram por essas conquistas. A história tem sido, em grande parte, a luta por direitos. Desde a derrubada da Bastilha, passando pelo movimento cartista, pela Comuna de Paris, pelo movimento abolicionista no Brasil e pelas greves operárias do pós-Primeira Guerra Mundial, no mundo todo os trabalhadores têm lutado por direitos. Não se pode condenar trabalhadores que lutam contra uma jornada de trabalho de 14 a 16 horas por dia, sem direito a descanso semanal remunerado, a férias, a aposentadoria e a proteção em caso de acidentes no trabalho. Assim, o primeiro objetivo é o que o aluno reconheça as lutas dos trabalhadores como parte da luta pelos Direitos Humanos. O segundo objetivo é que os alunos pensem sobre que outras formas de luta podem ser construídas pelos trabalhadores, alternativas à greve e capazes de obter conquistas, e defendam seu ponto de vista.

Sala de bate-papo

p. 113

A proposta dessa atividade é permitir que o aluno reflita sobre seu projeto de vida e o lugar do trabalho nesse projeto. Nessa reflexão, espera-se que ele leve em consideração a atual situação do trabalho no Brasil, diante da crise econômica e das mudanças que têm transformado profundamente as relações trabalhistas no país e no mundo: disseminação do trabalho temporário e do *home office*; flexibilização das leis trabalhistas; desemprego; automação crescente; e pressão por produtividade, que leva as pessoas a trabalharem cada vez mais.

Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

p. 114

1. a) O critério utilizado foi a divisão das 24 horas do dia em três partes: uma destinada ao trabalho, a segunda, ao descanso, e a terceira às atividades de lazer e cultura.
 - b) A redução da jornada de trabalho permitiria aos trabalhadores garantir as 8 horas de sono, como recomendam os médicos, e dedicar as 8 horas restantes às atividades que lhes proporcionassem prazer e o desenvolvimento dos talentos individuais: encontro com amigos, práticas esportivas, leituras, visitas a museus, exposições, além das atividades políticas. A bandeira das 8 horas de trabalho representava a luta contra o embrutecimento e por uma existência mais digna.
 - c) Resposta pessoal.
2. a) Segundo o texto, os entregadores protestam contra o gerenciamento obscuro e autoritário do seu trabalho, impondo arbitrariedades na definição do ritmo, área de deslocamento, quantidade e valor do trabalho. As reivindicações dos entregadores priorizam o aumento das taxas mínimas e por quilômetro, além do fim dos bloqueios indevidos e a demanda de auxílios ou licenças de saúde, acidente e distribuição de equipamentos de proteção individual durante a pandemia.
 - b) Quando os entregadores não se submetem ao ritmo de trabalho imposto pelas empresas por meio de algoritmos, as perdas e represálias adotadas pelos aplicativos tornam o trabalho não compensador. Nesses casos, as formas de retaliação das empresas incluem penalidades econômicas, suspensão do cadastro ou dispensa sem justificativa.
 - c) Resposta pessoal. Espera-se que o aluno se posicione nessa questão levando em consideração as condições de trabalho dos entregadores expostas no texto e critérios embasados na justiça e nos Direitos Humanos. Assim, sugere-se que os alunos se imaginem no lugar dos entregadores, antes de tomarem uma posição.

- d) Resposta pessoal. No entanto, é relevante chamar a atenção para o fato de que os entregadores de aplicativos se expuseram à pandemia para prover alimentos, bens e serviços, para muitos que praticaram o isolamento social de forma estrita. Os entregadores tiveram possibilidades limitadas de aderir ao isolamento, na medida em que, se não trabalham, não recebem – situação diferente de quem tem um vínculo de trabalho estável. Pode-se aventar que esse paradoxo, em que os entregadores asseguram o isolamento de quem recorre aos seus serviços, é mais uma expressão da desigualdade social no Brasil.
3. As formas de organização dos trabalhadores se modificam de acordo com as características do sistema social e econômico. O capitalismo difundiu o trabalho assalariado e a grande indústria, e a luta operária evoluiu com o tempo. Movimentos como o ludismo e o cartismo estiveram entre as primeiras manifestações do protesto operário na Inglaterra, berço da Revolução Industrial. Posteriormente, difundiram-se os sindicatos e os partidos operários. A partir da segunda metade do século XIX, houve tentativas de articular os trabalhadores em nível internacional, que não tiveram sucesso. A greve, especialmente a greve geral, foi adotada como principal instrumento de luta do movimento operário. A partir dos anos 1970, mudanças na organização da produção, aceleradas por inovações tecnológicas, combinaram-se com modificações na estratégia de acumulação das corporações transnacionais (priorizando a formação de cadeias globais de valor), para modificar o ambiente interno e externo da acumulação. A articulação entre neoliberalismo e globalização desmontou o modelo de funcionamento do trabalho industrial de base fordista. A flexibilização das relações de trabalho e o esvaziamento do Estado de bem-estar social, que nunca se realizou nos países periféricos, tiraram o chão histórico de um ideal de cidadania salarial, enquanto o empreendedorismo de si mesmo se disseminou pelo mundo. Sindicatos entraram em crise, mas novas formas de organização e luta emergiram, como revelaram as paralisações dos entregadores de aplicativo no Brasil durante a pandemia.

CAPÍTULO 12

Movimentos sociais contemporâneos: igualdade, identidade e reconhecimento

- Questões** p. 117
- a) Segundo a filósofa, é preciso combater o racismo, uma vez que ele é um poderoso sistema de

opressão e exclusão social que permeia não só nossas relações sociais, como também as estruturas de nossa sociedade.

- b) O racismo, de acordo com o texto, pode ser percebido nas relações cotidianas, na estrutura e dinâmica de nossa sociedade, na ausência ou na representação distorcida e caricata do negro na mídia brasileira, entre tantos outros elementos.
- c) Para a autora, o racista é aquele que corrobora com o sistema de opressão vigente e que exclui e marginaliza o negro na sociedade, seja por meio da prática de atos racistas, seja pela não problematização e omissão diante de situações discriminatórias.

Professor, ao retomar em sala as atividades, proponha uma roda de conversa para que os alunos compartilhem experiências que viveram ou testemunharam que julgam racistas. Comparem as diferentes vivências e peça para que eles busquem identificar algum padrão nelas – seja na conduta dos indivíduos que se revelaram racistas, seja no tipo de situação experimentada ou no ambiente onde ela aconteceu.

Questões

p. 119

- a) Além da conscientização, o movimento ambientalista tem exercido um importante papel político de pressão sobre governos e instituições internacionais para que tomem medidas efetivas de proteção e preservação do meio ambiente.
- b) O movimento ambientalista colaborou para a difusão de ideias, valores e práticas ambientais por toda a sociedade, seja através da pressão política sobre os governos, seja na mobilização e articulação política dos indivíduos em prol das questões ambientais. Além disso, o movimento contribuiu para debates nas áreas de planejamento urbano e regional, saúde pública e desenvolvimento econômico.

Criar uma hashtag

p. 120

O objetivo da atividade é permitir aos alunos a identificação de problemas ambientais no local onde eles vivem. A desnaturalização desses problemas, que muitas vezes são históricos, podem contribuir para a mudança de perspectivas dos alunos em relação ao mundo que os cerca. Os alunos, individualmente ou em grupo, deverão registrar violações ao meio ambiente, como esgotamento sanitário inadequado, poluição, contaminação de rios, praias e lagoas, descarte inadequado de rejeitos industriais, entre outros problemas que

evidenciam os impactos das ações humanas no meio ambiente. A partir disso e de acordo com as possibilidades da classe, sugira a criação de um mural virtual com as imagens registradas. A criação da hashtag é um importante mecanismo de divulgação da atividade pelas redes sociais e uma forma atrativa de os jovens se envolverem com a proposta.

De olho no presente

p. 121

1. Ao longo da história, os movimentos sociais foram importantes forças de mudança e transformação da sociedade. A partir de reivindicações específicas, esses movimentos contribuíram para a expansão da cidadania por meio de suas lutas e denúncias das condições de vida de populações excluídas e marginalizadas.
2. Segundo Angela Davis, é importante para os movimentos não esquecer que os direitos hoje conquistados são decorrentes de lutas travadas ao longo do tempo, em um contexto marcado pela escravidão e pelo colonialismo.
3. Resposta pessoal. O estudante deverá perceber que, mesmo diante de muitas conquistas, ainda estamos distantes de garantir a participação de todos os indivíduos de forma igualitária na vida social. Diante dessa constatação, ele deverá elencar os elementos que ele deseja mudar na sociedade.

Aprender a argumentar

p. 121

- a) Há um conjunto de problemas que invalida o argumento. Em primeiro lugar, a conclusão inferida das premissas não corresponde. Se tormarmos momentaneamente como verdadeiro que a maioria dos crimes é por causa moral, isso não garante que todo criminoso seja um indivíduo moralmente frágil – ele pode fazer parte do grupo que delinque por problemas econômicos. Além disso, o argumento abusa de termos estatísticos genéricos como “maioria” (qual porcentagem?) e “minoria” (qual porcentagem?). Há de se perguntar qual é a pesquisa ou o estudo realizado que fundamente que a maioria (no mínimo 50% + 1) dos crimes tenha como motivo uma causa moral, enquanto a minoria (no máximo 49%) tenha como motivo uma causa econômica. Os criminosos responderam a um questionário e foram sinceros em suas respostas? Nada disso parece plausível. Trata-se de um argumento falacioso que, entre outras falhas, recorre à estatística.
- b) Nesse argumento, a vida sexual ativa está relacionada com a manutenção do matrimônio, como se fosse a sua causa. Mas, se observarmos

mais atentamente, essa correlação pode ser questionada, pois outras coisas podem ser tanto a causa de uma vida sexual mais ativa quanto da manutenção do casamento: amor, atração etc. Além disso, esses fatores podem se inter-relacionar e um pode ser a causa do outro. Pode até ser possível que não haja relação alguma entre vida sexual ativa e manutenção do casamento.

Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

p. 122

1. Segundo a autora, existem muitos estereótipos que fazem com que os indivíduos relutem em se identificar como feministas. A construção histórica de que as feministas são histéricas, desequilibradas, infelizes e incompletas acabaram construindo uma imagem negativa sobre o que significa ser feminista e, consequentemente, fazendo com que as pessoas evitem ser identificadas com o movimento.
2. De acordo com o texto, o feminismo promoveu importantes mudanças no campo das ideias, dos valores e das práticas sociais. A autora destaca que o feminismo conquistou mais liberdade e igualdade entre os sexos.
3. De acordo com o texto, o movimento LGBT permitiu a visibilidade da questão homossexual no país, bem como o reconhecimento e o respeito à diversidade sexual. As ações do movimento foram importantes para a conquista de direitos, como a união civil e a despatologização da homossexualidade.
4. Resposta pessoal. Professor, a resposta dos alunos pode variar bastante em função do meio social no qual estão inseridos. Essa diversidade de percepções deve ser explorada e debatida para que seja possível criar em sala um ambiente de troca, escuta e empatia.
5. Resposta pessoal. O aluno deverá ser incentivado a refletir sobre as múltiplas formas que a homofobia assume na sociedade brasileira. Os assassinatos de homossexuais são a manifestação mais extrema dessa violência, mas ela pode ser percebida também na exclusão dessa parcela da população de determinados ambientes, na rejeição familiar e na consequente ruptura de laços de afeto, por exemplo.
6. Espera-se que os alunos consigam analisar aspectos variados de sua realidade, identificando os obstáculos que impedem que mulheres e membros da comunidade LGBT gozem de forma igualitária dos direitos e oportunidades. Professor, para a elaboração de um projeto de lei, oriente os alunos a examinarem um modelo acessando o site da Câmara (disponível em

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarIntegra?codteor=1433188>. Acesso em 13 ago. 2020). No decorrer da atividade, é importante que eles tenham condições de refletir sobre a importância de construirmos coletivamente uma sociedade mais inclusiva e capaz de lidar com as diversidades.

7. A partir dos anos 1960, diversos movimentos sociais passaram a assumir papel de destaque na luta pelo reconhecimento e pelos direitos de minorias sociais. Dentre eles se destacaram o movimento feminista, o movimento negro, o movimento LGBT, o movimento estudantil e o movimento ambiental. Esses movimentos contribuíram para a inserção de novos discursos, práticas e valores nas sociedades contemporâneas, bem como promoveram mudanças importantes nas legislações e na política.

Atividades

p. 123

1. Alternativa correta: **a.** A charge ironiza a forma como os direitos são relativizados no país, brincando como a igualdade jurídica. Pode ser interpretada como mecanismo para fazer valer os interesses pessoais e não da coletividade.
2. Alternativa correta: **b.** A partir da Revolução Industrial, capital e trabalho separam-se totalmente, criando tal antagonismo de interesses entre a burguesia e os trabalhadores que somente uma transformação do sistema econômico que pusesse fim à mais-valia poderia emancipar os operários.
3. Alternativa correta: **b.** As cotas de gênero para a candidatura de mulheres visam aumentar a participação feminina nos espaços de poder e estimular a maior participação feminina na esfera pública.

Pesquisar

O objetivo da atividade é estimular os alunos a refletirem sobre a realidade em que estão inseridos, a partir da temática dos direitos. A intenção é que, partindo da leitura da própria realidade, os alunos possam compreender as contradições existentes na efetivação dos direitos. Ao recorrer à etnografia como método de trabalho, é importante que o professor apresente essa técnica aos estudantes, enfatizando a importância da observação e da desnaturalização daquele espaço. Como se trata de um local conhecido do aluno, é fundamental que haja esse processo de desconstrução e estranhamento. A etnografia é uma técnica de pesquisa importante a ser desenvolvida no ensino médio, pois permite aos alunos problematizarem aquilo que lhes é familiar, bem como aguçar seus olhares para as diferenças. As perguntas apresentadas são uma

orientação para os alunos e podem ser modificadas em decorrência das especificidades regionais e sociais. Elas estão estruturadas de forma a dar conta da categorização proposta por T. H. Marshall dos direitos civis, políticos e sociais.

O produto final da atividade é a produção de um relatório no qual os alunos apresentarão suas descrições e análises sobre os locais analisados. É muito importante que os alunos tenham espaço para exprimirem suas opiniões e reflexões sobre os locais onde vivem e sobre como eles percebem e experimentam as desigualdades e os privilégios existentes em nossa sociedade.

Aprofundar o conhecimento

p. 124

1. Sojourner Truth reivindica em seu discurso o tratamento igualitário entre homens e mulheres, brancos e negros. Em sua fala, ela enumera elementos que evidenciam o quanto homens e mulheres, brancos e negros são iguais em suas condições enquanto seres humanos.
2. Ela destaca que poderia comer ou trabalhar tanto como um homem; que pariu seus filhos e sofreu quando eles foram vendidos como escravos, como qualquer mãe sofreria; que aguentou a violência do açoite e o peso do trabalho.
3. A religião foi um importante elemento para a conformação de papéis sociais entre homens e mulheres, e de legitimação do preconceito racial. Pautando-se em premissas religiosas, muitas sociedades desenvolveram pautando-se nas desigualdades entre os gêneros e as raças.
4. Sojourner Truth deixa evidente em seu discurso que as desigualdades raciais e de gênero atingem as mulheres negras de forma diferenciada. Sua percepção corrobora com inúmeros estudos contemporâneos, em diversas áreas, que comprovam que a condição da mulher negra é mais vulnerável e precária do que outros grupos.
5. O objetivo da atividade é permitir que os estudantes reflitam sobre como a sobreposição de elementos como raça e gênero atuam na produção e reprodução das desigualdades sociais. A partir do discurso de Sojourner Truth, os estudantes deverão estabelecer um diálogo com a ativista, que proferiu sua fala em 1851, e escrever uma carta endereçada a ela contando sobre as mudanças e continuidades percebidas nesse debate. De lá para cá muitas mudanças ocorreram, como a conquista de direitos, da igualdade jurídica, da liberdade etc. No entanto, as constantes denúncias de violência, exclusão e preconceito evidenciam que ainda existe um longo caminho para o estabelecimento da igualdade de fato para as mulheres negras.

CAPÍTULO 13

O sentido das coisas: a origem da filosofia contemporânea

Questões

p. 128

1. A palavra procurada é a senha da vida ou do mundo, ou seja, ela nomearia o sentido ou o significado da vida.
2. Os filósofos da linguagem buscam o sentido do que é afirmado ou do que é pensado, investigando a própria linguagem. Segundo esses filósofos, para conhecer melhor o mundo e a vida, é preciso analisar o que é dito a respeito deles. Há uma relação, portanto, entre o sentido da vida e o que se diz dela.

De olho no presente

p. 129

1. “Amiga, tudo bem? Você não vai mais sair? Beijos.”
“Olá, minha querida amiga. Eu estou bem. Ainda nem vi o meu namorado. Também estou sem dinheiro. Não poderei sair.”
“Entendi. Tchau, estou com saudade.”
2. Os diálogos por mensagens eletrônicas, por causa da rapidez, da falta de espaço, e muitas vezes da informalidade, como é o caso do exemplo acima, são baseados em abreviações, gírias, modismos e sínteses ou contrações de palavras. Além disso, a acentuação é deixada de lado, substituída muitas vezes pela letra h ou por uma espécie de tradução sonora. Conhecendo as regras de uso dessa linguagem, sabe-se que “miga” é abreviação de “amiga”; “tbtm” de “também”; que “naum” substitui a palavra “não”; “toh” está no lugar de “tô”; “miguxa” é uma expressão de carinho com a amiga; “td 10” equivale a “tudo bem”; que “xaudade” é a contração das palavras “tchau” e “saudade” etc. Sem conhecer as regras e o uso linguístico do jogo das mensagens de celular, não se poderia estabelecer sentido para elas.
3. Oportunidade de o aluno criar um jogo de linguagem e perceber, como afirmava Wittgenstein, que as possibilidades da linguagem ou das linguagens são incontáveis.

Questão

p. 130

Quando alguém percebe a dobradura, o desenho ou o recorte de um quadrado, intui tanto o fato – a dobradura, o desenho ou o recorte de um quadrado – quanto a essência – ser um quadrado. A essência é ideal e universal, e pode ser representada

de diversas maneiras particulares e contingentes: desenhada no caderno, dobrada ou recortada em folha de cartolina.

Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

p. 133

1. A analogia é bastante elucidativa. Frege esclarece que a referência de um nome é um objeto, e que a representação que fazemos dele é subjetiva, ou seja, algo que pertence totalmente ao sujeito. Entre o objeto e a representação há o sentido, que é a forma de apresentação do objeto. Apesar de o sentido não se confundir com o objeto, ele não é subjetivo e pode ser compartilhado pelos indivíduos, isto é, tem caráter intersubjetivo. Assim, a Lua é a referência ou o objeto observado; a imagem interior no telescópio é o sentido, pois ela pode ser percebida por qualquer pessoa que observe a lua por meio do telescópio, no mesmo ângulo de observação; já a imagem na retina é algo pessoal, subjetivo, que é única para cada observador e não pode ser compartilhada.
2. Resposta pessoal. Espera-se que o aluno tenha compreendido a diferença entre sentido, referência e representação, e assim possa criar uma frase ou expressão especificando cada elemento. As frases ou expressões podem ser simples, como “A casa vermelha”. A expressão “casa vermelha” tem como referência o objeto casa, sendo uma forma de apresentá-lo – é o seu sentido, que carrega a informação de a casa ser vermelha. A representação mental que fazemos da casa vermelha já é algo particular, subjetivo, que pode estar associado a experiências anteriores, a emoções e sentimentos que são particulares do sujeito e só dele.
3. Os emojis vão se tornando menos esfuziantes a cada dia e diminuindo de número, como se Jeremy passasse a dar respostas monossilábicas, indicando que ele vai ficando mais desanimado.
4. Wittgenstein considerava a linguagem muito mais rica do que a mera designação fixa e imutável das coisas. Para ele, há vários tipos de emprego de sinais, palavras ou expressões que estabelecem sentido por meio de regras próprias, que devem ser conhecidos pelos participantes para que possam se comunicar. No caso da tirinha, foram empregados emojis, que são bastante comuns no mundo virtual. Aqueles que se comunicam por meio desses símbolos são capazes de compreender o diálogo entre as personagens porque participam das mesmas regras desse jogo de linguagem.
5. A filosofia contemporânea tem por marco e orientação a virada hermenêutico-semântica que trouxe um novo eixo de preocupação: o sentido. Antes de indagar sobre o ser ou as coisas que existem,

antes de buscar conhecer e refletir sobre as possibilidades e os limites do conhecimento humano como fizera a filosofia em dois momentos que antecederam a virada semântica, é necessário, do ponto de vista lógico, buscar o sentido do que se pensa, do que se diz, do que se vivencia. É essa busca pelo sentido que motivou as mais diferentes filosofias contemporâneas. Cada qual vai responder o problema à sua maneira. A filosofia analítica centraliza sua reflexão na análise da linguagem, buscando dirimir confusões e resolver problemas filosóficos que surgem de confusões terminológicas e de linguagem. Nessa corrente, destacou-se o filósofo e matemático Gottlob Frege, que estabeleceu uma importante distinção entre sentido, referência e representação. O sentido é o modo de apresentação (ou de designação) da referência, e ele tem um caráter suficientemente objetivo para que todos se comuniquem ou compartilhem dele. Já Edmund Husserl desenvolveu a fenomenologia, que investiga os sentidos atribuídos às coisas, suas essências; e que tem na intencionalidade da consciência um importante aspecto de sua teoria. A consciência não é uma substância, um órgão morfológicamente estabelecido, mas um visar em direção às coisas. O visar da consciência significa captar ao mesmo tempo o fato (sua contingência material) e a essência de um fenômeno (seu significado ou sentido), que se estabelece no campo ideal. Por sua vez, a hermenêutica, por meios interpretativos, busca revelar o verdadeiro sentido de um texto ou de uma vivência ou experiência humana.

CAPÍTULO 14

O sentido da existência e a construção da identidade na sociedade contemporânea

Sala de bate-papo

p. 135

Não. Por destino entende-se um caminho já previamente definido, o qual cabe ao ser humano apenas seguir. Porém, no texto de Camus fica claro que o rumo tomado por cada indivíduo não está dado de antemão e resulta de uma escolha.

Professor, antes de prosseguir com o estudo do capítulo, sugira uma roda de conversa com os alunos para que eles possam expressar sua compreensão acerca dos fatores que julgam influenciar ou mesmo determinar o porvir. Estimule-os a refletirem sobre seu papel no mundo e a responsabilidade que têm sobre suas próprias vidas. Questione-os sobre a motivação que encontram para fazerem suas escolhas.

De olho no presente

p. 136

A questão oferece oportunidade de refletir sobre o problema da angústia na nossa sociedade. Há nas sociedades contemporâneas uma espécie de círculo que alimenta o consumo. Desejos estimulados ou manipulados pela propaganda nos induzem continuamente à compra de mercadorias, o que produz uma satisfação fugaz (rápida) para logo em seguida gerar frustração e angústia, impulsionando novas compras. A angústia e a urgência ocupam, portanto, papel central no processo consumista na medida em que a insolvência da angústia alimenta a lógica consumista. Todavia, a angústia não pode ser resolvida pela compra ou aquisição de mercadorias, uma vez que ela surge da insatisfação existencial. É esta que produz um vazio existencial.

Para o existentialismo, a angústia deve ser tratada com a profundidade que tem, ensejando novos modos de existência, o que pressupõe a crítica do modelo atual, baseado no consumismo.

Questões

p. 139

1. Na frase citada, Simone de Beauvoir não está se referindo ao sexo biológico quando diz que ninguém nasce mulher, mas ao papel social desempenhado pela mulher. Para ela, esse papel, quer dizer, o que significa ser mulher, é uma construção social e, portanto, não depende de nenhuma determinação natural, mas de um caminho percorrido pelo indivíduo ao fazer-se a si. Beauvoir chama ainda a atenção para outro aspecto da identidade da mulher: se não há nenhum destino biológico, psíquico ou econômico que define a sua forma, a mulher, então, tem sua formação influenciada pelo meio social. Beauvoir combateu com vigor a situação discriminatória que afligia – e aflige – a mulher em uma sociedade comandada pelos homens. *O segundo sexo*, livro publicado em 1949, trata da condição da existência feminina de sua época.
2. A proposta busca estimular a reflexão sobre um dos aspectos centrais do existentialismo: a liberdade e a responsabilidade que cada um tem na realização de seu projeto, como ser inconcluso lançado no mundo. Isso vale para qualquer ser humano. Mas ao existentialismo não importam categorias gerais, cada indivíduo é um projeto único, singular e original. Portanto, cada indivíduo tem de indagar a si mesmo sobre suas ações e principalmente sobre seu projeto, quer dizer, sobre sua existência, seu futuro e seus atos. Essa concepção está presente na afirmação de Beauvoir sobre a mulher, “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”. Cada indivíduo define a forma de sua existência na sociedade.

A1: O argumento trata de um assunto bastante polêmico – a legalização da maconha. Independentemente da posição que se tenha, é possível perceber que este argumento utilizado contra a legalização é falacioso. Trata-se da falácia da bola de neve. Não há evidência empírica ou científica de que a legalização da maconha levará à generalização de seu consumo. A ideia de que a sociedade se transformará em um “bando de zumbis drogados” cumpre o papel de desacreditar a proposta de legalização da maconha incutindo medo no interlocutor.

A2: Trata-se também da falácia da bola de neve. Busca-se desacreditar a legalização do aborto, prevendo-se, sem nenhuma prova ou evidência, que, uma vez aprovado o aborto em casos específicos, a interrupção da gravidez será permitida em qualquer caso. Pior: o argumento acena com a ameaça de que o infanticídio seria legalizado. A ideia da possibilidade de uma sociedade que permite o infanticídio cumpre o papel de causar repúdio à legalização do aborto em qualquer caso. No entanto, é evidente que não há qualquer necessidade lógica na sequência de eventos descrita no argumento.

Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

- O medo deriva de algo bem definido e sua causa pode ser identificada – por exemplo, um terremoto pode causar medo. Diferentemente do medo, a angústia não é uma emoção provocada por uma causa específica, mas é algo mais difuso, um sentimento provocado por uma condição existencial.
- Beauvoir chama a atenção para a situação da mulher em uma sociedade dominada pelos homens e que acaba por definir sua existência. É uma situação paradoxal: por um lado, a mulher, como qualquer ser humano, busca a sua essência ou identidade na sociedade; por outro, a sociedade machista impõe seu ideário sobre a mulher, estipulando seu papel social, sugerindo seus anseios, definindo sua conduta etc. Quer dizer, a consciência do homem impõe-se sobre a consciência da mulher, determinando, pelo menos em parte, a sua condição. Se ela aceita essa imposição, não construirá uma identidade ou essência própria, mas algo dependente, inessencial. No entanto, o ser humano mulher pode se questionar e perguntar-se: “Como encontrar a independência no seio da dependência?”. Em outras palavras, como a mulher pode não aceitar a condição de inessencial que lhe foi socialmente imposta e lutar pela plena liberdade de se autoconstituir?
- Como a essência não está dada no nascimento, ela não pode ser descoberta, mas tem de ser inventada,

isto é, tem de ser “alvo de um esforço”, de um empenho de fazer-se a si, mesmo se sabendo que a condição da identidade será sempre precária e sujeita a alterações no transcurso da existência – por isso é “eternamente inconclusa”.

- O que provoca angústia no indivíduo, segundo Kierkegaard, é uma característica central da existência humana: o fato de estarmos diante de múltiplas possibilidades de existência, de termos liberdade de escolha e sermos responsáveis por ela, embora não possamos controlar os resultados de nossas decisões. Então, nada garante que nossas escolhas nos trarão o bem, pois a vida é contingente, e o fracasso sempre está por perto, rondando a existência. Antes mesmo da escolha, diante da liberdade de escolher, sabemos que nada está garantido e é essa situação que causaria angústia.
- A proposta oferece a oportunidade de o aluno refletir sobre o conceito de angústia a partir de suas vivências. Tal reflexão pode se converter em um importante aprendizado para situações futuras. Saber lidar com a angústia em uma sociedade frenética e cheia de possibilidades e fracassos é um grande benefício para ele.
- Significa dizer que o indivíduo não nasce pronto, e sua identidade vai se formar no devir de sua existência entre as pessoas (sociedade) e as coisas. Cada qual tem liberdade e é responsável por essa construção, e deve refletir sobre o que quer tornar-se.
- A proposta dá ao aluno a possibilidade de refletir sobre a construção de sua própria identidade. Pensar sobre seu projeto de vida e sua responsabilidade sobre o que quer tornar-se (vir-a-ser). Tal reflexão é sempre posta de lado. No entanto, ela deveria vir à tona de tempos em tempos, para guiar as ações que nos definem. Essa reflexão assume ainda mais importância para o jovem do Ensino Médio, que deve ter consciência de que as dificuldades para afirmar sua identidade são comuns a todos e, ao mesmo tempo, de que deverá se mover no sentido dessa afirmação de maneira consciente.
- Sim, tem sentido perguntar sobre o sentido da vida, exatamente porque o sentido, segundo o existencialismo, não está estabelecido ao nascermos. Somos nós que damos sentido à vida por meio de nosso devir existencial. Em outras palavras, cada indivíduo tem algum grau de escolha e, portanto, tem responsabilidade pelo seu projeto de vida e por tornar-se o que é. Essa tarefa, tornar-se ou vir a ser algo, constituir uma identidade, está dificultada na sociedade atual, caracterizada pela rapidez das mudanças, pelo imediatismo e pelo consumismo, mas é exatamente por isso que é mais necessária a reflexão sobre o sentido que damos à nossa vida, sobre o que queremos e o que projetamos ser, já que a identidade nunca está completamente definida e depende das nossas ações e decisões.

CAPÍTULO 15

Identidades nos espaços contemporâneos

Questão

p. 144

Alternativa correta: **d.** As identidades espaciais são forjadas a partir de um indivíduo ou grupo, que determinam sua relação com o local (meio) em que se inserem.

Imagine...

p. 146

O aluno deve escolher livremente um espaço: o local de um edifício ou casa abandonada, um terreno baldio etc., que considere importante para ser transformado em um parque público na cidade e seguir a orientação do roteiro para a atividade. Professor, proporcione um dia (ou mais) em sala para a socialização dos registros do item “e” do roteiro; incentive os alunos a trocar ideias sobre os espaços escolhidos, explicando por que o escolheram (verifique a repetição de escolha dos espaços entre os alunos para juntar os depoimentos) e, a partir da socialização das informações, problematize a escolha, verificando os argumentos e suas pertinências com os itens “a” e “b” do roteiro; promova ainda uma discussão sobre o item “f”, propiciando um momento de debate entre a classe. Ao final, possibilite que os alunos elaborem o rascunho do próximo post (item “g” do roteiro) e os oriente na interação com as postagens. É importante que o aluno entenda como se dão as relações de identidades espaciais – a partir do sentimento de pertencimento que temos com os lugares de convívio – e perceba que esse convívio é social – outras pessoas também pertencem e se sentem pertencentes aos mesmos lugares. Procure orientá-los a estabelecer o diálogo e a empatia na interação com outros usuários da internet, mantendo sempre um tom cordial para lidar com opiniões discordantes durante a atividade.

Questões

p. 148

1. O aluno pode citar que a gestão ineficiente do Estado e o planejamento e investimento urbano direcionado para alguns bairros, em detrimento de outros, cria áreas mais valorizadas socialmente, que apresentam condições de vida e melhor infraestrutura; ao passo que, em áreas periféricas, pessoas menos abastadas são segregadas em locais precários, que apresentam piores condições de vida.
2. a) Resposta pessoal. O aluno pode citar que observa uma festa de brasileiros em outro país, com vestimentas e movimentos de dança que caracterizam a tradicional “ala das baianas” nos carnavales de São Paulo e Rio de Janeiro. Professor, é possível discutir com os alunos, nesse momento, que a foto expressa uma imagem que retrata parte da cultura brasileira – popularizada e explorada mundialmente. Entretanto, a festa da foto é uma forma dos brasileiros que vivem em Nova York lembrarem de seu país, das tradições do Brasil, reforçando a identidade espacial com o lugar em que vivem pela identificação com outros brasileiros que habitam a cidade de Nova York ou os Estados Unidos. Vale ressaltar que a comida, a música, a língua e diversos elementos são outras formas de essas pessoas se identificarem mutuamente.
b) Resposta pessoal. O aluno pode citar que sim, explicando que a manifestação cultural pode ser uma forma de o grupo expressar e fortalecer os laços da identidade cultural que carregam consigo, mesmo estando inseridos em um lugar distinto do seu lugar de origem. Professor, reforce as discussões sobre os lugares com múltiplas identidades relembrando que, no caso dos imigrantes, há uma situação de desterritorialização, que ocorre com a saída do país de origem, deixando, muitas vezes, amigos e familiares e os lugares nos quais os indivíduos

construíram suas identidades. A chegada a outro país significa, nesse sentido, uma ressignificação da territorialização, ou seja, um processo de se inserir em uma nova realidade social, cultural e espacial. A foto traz “a ideia” do que seria o carnaval brasileiro numa festa em um lugar onde vivem brasileiros e outros latinos em Nova York, Estados Unidos.

Aprender a argumentar

p. 148

A1: Trata-se da falácia da composição, que ocorre quando se afirma ao todo a mesma propriedade da parte. Infere-se que o que é bom para cada indústria é bom para economia como um todo. Mas é possível, do ponto de vista lógico, que coisas boas para uma indústria não sejam boas para o conjunto da economia. Por exemplo, certos privilégios para um setor industrial – que beneficia cada uma das empresas desse setor – podem acarretar desequilíbrio ou prejuízo para o conjunto da economia.

A2: Trata-se da falácia da petição de princípio. É um argumento circular, em que se afirma na premissa a mesma coisa que faz parte da conclusão. Isto é, o que deveria ser provado, “o boxe é um esporte perigoso” é dito com outras palavras na premissa: “O boxe é um esporte inseguro e arriscado”. É como se o argumento fosse: “O boxe é perigoso; logo, o boxe é perigoso”. Não há nenhuma informação nova na premissa que sustente a conclusão.

A3: Trata-se da falácia do equívoco, que ocorre quando há ambiguidade de termo(s), utilizado(s) na argumentação; um mesmo termo é utilizado com sentidos diferentes nas premissas e na conclusão. Na pergunta está implícito um argumento: Você diz não ter fé; mas tem fé nos negócios, nas amizades e no casamento; logo, você tem fé. Confunde-se o primeiro sentido do termo “fé”, ter crença em Deus, um criador, com um segundo sentido: ter confiança ou acreditar nos amigos, nas transações dos negócios e na relação do casamento. Assim, a conclusão – “logo, você tem fé” – é fruto de um equívoco.

A4: Trata-se da falácia da falsa dicotomia ou do falso dilema, que acontece quando se descarta diversas alternativas e se estabelece duas possibilidades opostas como as únicas possíveis. No caso de A4, apresenta-se a dicotomia: votar ou não em determinado candidato significa apoiar ou não a corrupção. Mas há, do ponto de vista lógico, um conjunto de alternativas para além dessas duas, que foram descartadas. Por exemplo, o candidato pode não ser considerado corrupto ou vota-se nele por outros motivos que não o combate à corrupção (capacidade, programa político, para obstruir a vitória de outra pessoa etc.).

Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

p. 149

1. A identidade se constrói pelas relações estabelecidas cotidianamente com o território e com todos os elementos materiais e imateriais que estão presentes nele.
2. A identidade pode ser desconstruída e reconstruída de acordo com as situações e com o passar do tempo; esse processo pode ocorrer até mesmo em outro espaço territorial, diferente de onde ela havia se estabelecido inicialmente. Existe também a incorporação de novos elementos pelos indivíduos e grupos sociais, que determinam processos de permanências e rupturas na formação identitária. O aluno deve mobilizar os conhecimentos apreendidos, para citar exemplos de como a identidade se transforma continuamente, em diferentes territórios. Os imigrantes precisam reconstruir sua identidade diante da mudança do país de origem, no enfrentamento de novas situações e do contato com outros povos e culturas. Isso também ocorre com os povos indígenas, ao manterem contato com não indígenas e serem privados do direito à ocupação plena de seu território, como garantia para preservar as relações com seu espaço e suas tradições.

- 3.** Resposta pessoal. O aluno deve considerar as informações disponibilizadas pelo texto para discorrer sobre os elementos que formam sua identidade – pensada a partir do espaço em que vive, do grupo do qual faz parte, das relações que estabelece em seu cotidiano etc.
- 4.** O aluno deve perceber, pelos conhecimentos adquiridos até aqui e em consonância com o argumento desenvolvido no texto, que as metrópoles atuais permitem o surgimento de “identidades urbanas”, ou seja, uma identidade geral e agregadora; as relações estabelecidas pelas metrópoles tendem a se dar em escala mundial, conectando os mais diversos lugares da metrópole ao mundo, uma vez que esses locais são espaços de grandes aglomerações populacionais e pontos de convergência de culturas distintas, que permitem a troca e o contato com vivências de todo o mundo.
- 5.** Na primeira questão, o aluno deve citar que as relações que ele estabelece com seus lugares de vivência são identidades espaciais, e se dão a partir da subjetividade com que ele estabelece vínculos na vizinhança, escola, lazer e, inclusive, pelos meios virtuais. Na segunda questão, o aluno deve citar que, no mundo contemporâneo, as identidades se tornam multidimensionais porque assumem características múltiplas e complexas, ou seja, abrangem diversos aspectos. De certa forma, elas adquirem maior complexidade de análise em diferentes escalas geográficas. O aluno pode citar exemplos das identidades urbanas, da segregação espacial existente em diferentes partes do mundo ou das conexões identitárias que ligam indivíduos das mais diversas partes do mundo em defesa de causas comuns. Professor, discuta com os alunos as dimensões reais e virtuais que as identidades assumem diante da globalização; de forma que elas se sobreponham, estabelecendo relações simultâneas entre o local e o global; atingindo lugares distantes entre si. Reforce que, diante disso, falar em identidades (no plural) é mais adequado, porque evidencia as características multidimensionais desse conceito hoje. A identidade atual engloba a vida social de cada indivíduo ou grupo, associada a diferentes escalas geográficas – local, regional, nacional, global.

CAPÍTULO 16

O tempo humano na sociedade da urgência

Questões

p. 151

Respostas pessoais. A intenção é o que o aluno refletia sobre a relação que tem com o tempo e verifique se sua vida também tem sido afetada pelo frenesi da vida moderna e pelos efeitos que isso traz para o cotidiano das pessoas. Ao mesmo tempo, ele vai poder comparar a relação que tinha com o tempo quando era criança com a relação que tem hoje, identificando mudanças e permanências.

Questões

p. 153

- 1.** Resposta pessoal. O aluno deve se posicionar a respeito da ideia apresentada pelo autor segundo a qual o regime flexível, justamente por prever contratos de trabalho, metas e procedimentos de curto prazo, não permite que virtudes que sustentam relações duradouras entre as pessoas possam se fixar. As pessoas estão a todo momento mudando de lugar e de emprego, sem que haja tempo para se consolidarem vínculos afetivos entre elas.
- 2.** Resposta pessoal. Por qualidades de caráter o autor entende a confiança, a lealdade, o compromisso e a responsabilidade com o outro e a solidariedade.

Muitas pessoas buscam nos relacionamentos virtuais experiências fugazes, emoções passageiras, favorecidas pela ausência do contato físico ou do relacionamento presencial. Porém, se não há o compromisso e os dissabores de uma relação duradoura, com as discussões e o desgaste do cotidiano, também não há os encantos nem a força emocional de uma vida compartilhada. Assim, o almoço pode ter sido saboroso, mas ele não saiu de graça. O indivíduo pagou renunciando a emoções que ele, não apostando na continuidade da relação, nunca poderá conhecer.

Questões

1. Espera-se que o aluno comprehenda a frase “pensar como um artesão” como a oposição do trabalho mecânico, automático e não reflexivo. O artesão, diante de um objeto ou de uma determinada situação, lança questionamentos, indaga por que o objeto ou a situação se apresentam daquela forma e não de outra; e, ampliando o conhecimento sobre o objeto examinado, é capaz de apresentar soluções para os problemas. Trata-se de um pensamento reflexivo, não automatizado, que requer tempo de maturação e experimentação.
2. Resposta pessoal. É importante estimular os alunos a refletirem sobre a importância das palavras de Sennett, que apontam para a formação de um pensamento autônomo, investigativo, capaz de buscar soluções diferentes para os mesmos problemas.

**Laboratório de Ciências Humanas
e Sociais Aplicadas**

1. O conflito é estabelecido entre o corpo do sujeito, do eu lírico, que pede calma, e a vida, que nunca desacelera.
2. Aceleração: “não para”; “o tempo acelera e pede pressa”; “o mundo vai girando cada vez mais veloz”.
Calma: “calma”; “alma”; “paciência”; “faço hora”; “vou na valsa”; “a vida é tão rara”.
3. A situação do sujeito é de contradição, de alguém que está dividido entre o pedido do corpo, que pede calma, e a pressão acelerada do mundo. Porém, da dificuldade inicial de resistir às pressões da realidade, o sujeito consegue resistir, fazer hora e ir na valsa. O sujeito lírico, portanto, está ciente da aceleração insana imposta ao indivíduo pela vida moderna e resiste.
4. A canção dialoga com o tema da aceleração da vida moderna, que é o objeto de estudo deste capítulo. Da mesma forma como os autores citados neste estudo, a canção expressa uma visão crítica do frenesi do modo de vida contemporâneo, que vai contra o tempo do corpo e as necessidades da vida humana.
5. Durante muito tempo, o conceito de saúde foi entendido como ausência de doença. Nos últimos anos, porém, houve uma ampliação do entendimento sobre o que é saúde. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), “saúde é o estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença”.

Considerando a ressignificação desse conceito, a questão visa levar os alunos a refletir sobre sua saúde e a cuidar dela. Na sociedade contemporânea, as pressões para que as pessoas acumulem várias atividades e as executem em ritmo acelerado também atingem os jovens. Por isso, é importante que eles começem a ouvir os pedidos do corpo. Sentimentos com ansiedade, angústia e baixa autoestima afetam a saúde mental e podem afetar também a saúde física.

6. Susanita representa o indivíduo consumista, individualista e obcecado pela visibilidade. A preocupação com a valorização da própria imagem, por ser reconhecida como mãe de um médico, e com o dinheiro que o filho vai ganhar com a profissão.
7. Mafalda está perplexa diante da fala da amiga. Sendo uma menina crítica, reflexiva e de uma mente curiosa e questionadora – própria de quem pensa como uma artesã –, Mafalda fica indignada com a fala de Susanita.
8. Atividade em dupla. O objetivo é que os alunos desenvolvam a habilidade de representação desse tipo de linguagem e expressem com autonomia e pensamento crítico o estudo feito no capítulo.
9. O objetivo da questão é permitir que o aluno faça uma reflexão sobre a vida acelerada contemporânea e como essa aceleração afeta nossa saúde, nosso estudo, nosso trabalho e as relações que estabelecemos com os outros. É importante que os alunos pensem sobre isso para que não atuem com passividade diante da sociedade da urgência, como autômatos que reagem sob condicionamento. Principalmente os jovens, que serão os adultos trabalhadores de amanhã, precisam atuar na sociedade para frear os mecanismos que boicotam o pensamento reflexivo, o trabalho feito com esmero e as virtudes e qualidades que precisam de longo prazo para serem construídas. O amor, o trabalho bem feito, a lealdade e o conhecimento não têm lugar na sociedade do curto prazo.

Atividades

p. 156

1. a) Para Calvin, a expressão “fazer um lanche” significa comer bolachas e guloseimas, ao passo que, para sua mãe, significa comer frutas e outros alimentos saudáveis.
b) Para esses pensadores, a linguagem do cotidiano não é completamente lógica; e os elementos não lógicos que a constituem provocam com frequência confusões de interpretação. Por isso, Frege, Russell e Wittgenstein buscavam analisar as afirmações, traduzindo-as para uma forma na qual o sentido lógico se revelasse ou ficasse claro.
2. A frase, adaptada do romance de Fiódor Dostoiévski, pressupõe o entendimento de que os limites morais do ser humano são impostos por uma força ou poder exterior, Deus. Assim, sem a presença ou a existência dessa força ou poder, o ser humano não teria limites morais. Entretanto, esse modo de pensar não condiz com a filosofia existencialista sartreana. Segundo Sartre, o ser humano é responsável pela própria existência, pelo que se tornará. Nesse sentido, o ser humano não é determinado por uma força exterior (Deus) ou por uma força interna (natureza). Suas ações e seu comportamento – incluindo os valores morais – dependem apenas dele mesmo.
3. Nesse texto, a estudiosa francesa aponta um caminho para a realização plena do ser humano, em que ele não se limitará às experiências e sensações episódicas. Ele deve conciliar essas experiências com sentimentos duradouros e profundos, podendo também movimentar-se, mas promovendo a reflexão, sem pressa, sendo ativo no pensamento e generoso para perceber o outro e respeitá-lo. A proposta é uma vida ancorada na constância e no pensamento reflexivo, sem fechar-se a experiências contingentes.

Pesquisar

O objetivo da atividade é permitir que os alunos conheçam os inúmeros conflitos e disputas territoriais existentes no Brasil e como os diversos atores articulam seus discursos para legitimar a posse da terra. Se de um lado temos o setor extrativista reivindicando mais terras para a expansão do agronegócio e da mineração, sob o argumento da necessidade de gerar riquezas para o país, de outro temos grupos tradicionais reivindicando seu direito à terra por sua ligação ancestral e cultural com o lugar que habitam. É importante estimular os alunos a problematizarem essa questão, tendo a perspectiva do desenvolvimento e do direito como cerne do problema.

Nas últimas décadas, muitos conflitos e disputas foram travados no Brasil envolvendo questões fundiárias e de identidade. No processo de construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte, por exemplo, vários povos indígenas que habitam a região do Rio Xingu, junto com populações ribeirinhas, reivindicavam o fim das obras visando garantir que seu modo tradicional de existência não fosse alterado. Em Goiás, os Kalunga, habitantes do maior quilombo do Brasil, estão há anos reivindicando judicialmente seu território e enfrentam grandes embates com os representantes do agronegócio. Outro exemplo pode ser visto em Roraima, na Terra Indígena Raposa Serra do Sol. Habitada pelos povos Ingaricó, Macuxi, Patamona, Taurepangue e Uapixana, a TI é marcada por inúmeros conflitos entre indígenas, fazendeiros e garimpeiros.

A partir da organização da turma em grupos, o professor poderá auxiliar os alunos na pesquisa dos casos a serem analisados, estimulando inclusive os estudantes a pesquisar conflitos existentes no estado. É recomendável que o professor estimule os estudantes a enriquecer seus trabalhos com imagens, mapas e reportagens que ilustrem o tema abordado. Para um aprofundamento do tema por parte do professor, sugere-se o texto:

- ✓ GUEDES, André Dumans. Lutas por terra e território, desterritorialização e território como forma social. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*, v. 18, n. 1, p. 23-39, jan.-abr. 2016. Disponível em <<https://rbeur.anpur.org.br/rbeur/article/view/5102#:~:text=A%20prolifera%C3%A7%C3%A3o%20e%20a%20consolid%C3%A7%C3%A3o,examinados%20no%20mundo%20rural%20brasileiro>>. Acesso em 23 abr. 2020.

Aprofundar o conhecimento

p. 157

1. Somos senhores do nosso corpo, que utilizamos e exploramos sem dar atenção às suas queixas, e escravos do trabalho e de outras atividades próprias da vida moderna.
2. Uma vez que estamos sempre correndo, acelerados, sem pausa para refletir sobre o que estamos fazendo ou o que está acontecendo, seja para apreciar os bons momentos, seja para vivenciar o luto ou a dor, a vida passa sem nos darmos conta. As nossas experiências se transformam rapidamente em passado, e o presente, o único tempo concreto, foi embora sem ter sido vivenciado.
3. A maior vítima é o nosso corpo, na verdade o ser humano, o indivíduo, que está sempre correndo, exausto e dopado com remédios para lidar com as pressões e o acúmulo de tarefas cotidianas.
4. Resposta pessoal. Espera-se que o aluno problematize esse afirmação, sustentando-a ou refutando-a com argumentos consistentes. Segundo a autora, que faz essa reflexão dialogando com os filósofos da teoria crítica e com os autores contemporâneos da chamada pós-modernidade, a imbecilização ocorre porque fazemos tudo automaticamente, não há pausa, paciência e silêncio para um pensamento reflexivo, autônomo e profundo. Assimilamos informações, transmitidas pela grande mídia, que são superficiais e de curta duração; mas não lidamos com o conhecimento, nem refletimos sobre ele. Não pensamos como um artesão, mas como um autômato, que executa ações repetitivas, sem pensar sobre elas.
5. Professor, o tempo de 10 minutos de silêncio para essa atividade é apenas uma sugestão. Ele pode ser menor ou maior, dependendo da turma e do planejamento do seu trabalho. Antes do momento de silêncio proposto para a atividade, converse com os alunos sobre a importância de eles avaliarem o estudo do livro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas durante o ano e sobre as expectativas deles para o futuro, considerando a realidade do Brasil e as ações que imaginam que devem ser realizadas para que os jovens encontrem, ao concluir seus estudos na Educação Básica, um país mais justo, solidário e favorável ao seu ingresso no mercado de trabalho. Sugerimos que as cartas elaboradas pelos alunos sejam lidas em voz alta pelos colegas destinatários. Oriente os alunos a escutarem com atenção o conteúdo de cada carta, sem manifestações de desrespeito aos colegas, mas, pelo contrário, de empatia e interesse pelas reflexões deles.

Julietta Romeiro

Doutora em Ciências Humanas (Sociologia) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre em Sociologia (com concentração em Antropologia) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Bacharel e licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora do ensino básico, técnico e tecnológico da Rede Federal de ensino.

Maria Raquel Apolinário

Bacharel e licenciada em História pela Universidade de São Paulo. Professora das redes estadual e municipal de ensino durante 12 anos. Coordenadora de projetos editoriais. Editora.

Ricardo Melani

Bacharel e mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Bacharel em Comunicação Social (Jornalismo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tem mais de 25 anos de experiência como educador. Foi professor do ensino superior durante 18 anos. Foi editor de inúmeras revistas científicas e informativas.

Silas Martins Junqueira

Bacharel e licenciado em Geografia pela Universidade de São Paulo. Professor da rede municipal de ensino de São Paulo. Formador de professores e gestores educacionais. Escritor de livros didáticos e de documentos oficiais para secretarias estaduais e municipais de educação.

DIÁLOGO

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

LUTAS SOCIAIS E REFLEXÕES SOBRE A EXISTÊNCIA

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

1^a edição

São Paulo, 2020



Coordenação editorial: Maria Raquel Apolinário

Edição de texto: Anna Cristina Figueiredo, Vanessa Gregorut,
Maria Raquel Apolinário

Assistência editorial: Silvana Cobucci Leite

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: APIS Design, Bruno Tonel, Douglas Rodrigues José

Capa: Daniela Cunha

Foto: © davooda/Shutterstock

Ilustrações: Otávio dos Santos, Daniela Cunha

Coordenação de arte: Wilson Gazzoni Agostinho

Edição de arte: Renata Susana Rechberger

Editoração eletrônica: Casa de Ideias

Edição de infografia: Giselle Hirata, Priscilla Boffo

Coordenação de revisão: Maristela S. Carrasco

Revisão: Ana Maria C. Tavares, Beatriz Rocha, Cárita Negromonte, Cecilia S. Oku, Frederico Hartje, Juliana Nasser, Know-How Editorial, Renata Brabo, Rita de Cássia Sam, Tatiana Malheiro, Thiago Dias, Vânia Bruno, Vitor Frota Jr.

Coordenação de pesquisa iconográfica: Luciano Baneza Gabarron

Pesquisa iconográfica: Aline Chiarelli, Susan Eiko, Etoile Shaw

Coordenação de bureau: Rubens M. Rodrigues

Tratamento de imagens: Ademir Francisco Baptista, Joel Aparecido, Luiz Carlos Costa, Marina M. Buzzinaro, Vania Aparecida Maia de Oliveira

Pré-imprensa: Alexandre Petreca, Everton L. de Oliveira, Fábio Roldan, 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)

Diálogo : ciências humanas e sociais aplicadas /
Julietta Romeiro...[et al.]. -- 1. ed. --
São Paulo : Moderna, 2020.

Outros autores: Maria Raquel Apolinário, Ricardo Melani, Silas Martins Junqueira
Obra em 6 v.
Conteúdo: Ser humano, cultura e sociedade -- Trabalho, tecnologia e natureza -- Relações de poder: território, Estado e nação -- Lutas sociais e reflexões sobre a existência -- América: povos, territórios e dominação colonial -- Dilemas das repúblicas latino-americanas
Bibliografia.

1. Filosofia (Ensino médio) 2. Geografia (Ensino médio) 3. História (Ensino médio) 4. Sociologia (Ensino médio) I. Romeiro, Julietta. II. Apolinário, Maria Raquel. III. Melani, Ricardo. IV. Junqueira, Silas Martins.

20-38507

CDD-373.19

Índices para catálogo sistemático:

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

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

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

Todos os direitos reservados

EDITORIA MODERNA LTDA.

Rua Padre Adelino, 758 - Belenzinho
São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904
Vendas e Atendimento: Tel. (011) 2602-5510
Fax (011) 2790-1501
www.moderna.com.br
2020
Impresso no Brasil

Sumário

APRESENTAÇÃO DO LIVRO

O sonho de transformação nos faz caminhar	10
A difícil travessia da juventude	10
Decifra-me ou devoro-te.....	11

UNIDADE 1

Rebeliões contra a desigualdade	12
--	----

Capítulo 1 Igualdade de quê? Justiça para quem?	14
O que é uma sociedade justa?	14
Viver em sociedade para quê?	15
Liberdade, moralidade e dignidade humana em Kant	16
O véu da ignorância.....	17
Do eu desimpedido ao eu social.....	19
■ Laboratório de ciências humanas e sociais aplicadas	21
Capítulo 2 Protestos e rebeliões: uma história de lutas contra as desigualdades	22
De Hong Kong ao Chile: protestos em escala global ...	22
Os hilótes na sociedade espartana	23
Em Roma, as revoltas dos plebeus.....	25
Revoltas camponesas na Idade Média	26
As jacqueries na França	26
A revolta camponesa na Inglaterra	27
■ Laboratório de ciências humanas e sociais aplicadas	29

Capítulo 3 Desigualdade, pobreza e exclusão social.....	30
Desigualdades sociais	30
Desigualdade social e falta de oportunidades	31
O que é pobreza?	32
Exclusão social.....	33
A importância das políticas públicas no combate às desigualdades sociais.....	34
O que são políticas públicas	35
■ Laboratório de ciências humanas e sociais aplicadas	37

Capítulo 4 Relações desiguais na construção do espaço geográfico	38
Os sujeitos sociais e a produção diferenciada do espaço geográfico	38
O direito à moradia	39

Pobrezas e riquezas no mundo contemporâneo: critérios de aferição.....

Para além da renda, a qualidade de vida: o IDH.....	42
Índice de Pobreza Multidimensional (IPM)	44
■ Laboratório de ciências humanas e sociais aplicadas	45
■ Atividades	46
■ Aprofundar o conhecimento.....	47

UNIDADE 2

Revolução: rupturas socioeconómicas, políticas e ideológicas.....

Capítulo 5 Mudança social: reflexões sobre o mundo em transformação	49
O que é mudança social?	49
Reflexões filosóficas sobre mudança e sociedade.....	50
O ser e o não ser	50
O movimento afasta-se da essência das coisas	51
A dialética e a história, em Hegel.....	52
Fatores que promovem a mudança social	52
■ Laboratório de ciências humanas e sociais aplicadas	56

Capítulo 6 A Revolução Francesa.....	57
A França do Antigo Regime	57
Um país em expansão.....	58
Um país em crise.....	58
Começa a revolução: a queda da Bastilha	59

A revolução se espalha pelos campos	59
A Declaração de Direitos e a Constituição de 1791	59
A fuga e a prisão do rei.....	60

A República francesa	61
O Terror	61
O golpe de 9 Termidor e o Diretório	63
O 18 Brumário	63

■ Laboratório de ciências humanas e sociais aplicadas	64
A censura à imprensa no Antigo Regime.....	65
As mulheres na Revolução Francesa	66
Embates pela igualdade	66

■ Laboratório de ciências humanas e sociais aplicadas	67
Capítulo 7 Revoluções socialistas: Rússia e China.....	68
A Rússia czarista	68
A organização política dos trabalhadores	69
O Domingo Sangrento (1905)	70

A Revolução Russa e a queda do czarismo	70	A criação da ONU e a defesa dos direitos humanos	102
A Revolução de Fevereiro	71	A Declaração Universal dos Direitos Humanos....	102
A Revolução de Outubro	71	Os direitos civis, políticos e sociais.....	103
A Guerra Civil (1918-1921)	71	■ Laboratório de ciências humanas e sociais aplicadas	105
União Soviética: fundação e queda.....	72		
A URSS depois de Stalin	72		
A Rússia contemporânea	73		
A Revolução Chinesa	75		
A organização do Estado socialista	76		
■ Laboratório de ciências humanas e sociais aplicadas	77		
Capítulo 8 A arte e a utopia da emancipação humana	78		
Uma estética contestadora	78		
A reflexão sobre o belo e a arte	79		
O belo e o gosto humano.....	80		
As vanguardas artísticas e a produção de utopias....	81		
As utopias positivas e negativas	82		
A indústria cultural e a massificação da arte	83		
Não há mais espaço para a subversão da arte?	84		
A utopia é imanente à arte.....	85		
■ Laboratório de ciências humanas e sociais aplicadas	86		
■ Atividades	87		
■ Aprofundar o conhecimento.....	88		
UNIDADE 3			
Movimentos sociais e democracia	89		
Capítulo 9 Movimentos sociais, relações de poder e território ...	90		
Os movimentos sociais	90		
Do território às territorialidades: relações de poder...	92		
Movimento dos Trabalhadores Rurais			
Sem Terra (MST)	93		
Movimento dos Trabalhadores			
Sem Teto (MTST)	94		
Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) ...	95		
■ Laboratório de ciências humanas e sociais aplicadas	96		
Capítulo 10 Democracia, cidadania e direitos.....	97		
Democracia em debate	97		
O que é cidadania?	99		
Os direitos para uma sociedade democrática e cidadã	100		
Os direitos humanos e sua história	100		
Das atrocidades da guerra à Declaração			
Universal dos Direitos Humanos.....	101		
		A criação da ONU e a defesa dos direitos humanos	102
		A Declaração Universal dos Direitos Humanos....	102
		Os direitos civis, políticos e sociais.....	103
		■ Laboratório de ciências humanas e sociais aplicadas	105
Capítulo 11 Uma história de lutas: o movimento operário	106		
A formação da classe operária na Inglaterra.....	106		
As <i>trade unions</i> e as primeiras conquistas	107		
O movimento cartista.....	107		
As internacionais operárias e a Comuna de Paris	108		
As lutas operárias no século XX	110		
O movimento operário na globalização neoliberal... 113			
■ Laboratório de ciências humanas e sociais aplicadas	114		
Capítulo 12 Movimentos sociais contemporâneos: igualdade, identidade e reconhecimento.....	115		
Movimentos sociais contemporâneos	115		
O movimento feminista: igualdade e reconhecimento.....	116		
O movimento negro: não basta não ser racista, é preciso ser antirracista!	117		
O movimento LGBTI+: a diversidade sexual em pauta.....	118		
O movimento estudantil: a vez e a voz dos jovens	118		
O movimento ambientalista: pelo direito ao meio ambiente	119		
■ Laboratório de ciências humanas e sociais aplicadas	122		
■ Atividades	123		
■ Aprofundar o conhecimento.....	124		
UNIDADE 4			
Identidade no espaço e no tempo contemporâneos	125		
Capítulo 13 O sentido das coisas: a origem da filosofia contemporânea.....	126		
A busca pelo sentido	126		
O problema da linguagem e a filosofia analítica.....	127		
Valor objetivo do sentido e valor subjetivo da representação	127		
A teoria das descrições.....	128		
A relação entre linguagem e mundo.....	128		



Jogos de linguagem	129
Fenomenologia: a ciência das essências.....	129
Intuição de fatos e essências	129
Os diversos reinos das essências	130
O retorno às coisas mesmas	131
A consciência é intencionalidade.....	131
Hermenêutica: interpretações e sentidos.....	132
■ Laboratório de ciências humanas e sociais aplicadas	133
Capítulo 14 O sentido da existência e a construção da identidade na sociedade contemporânea.....	134
Qual é o sentido da vida?	134
Kiergaard: olhando a existência concreta dos indivíduos	135
Possibilidade e angústia	136
Heidegger e o sentido do ser.....	136
Da investigação do ser à investigação do ser humano	137
O projeto de um ser no mundo	137
A angústia: a porta do ser	138
Ser que caminha para a morte	138
Sartre: a existência precede a essência	138
Liberdade: o ser humano é o que faz de si.....	139
Merleau-Ponty e a fenomenologia da percepção	140
Quem sou eu?.....	140
As marcas identitárias	140
A história de cada um.....	140
A busca de identidade na sociedade contemporânea.....	141
■ Laboratório de ciências humanas e sociais aplicadas	142
Capítulo 15 Identidades nos espaços contemporâneos.....	143
O lugar e a construção das identidades espaciais ...	143
A apropriação dos lugares	145
Identidades nacionais no mundo contemporâneo	146
Identidade espacial: diferentes dimensões	147
■ Laboratório de ciências humanas e sociais aplicadas	149
Capítulo 16 O tempo humano na sociedade da urgência.....	150
A vida acelerada	150
O regime de trabalho flexível.....	152
Relações sociais fugidas e superficiais	153
Qual é a saída para a humanidade?	154
■ Laboratório de ciências humanas e sociais aplicadas	155
■ Atividades	156
■ Aprofundar o conhecimento.....	157
Referências bibliográficas	158

:: A Base Nacional Comum Curricular

Os livros desta coleção foram elaborados de acordo com a estrutura do Novo Ensino Médio e com os objetivos de aprendizagem definidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Homologada em dezembro de 2018, a BNCC estabelece as competências e as habilidades que todos os estudantes do Brasil devem desenvolver ao longo da Educação Básica.

Na etapa do Ensino Médio, os objetivos essenciais são aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental e contribuir para que os estudantes construam e realizem seu Projeto de Vida, com base em princípios de justiça, ética e cidadania. Nessa etapa, as aprendizagens essenciais estão organizadas por área do conhecimento.

Conheça, nos quadros a seguir, as competências gerais da Educação Básica, bem como as competências específicas e as habilidades da área de **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**.

Competências gerais da Educação Básica	
1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.	Todos os capítulos.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.	Capítulos 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 16.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.	Capítulos 4, 6, 7, 8, 9, 15, 16.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.	Capítulos 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.	Capítulos 5, 6, 9, 11, 12, 13, 15.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	Capítulos 2, 4, 7, 8, 9, 11, 12, 15, 16.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.	Capítulos 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocritica e capacidade para lidar com elas.	Capítulos 3, 5, 6, 8, 14, 16.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.	Capítulos 2, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 15, 16.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.	Capítulos 1, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 14, 16.

Competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio		
Competência específica 1	Habilidades	
Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais os âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.	Todos os capítulos.	
(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.	Capítulos 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16.	
(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplam outros agentes e discursos.	Capítulos 4, 5, 7, 9, 10, 12, 14.	
(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).	Capítulos 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 16.	
(EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.	Capítulos 2, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 15.	
(EM13CHS105) Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas (populações nômades e sedentárias, entre outras) e oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/emoção, material/virtual etc.), explicitando suas ambiguidades.	Capítulos 4, 15.	
(EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.	Capítulos 4, 5, 6, 8, 11, 12, 13, 15, 16.	
Competência específica 2 Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.	Capítulos 4, 5, 7, 9, 12, 14, 15.	
	Habilidades	
(EM13CHS201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.	Capítulos 4, 7, 9, 15.	
(EM13CHS202) Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneos (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais.	Capítulos 4, 5, 9, 14.	
(EM13CHS203) Comparar os significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas (civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo, esclarecimento/obscurantismo, cidade/campo, entre outras).	Capítulos 4, 7, 9, 15.	
(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.	Capítulos 4, 7, 9, 15.	

(EM13CHS205) Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis.	Capítulos 4, 9, 12, 15.
(EM13CHS206) Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico.	Capítulos 4, 9, 12, 15.
Competência específica 3 Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.	Capítulos 4, 8, 9, 12, 14.
Habilidades	
(EM13CHS301) Problematizar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção, reaproveitamento e descarte de resíduos em metrópoles, áreas urbanas e rurais, e comunidades com diferentes características socioeconômicas, e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental, o combate à poluição sistêmica e o consumo responsável.	Capítulo 12.
(EM13CHS302) Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais – entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais –, suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade.	Capítulo 9.
(EM13CHS303) Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis.	Capítulos 8, 14.
(EM13CHS304) Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, selecionando, incorporando e promovendo aquelas que favoreçam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável.	Capítulos 4, 9, 12.
(EM13CHS305) Analisar e discutir o papel e as competências legais dos organismos nacionais e internacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e dos acordos internacionais para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis.	Capítulo 9.
(EM13CHS306) Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos socioeconômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta (como a adoção dos sistemas da agrobiodiversidade e agroflorestal por diferentes comunidades, entre outros).	Capítulo 9.
Competência específica 4 Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.	Capítulos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16.
Habilidades	
(EM13CHS401) Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos.	Capítulos 2, 4, 5, 7, 9, 11, 12, 14, 15.
(EM13CHS402) Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica.	Capítulos 1, 2, 3, 4, 5, 7, 10, 11.
(EM13CHS403) Caracterizar e analisar os impactos das transformações tecnológicas nas relações sociais e de trabalho próprias da contemporaneidade, promovendo ações voltadas à superação das desigualdades sociais, da opressão e da violação dos Direitos Humanos.	Capítulos 4, 5, 6, 11, 12, 16.
(EM13CHS404) Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.	Capítulos 2, 4, 5, 10, 11, 16.



Competência específica 5 Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.	Todos os capítulos.
Habilidades	
(EM13CHS501) Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.	Capítulos 1, 2, 5, 6, 9, 11, 14, 16.
(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.	Capítulos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 14, 15.
(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.	Capítulos 2, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 14, 16.
(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.	Capítulos 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16.
Competência específica 6 Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	Capítulos 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 16.
Habilidades	
(EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.	Capítulos 9, 10, 12, 16.
(EM13CHS602) Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual.	Capítulo 12.
(EM13CHS603) Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.).	Capítulos 2, 4, 7, 8, 10, 11, 12.
(EM13CHS604) Discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação nos países, considerando os aspectos positivos e negativos dessa atuação para as populações locais.	Capítulos 1, 3, 4, 10.
(EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo.	Capítulos 1, 3, 7, 9, 10, 12, 14.
(EM13CHS606) Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira – com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas etc.) de diferentes fontes – e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia.	Capítulos 1, 3, 9, 10, 11, 12.



O sonho de transformação nos faz caminhar



SDI PRODUCTIONS/GETTY IMAGES

A adolescência é a fase em que o jovem desenvolve o pensamento abstrato e se torna capaz de defender seus pontos de vista por meio da argumentação.

:: A difícil travessia da juventude

A passagem da infância para a adolescência é marcada por um turbilhão de emoções e descobertas. Do dia para a noite, experimentamos uma estranha sensação de desconforto que envolve o nosso próprio corpo, nossas relações sociais e familiares e a maneira como as demais pessoas pensam e agem. É como se uma porta se abrisse e nos revelasse o horizonte, mas também um abismo aos nossos pés. Sofremos uma espécie de vertigem e somos tomados pela urgência de nos sentirmos parte de alguma coisa.

Alguém dirá que tudo isso é culpa dos hormônios. Não deixa de ser verdade, mas não é só isso. A entrada na adolescência é acompanhada por uma expansão da consciência. Você, jovem, descobre-se um ser pensante, consciente de um universo bem maior do que o círculo familiar, onde passou os primeiros anos da sua vida. E é natural que, ao vivenciar essa revelação, também sinta uma mistura de maravilhamento e incômodo, porque se depara, de um lado, com a incrível diversidade humana, com suas tantas formas de ver o mundo e de se expressar nele, e, de outro, nota as imensas injustiças e preconceitos que ainda perduram nas sociedades contemporâneas.

A consciência sobre o mundo nunca chega sozinha. Ela vem acompanhada de numerosas perguntas: por que existem pessoas que têm acesso a todos os direitos e proteções enquanto outras vivem em situação vulnerável? Por que algumas pessoas são discriminadas em função de sua cor, gênero, religião, orientação sexual ou etnia? Por que existem tantas diferenças sociais? Qual será nosso papel nesse mundo? É possível conciliar desenvolvimento econômico com sustentabilidade? Como podemos nos distinguir na multidão e escapar dos comportamentos padronizados? O que nos possibilita tomar decisões justas em situações complexas e cercadas de polêmicas?

As questões que se colocam são muitas e quase sempre despertam o desejo de transformação. Ansiamos mudar o mundo, fazê-lo um lugar melhor e mais justo. Acima de tudo, não queremos ser invisíveis, e sonhamos fazer diferença em nossa passagem pela vida. Precisamos ser notados.



Manifestações culturais da juventude como o *slam* denunciam situações de opressão e de desigualdade, assumindo um tom desafiador em relação aos poderes instituídos. *Slam Resistência*, evento realizado na Praça Roosevelt, em São Paulo (SP). Foto de 2018.



ALBERTO ROCHA/FOLHAPRESS

:: Decifra-me ou devoro-te

Para nos tornarmos agentes de mudança ou encontrarmos um lugar no mundo, precisamos compreender onde estamos. Que transformações ocorreram no passado para sermos, hoje, o que somos? Que forças foram derrotadas e por quem? Como foi possível promover revoluções que inauguraram novas formas de organização política, novas lógicas econômicas, novas relações sociais e formas de pensar? As expectativas dos revolucionários se cumpriram? A **História** o ajudará a entender como essa sociedade que conhecemos se constituiu.

Mas as sociedades contemporâneas são complexas e seu movimento é dado por uma intrincada articulação de engrenagens que também precisa ser desvendada. Afinal, é possível identificar os fatores que produzem e reproduzem as desigualdades? Que estratégias vêm sendo adotadas para assegurar a inclusão social dos marginalizados? Quem são as pessoas que estão se organizando para isso? Como as desigualdades e as injustiças se manifestam nas relações pessoais e coletivas? As respostas para essas questões exigem conhecimentos de **Geografia** e de **Sociologia**.

A todas essas buscas, precisamos ainda somar outra, aquela que diz respeito à nossa pessoa, ao nosso eu. Essa fase que você atravessa, e que nós, autores, também precisamos enfrentar um dia, é a mais importante no processo de sua constituição como indivíduo. É nesse momento da sua vida que você decidirá quem deseja ser. Você está formando seus valores, fazendo sua escolha profissional, desenvolvendo seu juízo estético, criando os laços de afeto que o acompanharão em sua jornada. Nesse momento, é a **Filosofia** que o estimulará a refletir sobre suas experiências e a conferir sentido a elas.

Os conhecimentos que você acessará neste livro serão ferramentas importantes para se posicionar diante da realidade e assumir protagonismo, pois as grandes mudanças, as revoluções – internas ou externas – não se fazem sem algum planejamento. É preciso saber aonde se quer chegar. Quando a Bastilha foi derrubada na França, em 1789, ou quando o Palácio de Inverno do imperador russo foi tomado, em 1917, os revolucionários tinham um plano – ou melhor, tinham vários planos, dos quais alguns vingaram; outros, não. Hoje, os movimentos sociais se organizam em torno de pautas, reivindicações e propostas. Qualquer ação, para ser efetiva, depende de uma avaliação criteriosa e ponderada do contexto em que estamos e dos planos que traçamos para o amanhã. Preparado?

Bons estudos!



A tomada da Bastilha, de Jean-Pierre Houël, 1789. Conhecer o passado e entender como os elementos do presente se combinam para produzir desigualdades e injustiças sociais são determinantes para que seja possível planejar o futuro.

Questões

Registre em seu caderno

1. Procure se lembrar de como você era quando criança. Examine suas fotos antigas. Que mudanças você identifica? Que fatores você julga terem sido mais importantes para promover essas mudanças?
2. Liste alguns aspectos da sua vida e da sociedade que você deseja mudar. A seguir, trace um plano: o que você acredita que está ao seu alcance para mudar aquilo que o incomoda?

Rebeliões contra a desigualdade

■ A construção histórica dos Direitos Humanos

Resultado de uma construção filosófica, política e social, os Direitos Humanos são um conjunto de princípios que afirmam o caráter universal de determinadas garantias de grupos e indivíduos, independentemente de etnia, nacionalidade, sexo, cor, religião ou de qualquer outra condição.

- “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos.” Assim começa o mais conhecido marco legal sobre Direitos Humanos no mundo: a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948. Ratificado por 192 países, o documento estabelece que todos os seres humanos, sem qualquer distinção, devem ter assegurados um conjunto de direitos fundamentais e universais pelo simples fato de pertencerem à espécie humana.

ILUSTRAÇÃO: ALUÍSIO CERVELLE



CAPÍTULOS

- Igualdade de quê? Justiça para quem?, 14**
- Protestos e rebeliões: uma história de lutas contra as desigualdades, 22**
- Desigualdade, pobreza e exclusão social, 30**
- Relações desiguais na construção do espaço geográfico, 38**

O nascimento das liberdades individuais

A independência dos Estados Unidos e a Revolução Francesa foram marcos fundamentais na afirmação dos direitos civis. No decorrer desses dois processos, foram formuladas, pela primeira vez, declarações e leis que registraram que todos os seres humanos são naturalmente livres e iguais perante a lei.

A luta pela igualdade social

A igualdade de todos perante a lei, no entanto, não impediu a exploração da classe trabalhadora. Legislações protegendo os direitos dos trabalhadores foram conquistas de movimentos populares do século XIX e do início do século XX. Aqui destacamos a Constituição Mexicana de 1917, a primeira a instaurar leis trabalhistas e de reforma agrária como parte dos direitos sociais.

Questões

Responda oralmente

1. Por que é importante que nossa sociedade tenha estabelecido, ao longo dos anos, um conjunto de Direitos Humanos fundamentais?
2. Quais desses direitos mais avançaram em sua concretização? Dê exemplos.
3. Quais deles estão distantes de serem cumpridos na sociedade contemporânea? Dê exemplos.



A internacionalização dos Direitos Humanos

O horror que caracterizou as duas guerras mundiais fizeram emergir, em 1945, uma comoção internacional em defesa das causas humanitárias e de proteção aos direitos de minorias étnicas e nacionais. O resultado mais evidente foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948.

O futuro dos Direitos Humanos

O reconhecimento da importância dos Direitos Humanos tem ajudado a sociedade civil e as instituições jurídicas a combater o racismo, a perseguição política, cultural, étnica e religiosa, e a desigualdade de gênero, e a discutir questões atuais, entre elas o drama dos refugiados, o uso da biotecnologia e o direito à informação. Os Direitos Humanos, assim como as sociedades, estão em constante transformação.

Direitos civis

Relacionados às liberdades individuais: igualdade de todos perante a lei, direito à vida, à liberdade de ir e vir e à segurança pessoal, e direito de crença e de pensamento.

Direitos sociais e econômicos

Relacionados ao mundo do trabalho e aos serviços públicos: direitos trabalhistas, previdenciários e de acesso à terra, à moradia, à educação, à saúde e à alimentação.

Direitos humanitários

Relacionados à dignidade humana: direito de não ser preso arbitrariamente, de não ser torturado, de obter asilo em outros países em caso de perseguição e de ter uma nacionalidade.

Direitos culturais

Relacionados à cultura e à ciência: direito de expressar uma identidade cultural, de não sofrer censura, de fruir das artes e de acesso ao lazer e aos benefícios da ciência.

2018: Islândia

Primeiro país do mundo a criar uma lei que determina a igualdade salarial entre homens e mulheres

1966: Internacional

Pactos Internacionais de Direitos Humanos (ONU)

1950: Internacional

Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (Acnur)

1948: Internacional

Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU)

1919: Internacional

Organização Internacional do Trabalho (OIT)

1917: México

Constituição Mexicana

1864: Suíça

Convenção de Genebra

1791: Estados Unidos

Carta de Direitos dos Estados Unidos da América

1789: França

Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão

1689: Inglaterra

Declaração de Direitos (*Bill of Rights*)

1215: Inglaterra

Magna Carta

Fontes: COMPARATO, Fábio Konder. *A afirmação histórica dos Direitos Humanos*. São Paulo: Saraiva, 2019; Organização das Nações Unidas. História do documento. Disponível em <<https://www.un.org/en/sections/universal-declaration/history-document/index.html>>; Organização das Nações Unidas. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em <<https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por/>>. Acesso em 10 abr. 2021.

CAPÍTULO
1

Igualdade de quê? Justiça para quem?

O que é uma sociedade justa?
Qual é a relação entre justiça e igualdade?

(BNCC) Competências gerais: 1, 7 e 10

Competências específicas: 1, 4, 5 e 6

Habilidades:

EM13CHS101 EM13CHS402

EM13CHS501 EM13CHS502

EM13CHS504 EM13CHS605

EM13CHS606

:: O que é uma sociedade justa?

As contas sociais do Brasil não vão bem. Temos inúmeras favelas e condições precárias de moradia espalhadas pelo país. Milhões de pessoas não têm saneamento básico. A desigualdade alimentar é grande: há desnutrição e muitos passam fome. O nível do ensino público é crítico, assim como as condições da saúde e do transporte público. Enquanto grande parte dos brasileiros vive com dificuldades, o 1% mais rico da população concentra 28,3% da renda total do país e os 10% mais ricos concentram 41,9% dela. Segundo o Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH) da Organização das Nações Unidas (ONU) divulgado em 2019, somos o segundo país em maior concentração de renda no mundo.

Esses dados nos incitam a pensar que vivemos em uma sociedade injusta, na medida em que é profundamente desigual. Uma sociedade justa deveria estabelecer certo equilíbrio entre as condições de vida dos cidadãos, respeitando suas diferenças identitárias e promovendo boa vida para todos, ou seja, deveria buscar o bem para o conjunto de seus membros, que, por sua vez, deveriam se preocupar com o bem coletivo.

Assim pensava Aristóteles (385 a.C.-323 a.C.): a sociedade, bem como sua organização – o Estado e as leis –, teriam a finalidade de promover o maior dos bens para todos.

Para o filósofo, pertencer a uma comunidade, a pólis, era algo primordial, que caracterizava a civilização e a vida propriamente humana. Quer dizer, fazer política, no sentido de participar dos negócios da cidade, era a atividade por excelência do ser humano e que antecedia em valor os negócios privados.

No Brasil, o acesso a direitos básicos, como saúde, educação e moradia, não é igual para todos. Na foto, mulher está diante de sua moradia em condições precárias no município de Planaltina, Goiás, 2018.



“Sabemos que uma cidade é como uma associação, e que qualquer associação é formada tendo em vista algum bem; pois o homem luta apenas pelo que ele considera um bem. As sociedades, todas elas, portanto, propõem algum lucro – especialmente a mais importante de todas, visto que pretende um bem mais elevado, que envolve as demais: a cidade ou a sociedade política.”

ARISTÓTELES. *Política*. São Paulo: Martin Claret, 2003. p. 11.

Na concepção aristotélica, toda e qualquer comunidade, como uma família ou uma vila, visaria a um bem. Porém, a pólis visaria a um bem maior porque inclui todas as outras formas de associação. A cidade ou associação política justa é aquela que promove o bem individual e coletivo, buscando desenvolver em seus membros as virtudes humanas. Tal finalidade seria sua razão de ser. Desse modo, a concepção aristotélica de sociedade vincula ética e política e estabelece uma relação direta entre realização humana individual e realização coletiva. **Doc. 1**

Nessa maneira de pensar, a ideia do sucesso individual independentemente da situação social, isto é, da sociedade e de suas formas de organização política, é inconcebível. Sucesso de vida é entendido no pensamento aristotélico como o florir pleno da excelência humana, algo que só pode acontecer no e pelo convívio social.

Tornou-se ideia corrente, no entanto, entre muitos filósofos, juristas e pensadores modernos e contemporâneos que uma sociedade justa não pode se basear em alguma concepção particular de virtude ou de vida boa e que deve, ao contrário, respeitar a liberdade individual de escolher a virtude a ser promovida e de definir, afinal, o que é uma vida boa ou a melhor forma de viver.



Em Atenas, entre os séculos V a.C. e IV a.C., a Pnyx era o lugar onde aconteciam as assembleias de cidadãos. É possível que sua localização tenha sido estrategicamente escolhida para que a acrópole se impusesse na paisagem, recordando aos atenienses que eles estavam ali para zelar pelo bem coletivo. Na foto, o primeiro ministro grego Aléxis Tsípras faz um discurso na Pnyx, em 2017.



Ensejar: dar ensejo a, apresentar a oportunidade para; possibilitar, justificar.

Viver em sociedade para quê?

Boa parte da tradição política ocidental se baseia na ideia de que a sociedade se funda em um acordo ou contrato social firmado entre iguais, isto é, entre cidadãos, pessoas que têm os mesmos direitos e obrigações, com a finalidade de preservar a vida, a liberdade, os direitos individuais e a propriedade. Essa é uma sumária formulação de uma visão liberal, que tem inúmeras variantes. Vejamos como a expressa o filósofo inglês John Locke (1632-1704), cujas ideias influenciaram profundamente o pensamento político moderno.

“E não é sem razão que ele [o homem em estado de natureza] procura e almeja unir-se em sociedade com outros que já se encontram reunidos ou projetam unir-se para a mútua conservação de suas vidas, liberdade e bens, aos quais atribuo o termo genérico de propriedade.”

LOCKE, John. *Dois tratados sobre o governo*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 495.

Em outros termos, a passagem do estado de natureza ao de sociedade política não implica, para esse pensador, o fim dos direitos que todo indivíduo teria por natureza. Ao contrário, a sociedade teria o propósito de preservá-los. O único direito do qual se abdicaria é o de fazer justiça com as próprias mãos, isto é, resolver problemas à margem da lei social. Uma sociedade justa seria aquela na qual todos estão subordinados à lei, à Constituição da sociedade, respeitando-a, e esta seria elaborada com o objetivo de proteger a vida, as liberdades individuais e a propriedade.

Tal ênfase de Locke na defesa das liberdades individuais e da propriedade, por um lado, é produto da luta contra a intolerância religiosa e da defesa de um governo constitucional. Por outro, corresponde ao ideário da sociedade que vai se firmar pouco tempo depois das formulações desse pensador (a partir da Revolução Industrial, em meados do século XVIII): a sociedade capitalista. Nela, estes dois aspectos, a liberdade individual e a propriedade privada, são fundamentais.

Os pensamentos aristotélico e lockeano **ensejam** duas formas de conceber a justiça na sociedade. Se o ideal da sociedade é o desenvolvimento da excelência humana de todos os seus membros, como entendia Aristóteles, ela deve promover a vida boa ou excelente em seu conjunto; então, a preocupação, por exemplo, com redistribuição de renda ou riqueza e a dignidade humana são centrais e devem ser focos da atuação do Estado. Porém, se o ideal de uma sociedade são as liberdades individuais e a preservação da propriedade, como defendia Locke, o Estado deve se restringir a isso e não deve, por exemplo, elaborar leis que forcem as pessoas, por meio de impostos e taxações – como a taxação de grandes fortunas –, a ajudar ou a subsidiar os segmentos mais vulneráveis da população em áreas como saúde, moradia e educação. Tal ajuda deve ser facultativa a cada um, e não impositiva. Entende-se que o desenvolvimento humano é mais eficaz se o Estado apenas der garantias de ação livre aos cidadãos.



Intrínseco: que faz parte de ou que constitui a essência, a natureza de algo; que é próprio de algo.

Liberdade, moralidade e dignidade humana em Kant

O filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804) pensou a liberdade humana e a ação autônoma de maneira rigorosa. Sua concepção estabelece uma relação **intrínseca** entre justiça, direito e virtude.

No entendimento do filósofo, só há ação moral ou moralidade se houver liberdade. Todavia, para Kant, a liberdade não consiste em poder fazer o que se quer, sem qualquer impedimento. Também não significa ter livre iniciativa para agir segundo as demandas do mercado nem de acordo com nossas preferências, interesses, desejos ou necessidades mais básicas. Agir dessa maneira não é ser livre, é responder a problemas contingentes – portanto, variáveis e momentâneos. Esse tipo de conduta, que é comum e faz parte do dia a dia, não possibilita distinguir o certo do errado. A moralidade teria de ser fundada em princípios universais, não empíricos, isto é, válidos para todos. Mas como isso é possível?

A fonte da moralidade

A ideia utilitarista de que a maximização da felicidade é critério para decidir se uma ação é correta ou não é totalmente repudiada por Kant. Ela não traz nenhuma contribuição para o entendimento da moralidade, pois fazer um homem feliz não faz dele um ser humano bom ou justo.

Assim como outros animais, o ser humano tem inúmeras inclinações e desejos. Quando apenas respondemos a eles, escolhendo o que nos dá prazer e repudiando o que nos causa dor, não estamos sendo plenamente livres porque estamos sob a orientação dessas inclinações e desses desejos, agindo como escravos deles.

Para Kant, liberdade plena implica autonomia, e só se é moralmente autônomo quando a razão institui a própria lei que se quer seguir. Só o ser humano pode utilizar a razão para definir sua conduta, isto é, só ele pode ter uma vontade realmente livre, que segue a diretriz ou o princípio estabelecido pela razão, independentemente de qualquer fator externo empírico.

Nessa perspectiva, a fonte da ética ou da moralidade humana é a razão, e só é verdadeiramente livre a vontade que se autodetermina, que estabelece leis morais para si, seguindo preceitos da razão, e não se guia por vantagens, prazeres, ganhos que se poderiam obter ou qualquer outro interesse externo ao sujeito. Assim, acatar uma lei só para não ser preso seria um ato prudente, mas não moral. É dessa maneira que Kant estabelece a relação entre liberdade, moralidade e razão.

Questão

(BNCC) Competência específica: 5

Habilidades: EM13CHS501 EM13CHS502 EM13CHS504

Registre em seu caderno

- Você concorda com a ideia de que sem autonomia não há moralidade? Discuta esse tema em grupo e depois elabore individualmente um breve escrito.

Direitos e dignidade humana

A teoria moral kantiana ressalta a liberdade como fundamento da ação ética. A liberdade de cada indivíduo é pressuposta para a ação justa ou moral, isto é, puramente racional. Mas não se trata da liberdade para os negócios ou para o mercado. O indivíduo que guia sua conduta pelos interesses externos ou empíricos não é livre, segundo o postulado kantiano, mas escravo desses interesses. Também não é livre aquele que se subordina a uma vida virtuosa imposta pela maioria da sociedade, pelas leis de um Estado ou de determinado grupo religioso. A virtude só pode resultar do autoconstrangimento, isto é, da subordinação consciente às leis ou imperativos da razão. Assim, a defesa da liberdade individual é consequência lógica do pensamento kantiano.

“A liberdade (a independência de ser constrangido pela escolha alheia) na medida em que pode coexistir com a liberdade de todos os outros de acordo com uma lei universal, é o único direito original pertencente a todos os homens em virtude da humanidade destes.”

KANT, Immanuel. *A metafísica dos costumes*. 2 ed. Bauru: Edipro, 2008. p. 83.

Dessa formulação advém outro aspecto ou ideia: é esta característica – a de, pela razão, poder agir realmente de maneira livre, sem ser refém de determinantes instintivos ou sociais – que distingue o ser humano das coisas e dos animais, dando-lhe dignidade. Não se trata da dignidade deste ou daquele indivíduo. A possibilidade de liberdade plena é uma característica universal e única dos seres humanos. Por isso, toda e qualquer pessoa deve ser respeitada na sua humanidade. Não deve ser tratada como um mero meio para se conquistar qualquer objetivo ou meta, mas um fim em si mesmo. Um Estado ou uma Constituição justa deveria preservar a liberdade de cada indivíduo em harmonia com a liberdade de todos. O pensamento kantiano, nesse aspecto, ajudará a fundamentar, do ponto de vista moral, os Direitos Humanos universais ou o direito que todo indivíduo tem à humanidade. [Doc. 2](#)

O véu da ignorância

Seguindo a tradição contratualista, liberal e em grande parte a teoria kantiana da moral, o filósofo estadunidense John Rawls (1921-2002) trouxe inúmeras contribuições para as reflexões sobre justiça social. No início de seu livro *Uma teoria da justiça*, Rawls faz a seguinte afirmação quando procura tratar do papel da justiça:

“A justiça é uma virtude primeira das instituições sociais, assim como a verdade o é dos sistemas de pensamento. Por mais elegante e econômica que seja, deve-se rejeitar ou retificar a teoria que não seja verdadeira; da mesma maneira que as leis e instituições, por mais eficientes e bem organizadas que sejam, devem ser reformuladas ou abolidas se forem injustas”.

RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016. p. 4.

Para o filósofo, a verdade e a justiça seriam as virtudes primeiras das atividades humanas. No entanto, ele admite que a sociedade é um empreendimento cooperativo que está marcado tanto por interesses comuns quanto conflitantes. Se, por um lado, a cooperação social torna a vida melhor do que a que se pode alcançar pelo esforço individual, por outro, há conflito de interesses em relação à distribuição dos benefícios alcançados por meio dela. Então, como fazer para atingir uma sociedade justa? Rawls acredita que seja necessário, como base de uma sociedade justa, uma concepção compartilhada de justiça. Mas como fazer isso se os propósitos, objetivos e interesses dos indivíduos são diferentes?

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



A vida em sociedade exige cooperação entre seus membros, mas nem sempre a distribuição dos frutos colhidos com o esforço coletivo é consensual. Na foto, pescadores em Florianópolis, Santa Catarina, unem forças para tirar rede de pesca do mar, 2018.

O contrato hipotético

Rawls propõe uma experiência mental na qual as pessoas teriam igual liberdade tanto para pensar os princípios de justiça que devem atribuir direitos e deveres quanto para determinar a divisão dos benefícios sociais. Esses princípios, que orientariam a delimitação do que é justo ou injusto, poderiam ser compartilhados por pessoas livres e racionais mesmo em uma sociedade com interesses conflitantes. Vamos participar um pouco dessa experiência para avançarmos em nossas reflexões sobre a justiça social.

Imagine um estado inicial hipotético no qual as pessoas estejam cobertas por um véu de ignorância sobre sua situação. A característica central desse estado é que ninguém conheceria seu lugar na sociedade, sua classe ou condição social. Quer dizer, ninguém teria conhecimento de sua participação na distribuição da riqueza produzida nem de suas habilidades inatas, como sua força ou inteligência. Os princípios de justiça seriam escolhidos por trás desse véu.

“Isso garante que ninguém seja favorecido ou desfavorecido na escolha dos princípios pelo resultado do acaso natural ou pela contingência de circunstâncias sociais. Já que todos estão em situação semelhante e ninguém pode propor princípios que favoreçam sua própria situação, os princípios de justiça são resultantes de um acordo ou pacto justo.”

RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016. p. 15.

Supõe-se que uma pessoa não escolheria, por exemplo, que o Estado não deveria intervir em uma situação na qual um estrato da população passa necessidade, pois ela poderia fazer parte desse grupo. Da mesma forma, essa pessoa não defenderia que determinada concepção religiosa fosse alcada a princípio social para todos, porque, caso ela não concordasse com essa concepção, viveria sob opressão constante.

Os princípios originados nessa situação equitativa poderiam fundar uma concepção de justiça que servisse de base para a elaboração de uma constituição e para a promulgação de leis. Mas quais seriam esses princípios? Segundo Rawls, seriam dois os princípios escolhidos: o da liberdade básica para todos os cidadãos e o da diferença.

O primeiro contempla a liberdade política, de expressão, de reunião, de consciência e de pensamento, as liberdades individuais, o direito à propriedade pessoal e a proteção contra prisão e detenção arbitrárias. O segundo diz respeito à distribuição de renda e de riqueza.

Na teoria de Rawls, o primeiro princípio tem supremacia sobre o segundo. Isto é, as liberdades do indivíduo não podem ser afetadas por políticas de compensação. Assim, embora Rawls reconheça que as desigualdades só poderiam existir em uma sociedade justa se fossem algo vantajoso para todos, ele não defende a distribuição igualitária da riqueza, limitando-se a recomendar que a sociedade procure atenuar as desigualdades.

Para assistir

Deus da carnificina

Direção: Roman Polanski

Ano: 2011

País: França, Espanha, Polônia e Alemanha

Duração: 80 min

Dois casais se encontram no apartamento de um deles para resolver uma desavença entre seus filhos. No decorrer da negociação para encontrar uma solução justa, as relações vão se esgarçando e o verniz da civilidade vai se desfazendo.



BRIDGEMAN IMAGES/FOTOARENA. NATIONAL GALLERY OF AUSTRALIA, CANBERRA

Os amantes, pintura do surrealista belga René Magritte (1898-1967) produzida em 1928. O filósofo John Rawls propõe um experimento mental no qual as pessoas deveriam escolher os princípios de justiça como se estivessem encobertas por um véu de ignorância, ou seja, desconhecendo a posição que ocupam na sociedade.

Do eu desimpedido ao eu social

A crítica mais óbvia à experiência mental do véu da ignorância é colocar em dúvida a escolha dos dois princípios que Rawls dá como certa. Por que, por exemplo, o indivíduo, sob o véu da ignorância, não escolheria uma sociedade plenamente igualitária? Por que imaginar que seu desejo de progredir, mesmo estando na base da sociedade, fosse maior do que o desejo de que as riquezas produzidas pela sociedade fossem igualmente repartidas? Por que pensar que a ausência de restrição às liberdades individuais seria preferida em detrimento do bem-estar social?

Uma crítica ainda mais profunda à teoria de Rawls é sobre a concepção do eu ou do indivíduo da qual ele parte. Segundo esse pensador, sob o véu da ignorância, o indivíduo escolheria livremente os princípios da justiça. Podemos argumentar, em contrapartida, que isso não seria possível, pois o eu, o indivíduo, constitui sua identidade na sociedade, nas relações com sua comunidade. Seus valores, ideias, concepções, crenças, modos de ser, enfim, sua existência, são estabelecidos em diálogo permanente com a sociedade.

“Se nos considerarmos seres livres e independentes, sem amarras morais de valores que não escolhemos, não terão sentido para nós as muitas obrigações morais e políticas que normalmente aceitamos e até valorizamos. Incluem-se aí as obrigações de solidariedade e lealdade, de memória histórica e crença religiosa – reivindicações morais oriundas das comunidades e tradições que constroem nossa identidade.”

SANDEL, Michael J. *Justiça: o que é fazer a coisa certa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. p. 272.

O exemplo hipotético de escolha criado por Rawls não leva em conta que, mesmo sob o véu da ignorância, o indivíduo que escolhe não é um ser vazio e, portanto, não é neutro. Sua escolha não será, desse modo, completamente livre de amarras, mas expressará valores, ideias e noções que o identificam e que foram estabelecidos na sua interação com a sociedade. **Doc. 3** O próprio Rawls, ao indicar os dois princípios que possivelmente seriam escolhidos na experiência mental por ele proposta, buscou, por um lado, preservar o princípio liberal de defesa das liberdades individuais e, por outro, uma posição mais igualitária de sociedade.

Os indivíduos não escolhem seu objetivo e sentido de vida como se fossem **mônadas** isoladas ou átomos autossuficientes. Tal crença é uma visão empobrecida do ser humano, cuja riqueza existencial, a possibilidade do desenvolvimento pleno de suas potencialidades, depende das relações comunitárias. Se realmente o ser humano é um ser social, não se pode dissociar o destino do indivíduo do destino da sociedade, e a preocupação com o bem-estar social não deve ser algo secundário.

No entanto, se o Estado e suas leis estruturantes, seja qual for sua forma de organização e de distribuição de poder, refletem, confirmam ou aprofundam as desigualdades e os conflitos entre classes presentes na sociedade, e seus princípios favorecem os setores privilegiados dela, não há como dizer que essa sociedade é justa nem que poderá vir ser.



RICK BAJORNAS/INPHOT

Os valores que os indivíduos cultivam e as ideias que defendem dependem, em grande medida, das referências e das influências que tiveram ao longo da vida, o que pode variar em função de sua nacionalidade, religião, classe social, formação intelectual etc. Na foto, pessoas participam do Fórum Permanente das Nações Unidas sobre Questões Indígenas em Nova York, Estados Unidos, 2016.



Mônada: átomo; mundo distinto, único, que não se confunde com nenhum outro.

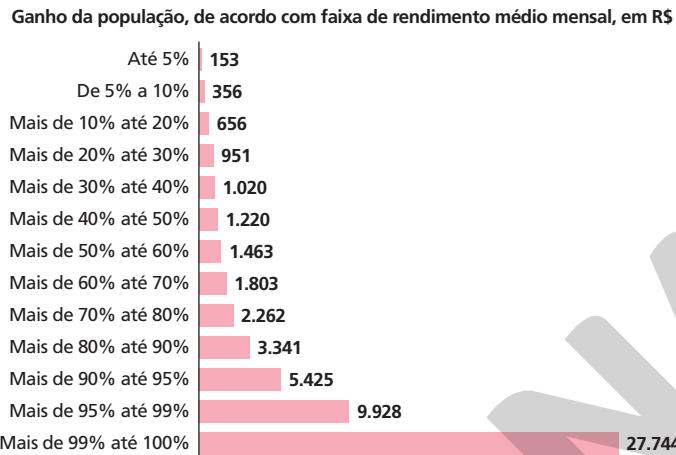
De olho no presente

Registre em seu caderno

- Observe o gráfico e responda.
- a) Quais são os dados que demonstram que há concentração de renda no Brasil?
- b) Elabore um texto reflexivo sobre essa situação e o conceito de justiça, dando sua opinião sobre a situação brasileira.

Fonte: IBGE. Disponível em <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25702-renda-do-trabalho-do-1-mais-rico-e-34-vezes-maior-que-da-metade-mais-pobre>>. Acesso em 13 jul. 2020.

Concentração de renda no Brasil em 2018



ADILSON SECCO

Aprender a argumentar

Falácia da pergunta complexa

Imagine que um professor fizesse a seguinte pergunta, pedindo que a resposta fosse dada com “sim” ou “não”: “Você continua colando nas provas?”. Você ficaria em uma situação difícil, porque, mesmo que dissesse “não”, já teria se comprometido com a ideia de que antes você colava. Trata-se de uma falácia comumente utilizada em um diálogo: a da pergunta complexa. Apresenta-se uma questão como se fosse única ou simples, mas que, no entanto, carrega mais de uma pergunta ou afirmação e cuja resposta, qualquer que seja, compromete o interlocutor.

Por exemplo, uma pessoa que responda à pergunta “Você ainda é tão mesquinho quanto antes?” se comprometerá, pois se disser “sim”, admite que continua mesquinho; se disser “não”, admite que foi mesquinho e agora não é mais.

Em casos como esses, o melhor a fazer é explicitar a complexidade da pergunta, analisando-a. Na pergunta “Você continua colando nas provas?” está implícita a afirmação de que você colou no passado. Então a resposta não pode ser dada com um simples “sim” ou “não”. Para que não haja dúvida e comprometimento, a resposta teria de ser, por exemplo: “Nunca colei e não colo agora”. Da mesma maneira, a pergunta “Você

ainda é tão mesquinho quanto antes?” une duas coisas diferentes: a afirmação de que você era mesquinho com a pergunta se você é mesquinho; e ambas têm de ser negadas.

Registre em seu caderno

Exercitar a argumentação

1. Analise as perguntas a seguir indicando por que elas podem ser consideradas falaciosas.
 - a) Em vez de ser egoísta, você seguirá sua consciência e fará uma doação para os necessitados?
 - b) Você parou de bater em seu irmão?
2. Analise o diálogo, considerando a noção de falácia da pergunta complexa.

“P: Por quanto tempo você pretende condenar esta empresa a um prejuízo contínuo recusando-se teimosamente a mudar suas políticas desastrosas?

R: Eu não aceito, nem por um momento, seu pressuposto de que minhas políticas sejam desastrosas ou de que eu tenha sido teimoso.

P: Você não respondeu à pergunta! Isso é típico de suas táticas evasivas.”

WALTON, Douglas N. *Lógica informal*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012. p. 53.

Laboratório de ciências humanas e sociais aplicadas

Doc. 1

A natureza social do homem

“De modo muito claro entende-se a razão de ser o homem um animal sociável em grau mais alto do que as abelhas e os outros animais todos que vivem reunidos. A natureza, afirmamos, nenhuma coisa realiza em vão. Somente o homem, entre todos os animais, possui o dom da palavra; a voz indica dor e o prazer, e por essa razão é que ela foi outorgada aos outros animais. Eles chegam a sentir sensações de dor e de prazer, e fazerem-se entender entre si. A palavra, contudo, tem a finalidade de fazer entender o que é útil ou prejudicial, e, consequentemente, o que é justo ou injusto. O que, especificamente, diferencia o homem é que ele sabe distinguir o bem do mal, o justo do que não o é, e assim todos os sentimentos dessa ordem cuja comunicação forma exatamente a família do Estado.”

ARISTÓTELES. *Política*. São Paulo: Martin Claret, 2003. p. 14.

Doc. 2

Declaração Universal dos Direitos Humanos

“Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo [...].

Artigo I

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.”

Declaração Universal dos Direitos Humanos. p. 3-4. Disponível em <<https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por/>>. Acesso em 10 abr. 2021.

Doc. 3

Olhar para a vida boa

“Para Kant e Rawls, o certo tem primazia sobre o bom. Os princípios de justiça que definem nossos deveres e direitos devem ser neutros no que tange às diferentes concepções do que seja uma vida boa. [...]”

Essa forma de conceber a justiça está em desacordo com o pensamento de Aristóteles. Ele não acredita que os princípios de justiça possam ou devam manter neutralidade com respeito à vida boa. Ao contrário, ele sustenta que um dos propósitos de uma Constituição justa é formar bons cidadãos e cultivar o bom caráter. Ele não acha que se possa deliberar sobre justiça sem deliberar sobre o significado dos bens – cargos, honrarias, direitos e oportunidades – proporcionados pela sociedade. [...]”

Se somos seres independentes, que escolhem livremente, sem quaisquer amarras morais precedentes à nossa escolha, precisamos então de uma estrutura de direitos que mantenha a neutralidade no que se refere às finalidades. Se o ‘eu’ precede suas finalidades, o certo também deve preceder o bom.

Se, no entanto, prevalecer a concepção narrativa da ação moral, ou seja, a de que o indivíduo se define como tal a partir da sua história na qual se vê inserido, talvez valha a pena reconsiderar a noção de justiça de Aristóteles. Se deliberar sobre o que é bom para mim envolve refletir sobre o que é bom para as comunidades às quais minha identidade está ligada, talvez a ideia de neutralidade seja equivocada. Pode não ser possível, nem mesmo desejável, deliberar sobre justiça sem deliberar sobre a vida boa.”

SANDEL, Michael J. *Justiça: o que é fazer a coisa certa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. p. 295-296.

Atividades

(BNCC) Competências específicas: 1, 5 e 6; Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS501
EM13CHS502 EM13CHS504 EM13CHS605 EM13CHS606

Compreender

Registre em seu caderno

Doc. 1

- Qual é a relação estabelecida no texto entre ser humano e justiça?
- Relacione o conteúdo do texto à ideia de Aristóteles de que a sociedade seria formada para promover o maior dos bens para todos.

Doc. 3

- Explique o embate entre as concepções de justiça social descritas por Sandel.

Analisar

Doc. 2

- Relacione o trecho selecionado da Declaração Universal dos Direitos Humanos com a concepção de moralidade kantiana.

Doc. 1, 2 e 3

- Durante a pandemia de covid-19, em 2020, parte das pessoas se recusou a usar máscaras, mesmo sabendo que elas tinham por objetivo proteger não só a própria saúde, mas também a das demais pessoas. O argumento era que a imposição das máscaras pelas autoridades sanitárias feria sua liberdade individual de escolha. Avalie essa postura partindo da concepção de justiça de um ou mais pensadores apresentados pelos documentos.

Retomar

- Responda às questões-chave do início do capítulo.
 - O que é uma sociedade justa? Qual é a relação entre justiça e igualdade?

CAPÍTULO
2

Protestos e rebeliões: uma história de lutas contra as desigualdades

Quais foram as razões em comum entre as revoltas dos hilotas, em Esparta, dos plebeus, em Roma, e dos camponeses da Europa feudal? Que semelhanças e diferenças podemos destacar entre essas revoltas e os protestos contemporâneos?

(BNCC) Competências gerais: 1, 2, 4, 6, 7 e 9

Competências específicas: 1, 4, 5 e 6

Habilidades:

EM13CHS101 EM13CHS103
EM13CHS104 EM13CHS401
EM13CHS402 EM13CHS404
EM13CHS501 EM13CHS502
EM13CHS503 EM13CHS504
EM13CHS603

:: De Hong Kong ao Chile: protestos em escala global

“Nas últimas semanas, o mundo assistiu à escalada de uma onda de protestos indo de Hong Kong ao Chile, passando por Líbano, Equador e outros países. [...]

Muitos dos que protestam são pessoas que há muito tempo se sentem excluídas [...]. Em vários casos, um aumento em preços de serviços básicos foi a gota-d’água.

No Equador, as manifestações começaram quando o governo decidiu eliminar os subsídios a combustíveis para conter o déficit fiscal. [...]

A mudança levou a um forte aumento nos preços da gasolina, que muitos disseram que não podiam pagar. Os grupos indígenas temiam que a medida resultasse em aumento dos custos de transporte público e da alimentação [...].

No Chile, foi uma alta nos preços dos transportes que provocou protestos. [...]

‘Não se trata de um simples protesto contra o aumento das tarifas de metrô, mas de anos de opressão que atingiram principalmente os mais pobres’, disse [...] um estudante que participou dos atos.

O Líbano passou por um movimento semelhante. A decisão de taxar as chamadas feitas por meio [de um aplicativo de troca de mensagens] provocou protestos, que também se tornaram mais amplos e passaram a reclamar de problemas econômicos, desigualdade e corrupção.”

De Hong Kong ao Chile, o que há em comum na nova onda de protestos em escala global. BBC, 22 out. 2019. Disponível em <<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-50140020>>. Acesso em 24 ago. 2020.

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



Manifestantes em Beirute durante a onda de protestos que paralisou o Líbano em 2019.

A luta era contra a desigualdade, a corrupção, a baixa qualidade dos serviços públicos e a cobrança de uma taxa pelo uso de um aplicativo de troca de mensagens.

Líbano, novembro de 2019.

O século XXI, em apenas vinte anos, chama a atenção pelo volume de revoltas e protestos. Em 2010, na Tunísia, explodiu uma revolta contra a ditadura do governo e as dificuldades econômicas do país, levante que depois se espalhou por outros países do norte da África e pelo Oriente Médio e ficou conhecido como **Primavera Árabe**. No Brasil, em 2013, o aumento das tarifas do transporte público foi o estopim para o início das **jornadas de junho**, uma série de manifestações populares contra a corrupção, os gastos na realização dos grandes eventos esportivos de 2014 e 2016 e a baixa qualidade dos serviços públicos.

Em 2018, foi a vez da França, onde um protesto gigantesco em Paris iniciou o movimento dos **coletes amarelos**. Um ato que começou contra o aumento dos combustíveis logo se transformou em protesto contra o aumento do custo de vida e a política econômica do governo. No ano seguinte, protestos se espalharam por Líbano, Hong Kong, Equador, Bolívia e Chile. Em 2020, o assassinato de um homem afro-americano por um policial branco, em Minneapolis, nos Estados Unidos, reacendeu o movimento Black Lives Matter (Vidas Negras Importam), com manifestações de protesto em várias partes do mundo.

Apesar das particularidades de cada uma das revoltas citadas, o que elas têm em comum é o sentimento de fúria de grande parte da população diante de algum tipo de opressão ou desigualdade, que pode ser de origem econômica, social, política ou étnica. Você vai ver agora que a opressão e a desigualdade social também motivaram várias revoltas ao longo da história.

Os hilotas na sociedade espartana

A *polis* grega de **Esparta** surgiu em meados do século IX a.C. na região da Lacônia. A região tinha sido conquistada pelos dórios, povo indo-europeu de forte tradição guerreira, entre 1100 e 1000 a.C. A sociedade espartana, a princípio, era rigidamente estratificada. As funções políticas e militares eram reservadas aos esparciatas, descendentes dos dórios. Os **periecos** dedicavam-se ao comércio e às atividades artesanais. Eles eram livres, mas não tinham direitos políticos.

A maior parte da população espartana era formada de **hilotas**. Eles eram servos do Estado e viviam em lotes de terras dos esparciatas, a quem deviam entregar metade do que produziam nas terras. Os hilotas executavam os trabalhos agrícolas e as tarefas domésticas nas residências esparciatas, entre outras funções determinadas pelos espartanos, como a fabricação de armamentos e o comércio. Diferentemente dos escravos de Atenas, os hilotas não eram comercializados; não podiam ser vendidos nem tirados de suas terras.

Pouco se sabe sobre os hilotas e a própria história de Esparta. Os conhecimentos produzidos sobre os hilotas

baseiam-se em escritos de autores não espartanos, produzidos após os acontecimentos, e em pesquisas arqueológicas. Sabe-se que se tornaram servos por meio de guerras de conquista. Os primeiros hilotas habitaram a Lacônia e foram submetidos à servidão após a tomada da região pelos dórios.

No século VIII a.C., os espartanos conquistaram a vizinha Messênia com o objetivo de ampliar as terras férteis, que eram abundantes na região. Ao término da guerra, os messênios capturados passaram à condição de servos. Também houve casos de espartanos que se negaram a lutar contra os messênios e, como castigo, foram reduzidos à condição de hilotas. Por volta 660 a.C., os messênios invadiram a região da Lacônia na tentativa de conseguir a liberdade, mas foram derrotados pelo exército espartano. Os messênios que não conseguiram fugir foram reduzidos à condição de hilotas.



Fonte: Atlas histórico. São Paulo: Encyclopædia Britannica, 1977. p. 165.

Segundo Xenofonte, soldado e escritor grego que colocou sua espada a serviço de Esparta, os hilotas passavam a vida desejando a morte de seus senhores. As tensões entre os dois grupos marcaram a sociedade espartana, a ponto de os esparciatas se negarem a promover campanhas militares em locais muito distantes, temendo a eclosão de uma rebelião hilota durante sua ausência. De acordo com o historiador ateniense Tucídides, “a maior parte das instituições espartanas era voltada para a segurança e contra os hilotas”.



Perieco: grupo social de Esparta que descendia, provavelmente, de comunidades independentes anteriores à chegada dos dórios.

Gravura do século XIX representando batalha entre espartanos e persas durante as Guerras Médicas. No conflito, os hilotas integraram as forças do exército espartano contra o inimigo persa.



(BNCC) Competências específicas: 1, 4 e 5

Habilidades:

EM13CHS101 EM13CHS402
EM13CHS404 EM13CHS501
EM13CHS502 EM13CHS503

Questões

Registre em seu caderno

1. Como a desigualdade social se manifestava na sociedade espartana?
2. Você viu nesse estudo que os esparciatas promoviam matanças periódicas de hilotas. Por que práticas como essa eram aceitas naquela sociedade? Como esse tipo de ato seria visto no Brasil atual?

Após a segunda guerra da Messênia, não houve revoltas de hilotas por cerca de cem anos. A situação começou a mudar depois da criação da *Krypteia*, um treinamento militar para os jovens espartanos praticarem e se habituarem a matar os inimigos. Armados, eles saíam à noite para matar hilotas, prática que acirrou o ódio destes contra os espartiatas. Segundo estudiosos da história grega, os objetivos principais da *Krypteia* eram garantir o policiamento constante dos hilotas, evitando que eles pudessem se revoltar, e eliminar a população excedente desse grupo. Depois da criação dessa instituição militar, as revoltas de hilotas passaram a ser constantes.

A maior rebelião ocorreu em 464 a.C., após um violento terremoto destruir a cidade de Esparta e causar a morte de 20 mil espartiatas. Os sobreviventes recolhiam pertences dos escombros quando foram avisados de que levas de hilotas estavam vindo de todas as direções dispostos a acabar com os espartiatas que haviam sobrevivido. Os rebeldes encontraram o inimigo armado e foram obrigados a recuar. Conta-se que um grupo de hilotas messêniacos aproveitou a catástrofe para se refugiar em uma fortaleza natural, onde resistiu durante dez anos. Após um acordo com os espartiatas, o grupo pôde abandonar a cidade.

As tensões entre espartiatas e hilotas continuaram a se acirrar. Em 425 a.C., os espartiatas assassinaram 2 mil hilotas de uma só vez e provavelmente jogaram seus corpos na caverna de Kaiadas. Em 1985, pesquisas arqueológicas encontraram nessa caverna milhares de ossos quebrados e com marcas de violência, datados dos séculos VIII a.C. ao IV a.C. As análises indicam que pertenciam a homens entre 18 a 35 anos de idade, provavelmente hilotas assassinados pelos espartiatas.

Apesar das tensões e revoltas que marcaram as relações entre espartiatas e hilotas, a violência física não foi o único instrumento de dominação utilizado pelos lacedemônios. Alguns historiadores ressaltam que o fato de serem todos gregos – espartiatas, hilotas e periecos – permitiu aos espartanos incutir entre os hilotas o sentimento de pertencimento a uma identidade étnica e assim construir uma coesão social em Esparta.

Essa forma de dominação simbólica aparece, por exemplo, nos relatos do historiador Heródoto sobre a Batalha das Termópilas, na guerra contra os persas, no século V a.C., em que os hilotas combateram ao lado de outros soldados gregos. Inclusive, quando os soldados espartanos estavam a caminho do desfiladeiro das Termópilas, o general Leônidas deixou um dos espartiatas, com uma inflamação nos olhos, aos cuidados de um hilita.

Assim, pode-se concluir que a dominação espartana sobre os hilotas baseou-se no uso de instrumentos de coerção, policiamento e terror, associados a estratégias de dominação simbólica.



Lacedemônio: habitante da Lacedemônia; espartano.

:: Em Roma, as revoltas dos plebeus

O Estado-cidade de Roma, no final do século VI a.C., tornou-se uma república. O poder passou a ser exercido pelo Senado, que era controlado pelos **patrícios**, uma aristocracia fechada que tinha sob seu domínio terras, gado e vários clientes. No lado oposto da sociedade, estava a massa de **plebeus**, pequenos proprietários, artesãos e comerciantes que não possuíam direitos políticos, eram proibidos de se casar com os patrícios e podiam ser escravizados por dívidas. A luta dos plebeus por participação política foi um dos principais acontecimentos do início da república romana.

As pressões dos plebeus para participar das decisões políticas da cidade estão relacionadas à crescente importância da plebe nas guerras travadas pelos romanos. Os patrícios, incapazes de combater sozinhos os inimigos, tiveram de recorrer aos plebeus para engrossar as fileiras do exército. Aos poucos, combatendo ao lado dos patrícios, cresceu entre os plebeus o sentimento de que compartilhavam interesses comuns. Nada mais lógico, portanto, que também participassem do governo da cidade.

Mas a plebe não era um grupo homogêneo. Havia entre eles camponeses empobrecidos, que, em razão das guerras e das más colheitas, recorriam a empréstimos e eram submetidos ao trabalho compulsório até que conseguissem quitar suas dívidas. Muitos se dedicavam ao comércio e ao artesanato e tinham enriquecido com o crescimento de Roma, as conquistas territoriais e os produtos que diariamente chegavam à cidade. Principalmente, esse grupo aspirava dividir com os patrícios a condução das atividades políticas e religiosas da cidade.

Segundo narrativas da época, a primeira rebelião dos plebeus ocorreu em 494 a.C. Soldados da plebe e boa parte da população se retiraram da cidade e ameaçaram não voltar até que suas reivindicações fossem atendidas.

Doc. 1 Com a cidade desprotegida, os senadores decidiram negociar com os rebeldes. Os plebeus retornaram a Roma após a garantia de algumas conquistas: a criação dos **tribunos da plebe**, em número de dois magistrados eleitos pelos plebeus para representá-los no Senado; a construção de um templo, no Monte Aventino, destinado às divindades plebeias Cerer, Liber e Libera; e a instituição do *edis*, **magistratura** responsável por cuidar do templo.

A segunda rebelião plebeia, em 452 a.C., foi ainda mais radical. Na ocasião, Roma vivia um período de anarquia política, e o tribunato da plebe tinha sido dissolvido. Em protesto, soldados plebeus e boa parte da população se instalaram no Monte Aventino, nos limites de Roma. Como os senadores se recusavam a negociar, os plebeus abandonaram a cidade. Ao ver a cidade deserta, os patrícios foram obrigados a ceder. Com a vitória dos plebeus, o tribunato da plebe foi restituído e foi criada a **Lei das Doze Tábuas**, as quais foram inscritas em bronze e estavam acessíveis ao conhecimento de toda a população.

G. DAGLI ORTI/DE AGOSTINI/GETTY IMAGES



Relevo romano representando um mercado de frutas. Muitos plebeus que atuavam no comércio enriqueceram e passaram a reivindicar a tomada de decisões em Roma ao lado dos patrícios.

A vitória mais importante dos plebeus, em 326 a.C., foi a lei que aboliu a **escravidão por dívidas** e estabeleceu a liberdade de todo cidadão romano como princípio inviolável. Os plebeus organizaram ainda uma terceira revolta, sobre a qual pouco se sabe. Segundo escassos escritos da época, em 287 a.C., um grupo de plebeus, endividado com os patrícios, abandonou a cidade. Pressionado, o Senado aprovou a **Lei Hortência**. A nova lei determinou que todas as decisões aprovadas pelo povo em plebiscito eram válidas para todos os cidadãos romanos, sem necessidade da aprovação do Senado.

Há alguns aspectos míticos da história das lutas plebeias que chegaram até nós, como a ideia de que o Monte Aventino era um local exclusivamente plebeu ou de que todos os plebeus eram camponeses pobres. Já vimos que não era assim. O que a maior parte dos historiadores reconhece é que a aristocracia patrícia, diante das lutas promovidas pelos plebeus, foi obrigada a ampliar o acesso à cidadania e a participação destes na vida política. Porém, ao contrário do que aconteceu em Atenas, os cargos mais importantes em Roma permaneceram dominados por poucas famílias ricas e patrícias.



Estado-cidade: comunidade de cidadãos no Mediterrâneo antigo; *polis*.

Magistratura: instituição da república romana em que seus membros, os magistrados, cuidavam de assuntos de interesse de Roma. Os principais magistrados eram: ditador, censor, cônsul, pretor, edil, questor e tribuno da plebe.

Plebiscito: na Roma antiga, eram as decisões tomadas nos comícios da plebe; atualmente, é uma consulta popular em que os cidadãos são convocados a decidir sobre alguma questão.

Debater

- Você nem tinha nascido quando o mais recente plebiscito foi realizado no Brasil. Em 1993, os brasileiros foram às urnas escolher entre duas formas de governo, república ou monarquia, e entre dois sistemas, presidencialismo ou parlamentarismo. Venceram a república e o presidencialismo.

Imagine que você tivesse participado desse plebiscito. Qual teria sido seu voto? Pense nisso e debata seu ponto de vista com os colegas.

A Lei das Doze Tábuas

“Por volta de 450 a.C., os plebeus conseguiram que as leis segundo as quais as pessoas seriam julgadas fossem registradas por escrito, numa tentativa de evitar injustiças do tempo em que as leis não eram escritas e os cônsules, sempre da nobreza de sangue, administravam a justiça como bem entendiam, conforme suas conveniências. O conjunto de normas finalmente redigidas foi chamado ‘A Lei das Doze Tábuas’, que se tornou um dos textos fundamentais do direito romano, uma das principais heranças romanas que chegaram até nós. A publicação dessas leis, na forma de tábuas que qualquer um podia consultar, por volta de 450 a.C., foi importante, pois o conhecimento das ‘regras do jogo’ da vida em sociedade é um instrumento favorável ao homem comum e potencialmente limitador da hegemonia e arbítrio dos poderosos.”

FUNARI, Pedro Paulo. Grécia e Roma. São Paulo: Contexto, 2002. p. 68.

Questões

(BNCC) Competências específicas: 1 e 6

Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS103 EM13CHS603

Registre em seu caderno

1. Explique, com base no texto do boxe, qual era a importância da Lei das Doze Tábuas.
2. Pensando nos dias de hoje, você considera importante que as leis sejam escritas? E qual é a importância de conhecê-las? Por quê? Dê exemplos que justifiquem sua opinião nas duas respostas.

Revoltas camponesas na Idade Média

A Europa feudal também viveu um período de intensas revoltas. O século XIV foi marcado por uma crise generalizada no Ocidente europeu. Na economia, o desmatamento, o esgotamento do solo e a falta de investimentos em inovações nas técnicas agrícolas provocaram uma queda na produtividade. O quadro foi agravado pelas chuvas intensas que, entre 1309 e 1323, destruíram plantações em toda a Europa. Com a queda na oferta de alimentos, os preços subiram, e a ameaça de fome voltou a rondar o continente.

Em **Flandres** (norte da Bélgica atual), uma das regiões mais prósperas da Europa, cerca de 10% dos habitantes morreram vítimas de inanição em 1316. A situação foi agravada quando os senhores feudais, visando manter seus rendimentos, tentaram restabelecer antigas obrigações servis. O resultado foi a eclosão, em 1323, de uma revolta camponesa que se alastrou pela região e só foi debelada em 1328.

As jacqueries na França

As mais importantes revoltas camponesas da Idade Média ocorreram na **França** e ficaram conhecidas como **jacqueries**. O nome deriva de “Jacques”, termo pejorativo utilizado pelos nobres para se referir aos camponeses equivalente ao “joão-ninguém”. As revoltas tiveram várias motivações. Além da desordem econômica causada pela Guerra dos Cem Anos (1337-1453), da escassez de alimentos e dos pesados tributos, os franceses ainda enfrentavam a peste negra, uma epidemia que se espalhou pela Europa, causando morte e desolação.

Os camponeses tiveram de se armar para enfrentar soldados e mercenários que não serviam mais os nobres e agora vagavam pelas estradas saqueando e devastando as aldeias. As tensões e os conflitos entre senhores e camponeses se intensificaram, uma vez que, mesmo pagando altos impostos, os camponeses não contavam mais com a proteção dos senhores para reprimir os saqueadores. As relações servis estavam abaladas, e um processo de mudança começava a desestruturar o feudalismo.

As revoltas duraram apenas 14 dias, mas foram extremamente violentas, com a invasão de castelos e terras. Os servos rebeldes buscavam antes de tudo comida e bebida nas propriedades senhoriais. Também queimavam documentos relativos a dívidas e contratos que os mantinham presos às obrigações feudais com seus senhores. Frequentemente, pequenos comerciantes, padres e artesãos das vilas e cidades também acompanhavam as rebeliões.

A revolta teve início em 1358 na aldeia de Saint-Leu-Sur-Oise, no norte da França. Os milhares de camponeses reuniram as armas que possuíam e a violência se espalhou rapidamente por dezenas de aldeias. A princípio, não houve intervenção contra os camponeses, e os nobres abandonaram suas casas e bens e fugiram para aldeias vizinhas. Em meio à luta, surgiu um líder, Guillaume Cale, que tentou organizar um conselho e formar batalhões militares. Os jacques não lutavam contra o rei, mas contra a nobreza e a servidão feudal. O rei Carlos II, surpreendido com a organização dos camponeses, convidou Cale para negociações. Cale aceitou, acreditando que seria tratado com a honra concedida aos inimigos, mas o convite era uma tática para dispersar os rebeldes. Para o rei, ele não passava de um camponês. O líder foi preso e executado, e cerca de 20 mil camponeses foram massacrados.

A revolta camponesa na Inglaterra

A Inglaterra, pouco mais de vinte anos mais tarde, também foi palco de uma poderosa rebelião camponesa. O levante camponês teve início em 1381 na costa leste do reino, mas logo se espalhou por várias localidades, em alguns momentos coincidindo com revoltas urbanas. O estopim para a revolta foi a criação de um novo imposto por parte do rei, com o objetivo principal de financiar as despesas com a Guerra dos Cem Anos. Ao tomar conhecimento do decreto real, camponeses realizaram assembleias massivas em várias regiões e marcharam até Londres para exigir uma audiência com o rei.

Outra motivação importante para a revolta foi a insatisfação com o congelamento dos salários. Na Inglaterra, muitos senhores já tinham substituído as corveias por pagamento em dinheiro. Porém, como a peste negra tinha causado uma grande redução demográfica, o governo instituiu uma lei congelando os salários dos camponeses aos valores pagos antes de 1348. Os rebeldes também exigiam a liberdade dos camponeses que ainda estavam sob a servidão e que as reservas de caça pudessem ser utilizadas por todos, não apenas pelos nobres.

Acuada pela rebelião, a primeira reação da Coroa inglesa foi dar sinais de que estava disposta a negociar e aceitar as petições dos camponeses, como você pode conferir no texto abaixo.

“Richard, pela graça de Deus rei da Inglaterra e da França e senhor da Irlanda, envia saudações a todos os seus oficiais de justiça e súditos leais a quem esta carta vem. Nós lhes informamos que de nossa graça especial nós alforriamos todos e cada um de nossos servos e súditos e outros do condado de Hertford. Nós libertamos absolutamente todos eles de toda servidão, e nós os liberamos através desta carta. E nós também concedemos perdão aos nossos mesmos servos e súditos por todos os crimes, traições, malfeitos e roubos cometidos e perpetrados de qualquer maneira por eles ou por qualquer um deles.”

WALSINGHAM, Thomas. *The Chronica Maiora of Thomas Walsingham*, 1376-1422.
In: JESUS, Victor Clay Barros de. Campesinato, clero e rebelião: a revolta camponesa de 1381. Departamento de História da Universidade Federal de Sergipe. p. 48.



Combate entre nobres e camponeses na cidade de Meaux, na França, durante as *jacqueries*, em miniatura do manuscrito *Crônicas*, de Jean Froissart, século XIV.

Porém, quando a contraofensiva real já estava preparada para debelar o movimento, o rei voltou atrás em sua decisão e revogou a liberdade concedida aos servos.

“[...] é nosso estrito comando que todo homem livre e servo deve, sem qualquer argumento ou resmungar e sem fazer qualquer tipo de resistência ou dificuldade, realizar, assim como costumavam fazer, os trabalhos e tarefas costumeiras de servidão que lhes são devidas para nós ou seus outros senhores, como eles estavam acostumados a fazê-los antes que os problemas começassem. Também damos ordens a essas mesmas pessoas que, durante esses tempos de rebelião, não devem se retirar mais do que o normal das tarefas habituais e das tarefas de servidão mencionadas acima, nem fazer qualquer desculpa para nós ou seus senhores por demorarem a fazê-las. [...]”

E que aqueles que têm em sua posse e guardam em segurança nossas cartas de manumissão e perdão, devam devolvê-las imediatamente e restaurá-las em nossas mãos e as de nosso conselho para que sejam canceladas, sob a lealdade e fidelidade que nos devem e sob o confisco de todas as coisas que podem ser confiscadas por eles no futuro. Como testemunho disso, escrevemos estas cartas de patente. Assinado por mim, em Chelmsford, no segundo dia de julho, no quinto ano do nosso reinado.”

WALSINGHAM, Thomas. *The Chronica Maiora of Thomas Walsingham, 1376-1422*. In: Obra citada, p. 49.

A repressão aos rebeldes foi violenta. Os líderes religiosos John Ball e John Wrawe foram decapitados, e as partes de seus corpos, expostas em locais públicos. Os líderes camponeses tiveram o mesmo destino. **Doc. 2**



FINE ART IMAGES/HERITAGE IMAGES/GETTY IMAGES

Ricardo II encontra-se com os rebeldes em 14 de junho de 1381, em miniatura de uma cópia de 1470 das Crônicas de Jean Froissart.

(BNCC) Competências específicas: 1 e 5

Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS501 EM13CHS503

Questão

Registre em seu caderno

- Como você avalia a mudança de atitude do rei inglês Ricardo II descrita nesses dois relatos?

De olho no presente

Libaneses protestam contra cobrança de taxas

“Centenas de milhares de pessoas foram às ruas no Líbano neste domingo (20/10/19) para protestar contra o governo e a grave crise econômica que atinge o país. As manifestações, que acontecem pelo quarto dia consecutivo, são as maiores no país nos últimos cinco anos.

Os protestos, iniciados na quinta-feira, continuaram na capital, Beirute, e em outros pontos do país, desde Trípoli e Akkar, no norte, até Tiro e Nabatieh, no sul, passando por áreas centrais. Os manifestantes agitavam bandeiras libanescas e cantavam: ‘O povo quer derrubar o regime’. [...]

Os protestos começaram quinta-feira, após o governo propor novos impostos, como parte de medidas de austeridade para enfrentar uma crescente crise econômica. ‘As pessoas não aguentam mais’, avisou Nader Fares, um manifestante no centro de Beirute, acrescentando que está desempregado. ‘Não há boas escolas, eletricidade e água’, alertou.

O estopim das manifestações, iniciadas de forma espontânea, foi o anúncio de uma taxa para chamadas

feitas através da internet, como pelo aplicativo de mensagens [...], dentro do programa de austeridade. A medida, entretanto, foi retirada devido à pressão das ruas. Casos de corrupção e de má gestão governamental intensificaram a revolta da população.”

Milhares protestam contra governo no Líbano. *Deutsche Welle*, 20 out. 2019. Disponível em <<https://www.dw.com/pt-br/milhares-protestam-contra-governo-no-l%C3%A9banio/a-50909375>>. Acesso em 24 ago. 2020.

(BNCC) Competências específicas: 1, 4 e 5; Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS402 EM13CHS404 EM13CHS504

Questões

Registre em seu caderno

1. Quais foram, segundo o texto, as motivações essenciais para a eclosão da revolta no Líbano?
2. Qual foi a causa imediata da revolta?
3. Em que aspectos a revolta no Líbano se aproxima das revoltas camponesas na Idade Média?
4. Em que aspectos essas revoltas se diferenciam?

Doc. 1

A barriga e as outras partes do corpo

Segundo o historiador Tito Lívio, a fábula a seguir teria sido contada pelo ex-cônsul Menênio Agripa aos plebeus, durante a primeira revolta, para convencê-los a retornar à cidade.

“Numa época em que as partes do corpo humano não atuavam juntas, como agora, vários membros tinham cada um seu próprio afazer, sua própria linguagem. Algumas partes ficaram indignadas porque tudo era adquirido para a barriga através de seus cuidados, trabalhos e serviços; que a barriga, permanecendo tranquila no centro, não fazia nada, mas desfrutava os prazeres que lhe eram proporcionados. Eles conspiraram, nesse sentido, e as mãos não deveriam transmitir a comida à boca, nem da boca recebê-la quando apresentada, nem os dentes mastigá-la. Enquanto eles queriam, sob a influência deste sentido, subjugar a barriga pela fome, os próprios membros do corpo foram reduzidos até o último grau de emagrecimento. Daí tornou-se evidente que o serviço da barriga não era, de modo algum, preguiçoso. Ela não se abastecia apenas dos suprimentos que recebia, mas enviava para todas as partes do corpo o sangue pelo qual vivemos e possuímos vigor, distribuído igualmente pelas veias quando aperfeiçoado pela digestão dos alimentos.”

DAETWYLER, Jhan Lima. *A memória do Aventino: a integração de cultos estrangeiros e a transformação da paisagem religiosa romana no século III a.C.* Programa de pós-graduação em História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Dissertação de mestrado, 2017. Disponível em <http://www.unirio.br/cch/escoladehistoria/pos-graduacao/ppgh/dissertacao_jhan-1>. Acesso em 24 ago. 2020.

Doc. 2

O clero na revolta de 1831

“Ao analisar a composição social de líderes e seus seguidores rebeldes, um lugar especial deve ser reservado para o clero. Vimos que este grupo social não se apresentou muito ativo no fornecimento de líderes para os movimentos camponeses do continente, pelo menos anteriormente às guerras camponesas alemãs do século XVI.

Na Inglaterra, as coisas eram muito diferentes. Nesse país, o baixo clero teve uma participação destacada na vanguarda do levante [...], parece que houve quase uns vinte clérigos em posições de relevância suficiente na revolta dos condados do sudeste para merecer uma menção nas crônicas e documentos oficiais. [...]

A participação do clero na revolta é geralmente explicada como consequência da exploração a que o baixo clero estava sujeito, desfrutando ou não de salários.

Aqueles sem salários [...] mal ganhavam a vida com um emprego temporário como párocos durante as frequentes ausências dos reitores e vigários assalariados, ou como capelões presidindo missas de funeral [...]. Os reitores e vigários tiveram seus próprios motivos de reclamação, entre outros os frequentes impostos que recaíam sobre o clero [...], as taxas que tiveram que ser pagas aos oficiais diocesanos e, com grande frequência, rendas bem pequenas. A situação dos vigários era especialmente difícil, porque, em suas paróquias, os dízimos e outras receitas aos quais os reitores normalmente tinham direito eram destinadas a encher os cofres dos mosteiros [...]. Apenas uma pequena parte permanecia nas mãos do vigário.”

HILTON, Rodney. *Siervos liberados: los movimientos campesinos medievales y el levantamiento inglés de 1381.* Madri: Siglo XXI, 1978. p. 274-277. (tradução nossa)

(BNCC) Competências específicas: 1, 4 e 5

Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS103 EM13CHS104
EM13CHS401 EM13CHS402 EM13CHS501 EM13CHS503

Atividades

Compreender

Registre em seu caderno

Doc. 1

1. Quem a barriga representa nessa fábula? E as outras partes do corpo?
2. Por que algumas partes do corpo conspiraram contra a barriga?
3. O que elas decidiram fazer? O que aconteceu depois disso?
4. Qual é a moral da história?
5. Qual é o ponto de vista de quem conta a fábula?

Doc. 2

6. Que diferença o autor destaca entre a atuação do clero na revolta camponesa na Inglaterra e nas demais revoltas camponesas na Europa?

7. Como ele explica a peculiaridade do clero na Inglaterra?

8. O clero inglês era homogêneo? Explique.

9. Qual setor do clero teria mais motivos para atuar na revolta? Por quê?

Retomar

10. Responda às questões-chave do início do capítulo.

- Quais foram as razões em comum entre as revoltas dos hilotas, em Esparta, dos plebeus, em Roma, e dos camponeses da Europa feudal? Que semelhanças e diferenças podemos destacar entre essas revoltas e os protestos contemporâneos?

CAPÍTULO
3

Desigualdade, pobreza e exclusão social

Como se estabelecem as desigualdades sociais? Quais são as suas consequências? Como se mede a distribuição de riquezas em uma sociedade? Quem são os excluídos do mundo contemporâneo?

(BNCC) Competências gerais: 1, 2, 4, 7 e 8

Competências específicas: 1, 4, 5 e 6

Habilidades:

EM13CHS103 EM13CHS402
EM13CHS502 EM13CHS604
EM13CHS605 EM13CHS606

Morador de rua em Los Angeles, nos Estados Unidos, em foto de 2014. Como forma de denunciar as desigualdades existentes em Los Angeles, o artista Skid Robot fez uma série de intervenções junto à população em situação de rua, grafitando casas imaginárias nos muros da cidade.



JAMIE LEE CURTIS TAETE

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

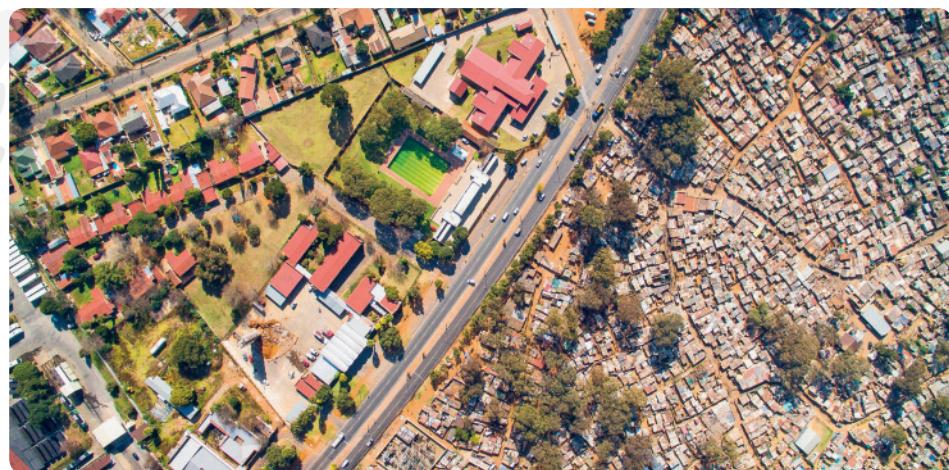
Desigualdades sociais

A desigualdade social é um dos maiores problemas do mundo. Mesmo nações ricas como os Estados Unidos enfrentam o aprofundamento das desigualdades, cujo reflexo pode ser visto no crescimento do número de pessoas desabrigadas mesmo nos centros urbanos mais prósperos. Em todo o território estadunidense, a precariedade dos vínculos de trabalho, o desemprego, o aumento dos custos com moradia e a gentrificação das cidades arrastaram enorme contingente de indivíduos para as ruas. De acordo com o último censo realizado em 2019 pelo Departamento Americano de Habitação e Desenvolvimento Urbano (HUD), os Estados Unidos possuíam mais de 568 mil pessoas sem moradia. O problema se repete em outros países como Inglaterra, Canadá e França.



Gentrificação: processo de transformação urbana em que a valorização imobiliária de uma determinada área obriga os grupos sociais mais vulneráveis a se deslocarem para outra.

No projeto *Unequal Scenes*, o fotógrafo sul-africano Johnny Miller se propôs a registrar as desigualdades sociais existentes no mundo, por meio de imagens feitas com drones. Na foto, os terrenos amplos com casas espacosas do bairro de Primrose contrastam com o amontoado de casas da favela de Makause, em Johanesburgo, na África do Sul, em 2016.



JOHNNY MILLER/MEDIA DRUM WORLD/ALAMY/FOTOARENA

No Brasil também observamos o aumento do número de pessoas vivendo em situação de rua. Em contrapartida, crescem pelo país empreendimentos imobiliários milionários, ofertas de serviços exclusivos e o consumo de produtos de alto luxo. Como podemos explicar a existência de realidades tão distintas em um mesmo lugar? Por que essas desigualdades ocorrem em tantos países?

Para o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002), o espaço social é marcado por desigualdades sociais que derivam da má distribuição de recursos e poderes. Segundo esse autor, os recursos ou poderes podem ser classificados em quatro categorias: o capital econômico, o capital social, o capital cultural e o capital simbólico. O **capital econômico** diz respeito à posse de patrimônio, meios financeiros e bens materiais, como terras, dinheiro e maquinário. O **capital social** corresponde às relações sociais que podem ser convertidas em recursos de dominação e poder. O **capital cultural**, por sua vez, está relacionado ao domínio de elementos como educação formal, comportamentos sociais e estilos de fala, que juntos atuam como marca de origem e distinção social entre os indivíduos. Já o **capital simbólico** se refere ao prestígio que alguns indivíduos adquirem na convivência social.

Para Bourdieu, a família desempenha um papel importante no processo de transmissão desses capitais, cuja somatória e combinação terão peso fundamental na definição da trajetória do indivíduo. Aqueles que dispõem de mais capital econômico, social, cultural e simbólico desfrutam de condições mais vantajosas para preservar sua colocação social ou para melhorá-la. **Doc. 1**

Desigualdade social e falta de oportunidades

Nos debates cotidianos sobre a desigualdade social, é comum vê-la reduzida a um problema de má distribuição de renda. No entanto, esse entendimento é insuficiente para explicar a origem e a reprodução das diferenças e das hierarquias sociais, e como estas podem interferir na vida dos sujeitos. Para além da distribuição de renda, fatores como raça, gênero, classe, religião e etnia intercruzam-se e criam barreiras sociais que dificultam e restringem a inserção de determinados grupos na sociedade – o que reforça diferenças, preconceitos e discriminações. Isso explica, por exemplo, por que os imigrantes compõem um dos grupos mais vulneráveis em países europeus e por que no Brasil a desigualdade social está intimamente ligada ao fator racial: segundo dados do IBGE, em 2019, dos 10% mais pobres da população brasileira, 75,2% eram negros.

A má distribuição dos recursos pelo corpo social é fruto da combinação de processos históricos, econômicos, sociais, políticos e culturais. Assim, quando analisamos as desigualdades sociais na Índia, por exemplo, precisamos considerar o sistema de casta como um elemento crucial para o entendimento da sociedade indiana.

Apesar de na sociedade de classes a posição social de origem não determinar o destino dos indivíduos como acontece no sistema de castas, as desigualdades sociais funcionam como obstáculos para a sua realização individual plena. Desse modo, as restrições econômicas, a dificuldade de acesso aos direitos básicos, a baixa escolaridade dos pais e a precariedade da alimentação, por exemplo, podem afetar diretamente o desenvolvimento de crianças e jovens, bem como suas escolhas, oportunidades e trajetórias no futuro. **Doc. 2**



Para assistir

Intocáveis

Direção: Olivier Nakache,
Éric Toledano

País: França

Ano: 2011

Duração: 112 min

Filme que retrata a improvável amizade de um rico aristocrata francês, que ficou tetraplégico após um acidente, com seu cuidador, um imigrante africano morador da periferia de Paris.

Samba

Direção: Olivier Nakache,
Éric Toledano

País: França

Ano: 2014

Duração: 118 min

O filme retrata a vida de um imigrante que vive ilegalmente na França e suas dificuldades para se inserir na sociedade francesa.

Imigrante trabalha informalmente vendendo lembranças para turistas em Paris, na França, em foto de 2018.

O trabalho é importante elemento na compreensão das desigualdades sociais, uma vez que é o meio pelo qual os indivíduos conseguem os recursos financeiros necessários à sua subsistência. Quanto mais precárias forem as condições de trabalho, mais difícil será a superação das desigualdades sociais.



Questões

Registre em seu caderno

A desigualdade social é um dos principais problemas das sociedades contemporâneas. Para ampliar seus conhecimentos, responda às questões.

1. De acordo com o texto abaixo, o que explica a existência de desigualdades nas sociedades contemporâneas?

“Sabemos que a desigualdade não é um fato natural, mas sim uma construção social. Ela depende de circunstâncias e é, em grande parte, o resultado das escolhas políticas feitas ao longo da história de cada sociedade. Mas também sabemos que todas as sociedades experimentam desigualdades e que estas se apresentam de diversas formas: como prestígio, poder, renda, entre outras – e suas origens são tão variadas quanto suas manifestações. O desafio não é apenas descrever os fatores e componentes das desigualdades sociais, mas também explicar sua permanência, e em alguns casos seu aprofundamento, apesar dos valores igualitários modernos.”

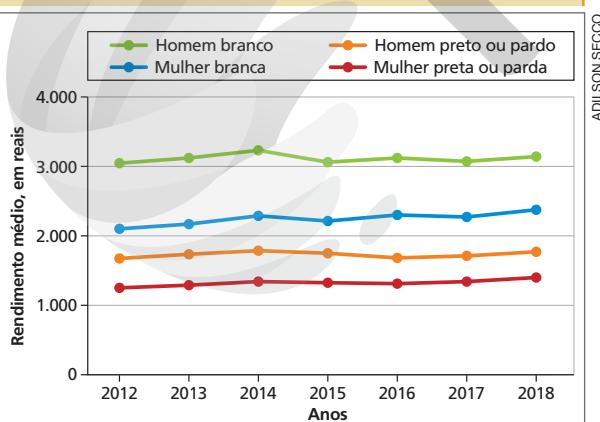
SCALON, Celi. Desigualdade, pobreza e políticas públicas: notas para um debate.

In: *Contemporânea – Dossiê Diferenças e (Des)igualdades*. São Carlos, n. 1, p. 49-68, jan.-jun. 2011.

2. Observe o gráfico a seguir e faça o que se pede.

- Identifique as situações de desigualdade indicadas pelo gráfico.
- Cite fatores históricos, culturais e/ou políticos que podem estar diretamente vinculados à construção das desigualdades sociais no Brasil.

Rendimento médio real por sexo e cor ou raça (2012-2018)



Fonte: ROUBICEK, Marcelo. A desigualdade racial do mercado de trabalho em 6 gráficos. *Nexo Jornal*, 13 nov. 2019.

Disponível em <<https://opamet.com.br/wp49/2019/11/20/a-desigualdade-racial-do-mercado-de-trabalho-em-6-graficos/>>. Acesso em 2 set. 2020.

O que é pobreza?

Uma das consequências diretas da distribuição desigual de recursos é a **pobreza**, que pode ser categorizada a partir de dois conceitos: a **pobreza absoluta** e a **pobreza relativa**.

A pobreza absoluta parte do entendimento de que as necessidades dos seres humanos são basicamente as mesmas em todas as culturas e lugares, pois todos dependem de recursos mínimos para garantir a sobrevivência, como alimentos, água potável e moradia. O conceito de pobreza relativa, por sua vez, parte da crítica de que a pobreza não pode ser medida e interpretada a partir de padrões universais, uma vez que ela não ocorre da mesma forma em todos os lugares, e aquilo que as pessoas entendem como necessidade pode variar de uma sociedade para outra. Isso significa que para entender a pobreza de uma sociedade é preciso considerar as particularidades de como seus membros vivem, produzem e distribuem os recursos entre si. Um exemplo disso é o acesso ao saneamento básico. Enquanto nos países desenvolvidos as residências têm acesso ao esgotamento sanitário e à distribuição de água potável, em países como o Brasil e a África do Sul, o déficit desses serviços é uma realidade. Desse modo, a compreensão do que é pobreza nos países em desenvolvimento perpassa a questão do acesso ao saneamento básico, uma vez que a disponibilidade desse serviço é limitada, mas não aparece como critério para diferenciar o pobre do rico nos países desenvolvidos, onde todos, independentemente da renda, contam com abastecimento de água e rede de esgotos.



© PETER MENZEL



© 2005 PETER MENZEL/HUNGRY PLANET/F. WHAT THE WORLD EATS

O projeto fotográfico *Hungry Planet: What the World Eats* percorreu 24 países e registrou famílias ao redor do mundo e seus hábitos alimentares. Nas imagens, uma família alemã (no alto) e uma família equatoriana (acima) posam com os alimentos que serão consumidos por cada uma ao longo de uma semana. Mais do que a diferença nos padrões alimentares, as fotos nos permitem comparar a composição e as características das famílias, e perceber como as desigualdades econômicas e sociais estão expressas em nossas vidas.

:: Exclusão social

Ao observarmos a estrutura e a dinâmica de uma sociedade, percebemos que nem todos os indivíduos e grupos participam da vida social da mesma forma. Aqueles que não são considerados iguais, semelhantes ou aptos a participar dela acabam marginalizados. A esse comportamento de rejeição, de não identificação e reconhecimento do outro como parte do grupo, damos o nome de **exclusão social**.

As razões para a exclusão social são diversas e podem estar relacionadas, por exemplo, à adoção de crenças religiosas distintas da seguida pela maioria dos membros da comunidade, a diferenças étnicas ou a uma orientação sexual que contrarie as regras morais impostas pelo grupo.

A exclusão social se fundamenta e se constrói a partir de relações assimétricas de poder que convertem as diferenças em desigualdades, estigmatizando determinados grupos e indivíduos, e restringindo o seu acesso aos recursos e direitos existentes na sociedade. Como resultado, eles encontrarão mais dificuldade para se inserirem em espaços como o mercado de trabalho, as universidades e o mundo político.

Um exemplo de exclusão social é a dificuldade que homens e mulheres negros encontram para se inserirem no mercado de trabalho ou para serem aceitos em determinados ambientes sociais em países onde o racismo está impregnado na sociedade, como o Brasil, os Estados Unidos e a África do Sul.

“Jorge é formado em Tecnologia da Informação e procura emprego. Ele tem um ótimo currículo e, dias atrás, foi chamado por uma empresa para tomar parte de um processo de seleção. Ao chegar, o aguardavam uma funcionária do departamento de Recursos Humanos e a pessoa responsável por fazer a entrevista. Mas não houve entrevista. Jorge ouviu o entrevistador reclamar à sua colega: ‘Eu não sabia que ele era negro. Eu não entrevistei negros’. Jorge, no Brasil do século XXI, saiu da empresa sem sequer ter defendido seu currículo e formação.”

MARTÍN, María. “Eu não entrevistei negros”: executivo denuncia racismo em processo de seleção. *El País*, 29 mar. 2017.

Disponível em <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/03/30/politica/1490831144_186341.html>. Acesso em 15 abr. 2020.

Apesar de a exclusão social não estar necessariamente relacionada à privação de renda, nas sociedades capitalistas a pobreza cria severas restrições à inserção dos indivíduos na vida social. A sobreposição das situações de exclusão potencializa a vulnerabilidade de grupos e indivíduos e torna suas condições de vida mais precárias. A exclusão social possui assim um caráter **multidimensional**, podendo ocorrer em diversos âmbitos da vida de uma pessoa.

O estudo das desigualdades sociais, da pobreza e da exclusão nos revela a complexidade dessas questões e o quanto estamos distantes de encontrar uma solução ideal para elas. No entanto, o reconhecimento das desigualdades e o entendimento dos mecanismos de exclusão social têm possibilitado que muitos grupos historicamente excluídos, como mulheres, negros, deficientes físicos, LGBTQI+ e minorias étnicas, reivindiquem seus direitos e proponham mudanças para o estabelecimento de uma sociedade mais inclusiva e menos desigual.



BETTMANN ARCHIVE/GETTY IMAGES

Elizabeth Eckford sendo hostilizada por tentar assistir às aulas em uma escola frequentada por estudantes brancos na cidade de Little Rock, em Arkansas, nos Estados Unidos, em foto de 1957. Até esse ano, nos Estados Unidos, estudantes negros e brancos não se misturavam nas mesmas escolas. Porém, a Suprema Corte decidiu pela ilegalidade dessa segregação, o que causou forte reação da comunidade branca em várias partes do país.

(BNCC) Competências específicas: 5 e 6

Habilidades: EM13CHS502
EM13CHS606

Imagine...

• A história de Jorge é real e foi relatada pelo presidente de uma multinacional em uma postagem que se tornou popular na internet ao evidenciar as barreiras encontradas pelos negros para se inserirem no mercado de trabalho no Brasil.

Imagine que você é o personagem principal dessa história. Qual seria sua reação diante da situação vivida por Jorge? Você tomaria alguma providência? Se sim, qual? Redija um texto descrevendo seus sentimentos e suas ações diante do fato ocorrido, e debata o problema com seus colegas de turma.

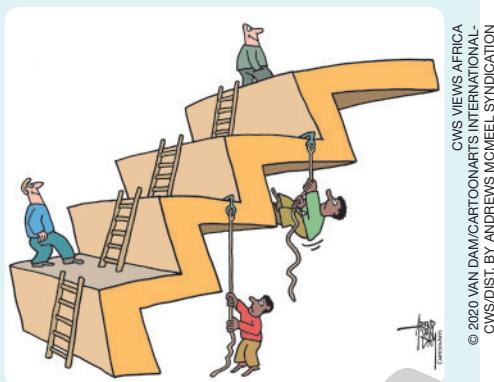


Multidimensional: que apresenta vários aspectos.

O mito da meritocracia

Meritocracia é a ideia segundo a qual a distribuição de bens e o poder na sociedade devem ser proporcionais ao esforço e às capacidades de cada um. Apesar de parecer justa à primeira vista, a meritocracia ignora o peso que fatores como classe, raça, etnia e gênero possuem sobre as trajetórias individuais. Assim, ela transfere para o indivíduo toda a responsabilidade pelo seu desempenho social, desconsiderando a distribuição desigual de recursos pelo corpo social e negligenciando os fatores que dificultam o acesso às oportunidades para uma parcela da população.

Charge do cartunista Van Dam ironizando a questão da meritocracia, 2020.



CWS VIENS AFRICA
CWS/DIST. BY ANDREWS MCMEEL SYNDICATION
© 2020 VAN DAM/CARTOONARTS INTERNATIONAL

Para ler

Hibisco roxo

Autora: Chimamanda Adichie.

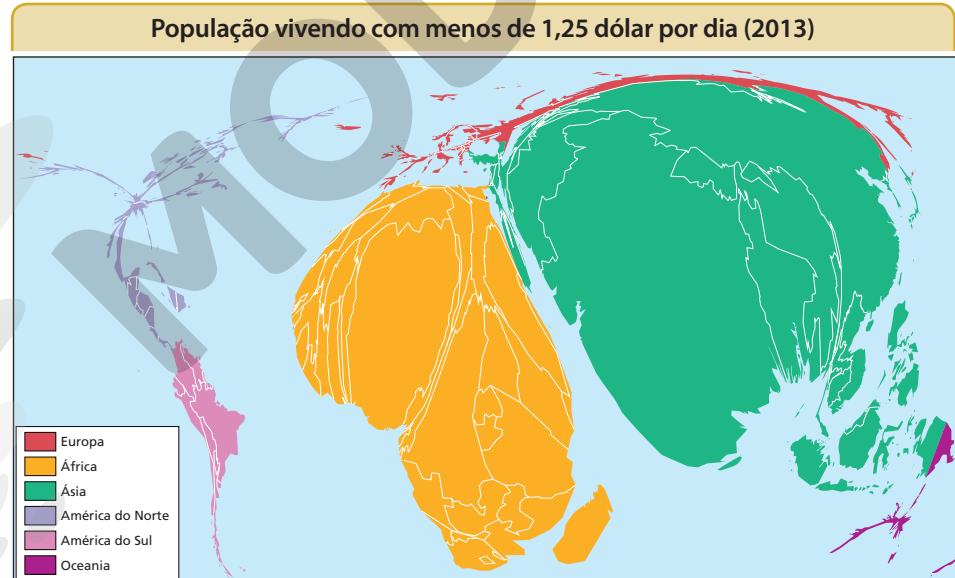
São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

Romance que retrata o dia a dia de uma adolescente nigeriana e como as desigualdades sociais e a pobreza se cruzam com as histórias da personagem.

• A importância das políticas públicas no combate às desigualdades sociais

A questão das desigualdades sociais, da pobreza e da exclusão social é apontada por muitos especialistas como um dos principais entraves ao desenvolvimento econômico de uma nação e um dos grandes problemas da economia globalizada. O economista francês Thomas Piketty (1971-) vem chamando a atenção para o crescimento contínuo da desigualdade social nos países ricos e para a volta de um patamar de concentração de renda similar àquele que se verificava na Europa no começo do século passado. Piketty atribui essa situação ao capitalismo globalizado, que favorece a concentração de recursos pelas grandes corporações industriais e financeiras ao mesmo tempo que promove a precarização do trabalho e a degradação das condições de vida da maioria da população.

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



FERNANDO JOSÉ FERREIRA

O mapa é uma anamorfose, que foi construída levando em consideração o número de pessoas que vivem com menos de 1,25 dólar por dia. Note que a África e a Ásia são os continentes com maior número de pessoas vivendo na pobreza.

Fonte: O mapa do carbono. Pobreza. Disponível em <<https://www.carbonmap.org/?lang=pt#Poverty>>. Acesso em 3 set. 2020.

Organismos e instituições internacionais como a ONU e o Banco Mundial estabeleceram o combate à pobreza como uma de suas principais diretrizes políticas, uma vez que as desigualdades sociais podem ser um fator importante na desestabilização das democracias e um empecilho para o desenvolvimento econômico. Logo, a melhoria da qualidade de vida da população é um fator determinante para o crescimento econômico e a prosperidade do capitalismo.

Registre em seu caderno

Em 2015, a ONU definiu dezessete novas metas para o desenvolvimento sustentável até 2030. No encontro, discutiu-se a importância de se estabelecer metas globais para erradicação da pobreza, promoção da prosperidade e do bem-estar, proteção do meio ambiente e medidas para o enfrentamento das mudanças climáticas. Leia um trecho do documento.

“1.1 Até 2030, erradicar a pobreza extrema para todas as pessoas em todos os lugares, atualmente medida como pessoas vivendo com menos de US\$ 1,90 por dia.

[...]

1.3 Implementar, em nível nacional, medidas e sistemas de proteção social adequados, para todos, incluindo pisos, e até 2030 atingir a cobertura substancial dos pobres e vulneráveis.

1.4 Até 2030, garantir que todos os homens e mulheres, particularmente os pobres e vulneráveis, tenham direitos iguais aos recursos econômicos [...].”

ONU. Erradicação da pobreza. Objetivo 1: Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares. Disponível em <<https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel/>>. Acesso em 10 abr. 2021.

1. Por que, de acordo com as metas propostas pela ONU, é imprescindível garantir que homens e mulheres tenham as mesmas oportunidades de acesso aos recursos econômicos?
2. Em sua opinião, quais seriam os principais entraves para o Brasil alcançar as metas de erradicação da pobreza propostas pela ONU?

O que são políticas públicas

Nas últimas décadas, intensificaram-se os debates sobre a importância de se promover **políticas públicas** voltadas para o combate das desigualdades e da pobreza no mundo. Elas dizem respeito ao conjunto de ações desenvolvidas e implementadas pelo Estado para garantir o bem-estar da população e combater as distorções na distribuição dos recursos pela sociedade. Com frequência as políticas públicas resultam de reivindicações de grupos específicos, que buscam melhores condições de vida e a garantia de seus direitos. Nesse sentido, elas desempenham papel importante na transformação da realidade e das relações sociais.

As políticas públicas são orientadas por diversos fatores, como valores ideológicos, conceitos econômicos, interesses políticos e condições históricas. A variação desses fatores pode diferir muito de um país para o outro, o que afeta a

elaboração dessas políticas e, portanto, influí na forma como as desigualdades sociais e a pobreza são tratadas. Apesar das divergências que possa haver quanto à maneira de conduzir as políticas públicas, elas tendem a se concentrar nas discussões sobre as melhores formas de distribuição de renda e de assistência às pessoas em situação de vulnerabilidade social.

Em países como a Suíça e a Colômbia, por exemplo, um mecanismo adotado para gerar mais recursos para o Estado e estabelecer algum controle sobre as disparidades sociais é o **imposto sobre grandes fortunas**. Nesses países, os mais ricos pagam mais impostos do que os mais pobres, e seus bens são sobretaxados como tentativa de tornar mais justa a distribuição dos recursos pela sociedade. Todavia, a concentração de riquezas ocorrida nas últimas décadas foi tão acelerada que mesmo com esse dispositivo tributário as desigualdades sociais mantiveram a tendência de aprofundamento.

Lugar de criança é na escola

O Brasil possui um programa de transferência condicionada de renda, o Bolsa Família. Destinado a famílias em situação de pobreza e de pobreza extrema, a concessão do benefício está atrelada a uma série de contrapartidas – por exemplo, as mulheres grávidas precisam fazer o pré-natal e as crianças e os adolescentes devem frequentar a escola. Dessa maneira, além de contribuir para a redução das taxas de mortalidade no país, o programa tem papel importante na erradicação do trabalho infantil, pois crianças e adolescentes de lares muito pobres são obrigados desde cedo a colaborar com a renda familiar, realizando quase sempre trabalhos estafantes, perigosos, degradantes e mal remunerados.

Os resultados alcançados pelo Bolsa Família nas últimas décadas fizeram do programa referência internacional de política pública de inclusão social e vem sendo adotado em outros países como a China e a Índia.



DU ZUPPIN/PULSAR IMAGENS

Crianças assistem aula em escola pública no município de Maués, Amazonas, em foto de 2015.



Para assistir

Mãe solar

Direção: Jehane Noujaim

País: Afeganistão/Índia

Ano: 2012

Duração: 53 min

Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=i5no2lyDOdg>>.

Acesso em 14 jun. 2020.

Documentário que retrata a história de mulheres pobres e seus percalços para conseguir fazer um curso de energia solar e levar energia elétrica para suas comunidades.

Outra política pública de combate à pobreza e às desigualdades sociais é a **adoção da renda básica**, pela qual o Estado destina para famílias ou indivíduos em situação de extrema pobreza um valor mensal capaz de garantir sua subsistência.

Países europeus desenvolvidos possuem importantes programas de combate à pobreza e às desigualdades sociais. Na França, por exemplo, existem programas que auxiliam os mais pobres com o pagamento de aluguel, luz, gás e até compra de material escolar. Na Alemanha, país com a maior economia da Europa, os programas abrangem auxílio para moradia, alimentação, calefação e um aporte financeiro para casais que têm filhos pequenos, independentemente da classe social.

A pandemia da covid-19 e o cenário de crise generalizada que a acompanhou em 2020 obrigaram as nações de todo o mundo a repensar as relações sociais, produtivas e econômicas, trazendo para o centro do debate a importância das políticas públicas de combate à pobreza e às desigualdades sociais como ferramentas fundamentais para evitar o colapso econômico. Se por um lado o novo coronavírus e suas consequências evidenciaram a fragilidade dos grupos mais pobres e socialmente excluídos, por outro, mostraram a importância do papel do Estado na assistência e no amparo desses mesmos grupos.

(BNCC) Competências específicas 1, 4, 5 e 6

Habilidades: EM13CHS103 EM13CHS402 EM13CHS502 EM13CHS606

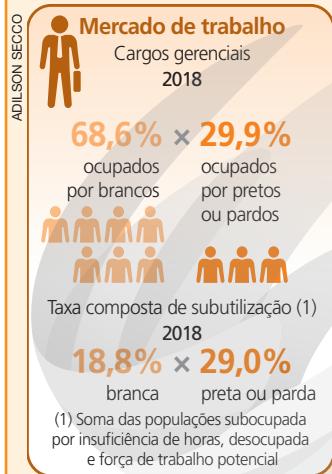
De olho no presente

Desigualdades sociais no Brasil

“O combate às desigualdades sociais no Brasil tem sido objeto de estudiosos e formuladores de políticas públicas envolvidos no diagnóstico e na execução de medidas para sua redução. Entre as formas de manifestação dessas desigualdades, a por cor ou raça ocupa espaço central nesse debate, pois envolve aspectos

relacionados às características do processo de desenvolvimento brasileiro, que produziu importantes clivagens ao longo da história do país. Como consequência, há maiores níveis de vulnerabilidade econômica e social nas populações de cor ou raça preta, parda e indígena, como demonstram diferentes indicadores sociais que vêm sendo divulgados nos últimos anos.”

Características étnico-raciais da população brasileira (2018)



Clivagem: divisão, separação.



Fonte: IBGE.
Referência disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf>. Acesso em 21 jun. 2020.

IBGE. Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. *Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconómica*, n. 41, p. 1, 2019. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf>. Acesso em 21 jun. 2020.

Questões

- De acordo com os dados apresentados, identifique um dos principais desafios relacionados às desigualdades sociais no Brasil.
- Avalie as consequências sociais da sub-representação de pretos e pardos na política.

- Explique por que pretos e pardos figuram como aqueles que mais estão sujeitos à pobreza extrema.
- Se você tivesse a chance de auxiliar na elaboração de políticas públicas para o combate às desigualdades sociais, quais seriam suas propostas?

Registre em seu caderno

Laboratório de ciências humanas e sociais aplicadas

Doc. 1

A herança invisível

“Há sutilezas que, para serem vistas, requerem olhar dedicado. Como as heranças invisíveis que recebemos de nossas famílias. [...] Nem tudo que somos é resultado da concretude do dinheiro e dos bens materiais que nos serviram a vida toda [...] Nossa inteligência, nossa capacidade de equilibrar emoções, nosso gosto pela leitura, o tempo de atenção, de brincadeiras e de conversas boas que recebemos dos nossos pais, nosso senso de limpeza, higiene, organização e tudo mais que nos fez ser quem somos foram heranças invisíveis.

[...] Passei os últimos dias a pensar nesses privilégios invisíveis passados de pai para filho de forma silenciosa e que colocam famílias inteiras em posição de enorme vantagem social, acentuando injustiças sem levantar qualquer suspeita sobre privilegiados. Pelo contrário, quem é julgado inferior e ‘culpado’ é quem não os tem.

Mulheres pobres (e no Brasil, isso é como dizer: mulheres negras) raramente acessam um serviço qualificado de planejamento familiar. [...] Rotineiramente, recebem informações erradas e, mesmo quando orientadas adequadamente [...] não executam o que foi falado de forma exata pois, via de regra, não tiveram acesso à educação de qualidade e não possuem nível cultural para entender as complexidades que envolvem seus ciclos hormonais. Trágicamente, ficam expostas a um índice enorme de falha deste método. [...] (O) planejamento familiar protege(ria) seus filhos de fazerem parte de uma família muito numerosa e consequentemente mais pobre, na qual a já escassa renda precisaria ser dividida para alimentar mais pessoas. Protege(ria) estas crianças de fazerem parte de uma família cujos pais precisariam trabalhar ainda mais, aceitando tarefas insalubres, subempregos, salários miseráveis em nome da sobrevivência.

[...] São heranças invisíveis. Vantagens e privilégios que pais e mães que estudaram por mais tempo e que puderam ocupar os melhores postos de trabalho conseguem

transmitir aos seus filhos. Quem diria que viveríamos em um país onde o básico pode ser chamado de vantagem, de privilégio, mas não pode ser chamado de direito?”

ROCHA, Júlia. Herança invisível: o que recebemos da família, mas está fora dos testamentos. In: Ecoa, 27 dez. 2019. Disponível em <<https://jularocha.blogspot.uol.com.br/2019/12/27/heranca-invisivel-o-que-recebemos-da-familia-mas-esta-fora-dos-testamento/>>. Acesso em 9 maio 2020.

Doc. 2

Desigualdade e destino

“Desigualdades. As provas estão por todo o lado. [...] Tome-se como exemplo duas crianças nascidas em 2000, uma num país com um nível muito elevado de desenvolvimento humano e outra num país com um baixo nível de desenvolvimento humano. Hoje em dia, a primeira tem uma probabilidade superior a 50% de estar matriculada no ensino superior: mais de metade das pessoas com 20 anos de idade, nos países com um nível muito elevado de desenvolvimento humano, frequentam o ensino superior.

Em contraste, é muito menos provável que a segunda esteja viva. Cerca de 17% das crianças nascidas em países com um baixo nível de desenvolvimento humano em 2000 terão morrido antes do seu 20º aniversário. [...] Já lhes foram determinados percursos distintos e desiguais – e provavelmente irreversíveis – por circunstâncias quase inteiramente alheias ao seu controle.

[...] Tais desigualdades no desenvolvimento humano prejudicam as sociedades, enfraquecendo a coesão social e a confiança das pessoas no governo, nas instituições e entre si. Na sua maioria, [...] desperdiçam o potencial das pessoas, no trabalho e na vida pessoal, impossibilitando-as de concretizá-lo plenamente.”

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. (Pnud). Relatório do Desenvolvimento Humano, 2019. Disponível em <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_pt.pdf>. Acesso em 14 abr. 2020.

(BNCC) Competências específicas: 1 e 5

Habilidades: EM13CHS103 EM13CHS502

Atividades

Compreender

Registre em seu caderno

Doc. 1

- O que são os “privilégios invisíveis” aos quais a autora se refere no texto?
- De acordo com ela, como esses privilégios atuam sobre a vida dos indivíduos?
- Qual é a relação existente entre a falta de escolaridade e o planejamento familiar?

Doc. 2

- De acordo com o texto, como o local de nascimento de uma pessoa pode interferir na sua trajetória de vida?
- De que maneira as desigualdades sociais afetam o desenvolvimento humano dos países?

Retomar

- Responda às questões-chave do início do capítulo.
 - Como se estabelecem as desigualdades sociais? Quais são as suas consequências? Como se mede a distribuição de riquezas em uma sociedade? Quem são os excluídos do mundo contemporâneo?

CAPÍTULO
4

Relações desiguais na construção do espaço geográfico

Como as desigualdades sociais podem ser percebidas na construção do espaço? Como aferir pobreza e riqueza no mundo contemporâneo?

(BNCC) Competências gerais: 1, 2, 3, 4, 6 e 7

Competências específicas: 1, 2, 3, 4, 5 e 6

Habilidades:

EM13CHS101 EM13CHS102
EM13CHS103 EM13CHS104
EM13CHS105 EM13CHS106
EM13CHS201 EM13CHS202
EM13CHS203 EM13CHS204
EM13CHS205 EM13CHS206
EM13CHS304 EM13CHS401
EM13CHS402 EM13CHS403
EM13CHS404 EM13CHS502
EM13CHS603 EM13CHS604



GROOVYPANDA/SHUTTERSTOCK

Nos grandes centros urbanos contemporâneos, chama a atenção o contraste entre os modernos edifícios comerciais e residenciais e os prédios destinados aos trabalhadores empobrecidos, geralmente localizados em áreas degradadas. Na imagem, o conjunto de apartamentos populares Yick Cheong Building e a moderna Torre Kornville, em Hong Kong, China, em foto de 2018.

Os sujeitos sociais e a produção diferenciada do espaço geográfico

O filósofo e sociólogo francês Henri Lefebvre (1901-1991) afirmava que o **espaço** não é um mero suporte inerte sobre o qual se inscrevem as ações humanas. Ao contrário, em seu entendimento, o espaço é essencialmente **social**. Além disso, não existem realidades “fora” do espaço, de modo que *qualquer realidade social é, por definição, espacial*.

No sentido dado, **sociedade é espaço, e espaço é sociedade**. Essa ideia é corroborada pelo geógrafo brasileiro Milton Santos (1926-2001), para quem o espaço é “um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de ações”. Entre os objetos estão os artificiais, criados pelas sociedades (estradas, fábricas, cidades etc.), e os naturais humanizados (rio retificado, reflorestamento etc.); entre as ações estão os saberes, as informações, as normas, as técnicas, os eventos, as ideologias etc.

Se o espaço é moldado pelas relações sociais que se desenvolvem em um dado momento histórico, ele também interfere nelas. Por isso, o espaço deve ser compreendido em consonância com a organização e o funcionamento das sociedades humanas, levando-se em consideração seus aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais.

De acordo com o geógrafo brasileiro Rogério Haesbaert da Costa, vivemos no presente o domínio do capital financeiro, especulativo e globalizado, desvinculado do setor produtivo, gerador de empregos. Portanto, temos uma economia *pautada nos serviços*, em setores de alta tecnologia, poupadões de força de trabalho, cuja consequência é a redução da massa de trabalhadores regulares e formais.

Soma-se a isso a tendência de automação da produção, que reduz a oferta de empregos no setor produtivo. Os poucos empregos que restam passam por um processo de precarização, como consequência de sucessivas reformas legislativas que vêm reduzindo os direitos trabalhistas conquistados no passado.

Alguns autores, como o historiador israelense Yuval Harari, alertam para o fato de que nas próximas décadas poderemos ter uma legião de pessoas desempregadas e “dispensáveis” – ou seja, que nem sequer entram nas contas do capital como reserva de mão de obra. Essa situação tende a aprofundar a pobreza, o que se reflete no espaço geográfico. **Doc. 1**

Na sociedade brasileira, a projeção de um aumento das desigualdades sociais pode impactar seriamente a conformação dos modos de habitar e ocupar os espaços. Nas cidades, as classes sociais mais abastadas se apropriam de áreas com melhores condições de infraestrutura, segurança etc. ou criam espaços exclusivos, como os condomínios de luxo afastados do centro das cidades ou fora delas, em zonas rurais. Esse processo gera o problema da **segregação socioespacial**, distinguindo o lugar ocupado pelas pessoas mais abastadas do ocupado pelos mais pobres.

Uma das mais conhecidas imagens de segregação socioespacial é a fotografia aérea do bairro do Morumbi, em São Paulo, na qual fica evidente o contraste entre os condomínios de alto padrão e a comunidade de Paraisópolis. O bairro paulistano é também exemplo da produção do espaço por diferentes sujeitos, grupos e classes sociais: o Edifício Penthouse, com piscinas nas varandas dos apartamentos, foi construído por promotores imobiliários para moradores de alta renda; junto dele, moradias de madeira ou de alvenaria semiacabadas são autoconstruções, provavelmente feitas pelos próprios moradores do local. Os habitantes da comunidade de Paraisópolis representam, nesse caso, a parcela afetada pela **pobreza multidimensional**.

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



O direito à moradia

O artigo 6º da Constituição Federal estabelece que:

“São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.”

CONSTITUIÇÃO da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em <http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_15.09.2015/art_6.asp>. Acesso em 1º jun. 2020.

Nossa Constituição está em sintonia com a **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, que assinala em seu artigo XXV que todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e à sua família saúde e bem-estar, incluindo alimentação, saúde, habitação e outros. A implementação desses direitos sociais para todos os brasileiros é função e dever do Estado e impõe uma reestruturação socioespacial, dotando os espaços de equipamentos públicos, como escolas, hospitais, saneamento, transportes rápidos, seguros e baratos etc. Inclui, ainda, políticas habitacionais, de sustentabilidade ambiental e de geração de empregos e renda.

Um exemplo de reestruturação socioespacial é a revitalização de Detroit, nos Estados Unidos. A cidade industrial foi sede de várias montadoras de automóveis na década de 1950 e tinha seus espaços marcados por grandes unidades industriais, imensos galpões, armazéns e pátios de fábricas. Com o fechamento das fábricas e a perda severa de população, a cidade chegou a declarar falência em 2013, no auge da crise econômica iniciada em 2008. O cenário era de terra arrasada, com ruas vazias e edifícios abandonados.

Desde então, Detroit adotou um plano de recuperação, com a organização de moradores e a reconversão dos espaços. Hortas comunitárias e oficinas de arte e educação foram instaladas em galpões abandonados; o poder público ofereceu incentivos para a criação de empresas de inovação tecnológica e para o desenvolvimento de políticas para atrair jovens; firmaram-se parcerias entre as iniciativas pública e privada. **Doc. 2**



Segregação socioespacial: aspecto central da produção do espaço, sobretudo urbano, que determina uma diferenciação na ocupação do espaço com base na estratificação social.

Pobreza multidimensional: conceito que remete às múltiplas situações concomitantes de carência, que vão desde a falta de renda mínima para a subsistência até a falta de acesso a direitos básicos, expondo indivíduos ou grupos sociais a condições de extrema vulnerabilidade.

Prédios de luxo ao lado da comunidade de Paraisópolis no bairro do Morumbi, em São Paulo (SP), em foto de 2020.

Entre os fatores de maior sucesso para a revitalização de Detroit, a apropriação dos espaços públicos pelos moradores locais merece destaque. Ruas, praças e marquises receberam, por exemplo, instalações artísticas, abrigaram manifestações culturais e passaram a ser ocupadas com atividades de lazer e convivência social, instigando o protagonismo dos sujeitos sociais que, por diversas razões, haviam sido excluídos da cidade até então. Essas iniciativas indicaram ao poder público as necessidades locais e impulsionaram investimentos nesse sentido.

Grafite de Alex Senna em Detroit, nos Estados Unidos, em foto de 2017. A arte de rua desempenhou um papel importante na revitalização da cidade. Suas ruas se tornaram galerias a céu aberto, com trabalhos de vários artistas.



Questões

(BNCC) Competências específicas: 1, 2 e 4; Habilidades: EM13CHS101
EM13CHS104 EM13CHS105 EM13CHS202 EM13CHS205 EM13CHS401

1. (Enem-2018)

Registre em seu caderno

“Em algumas línguas de Moçambique não existe a palavra ‘pobre’. O indivíduo é pobre quando não tem parentes. A pobreza é a solidão, a ruptura das relações familiares que, na sociedade rural, servem de apoio à sobrevivência. Os consultores internacionais, especialistas em elaborar relatórios sobre a miséria, talvez não tenham levado em conta o impacto dramático da destruição dos laços familiares e das relações de entreajuda. Nações inteiras estão se tornando ‘órfãs’ e a mendicidade parece ser a única via de uma agonizante sobrevivência.”

COUTO, Mia. *E se Obama fosse africano? & outras intervenções*. Portugal: Caminho, 2009 (adaptado).

Em uma leitura que extrapola a esfera econômica, o autor associa o acirramento da pobreza à:

- a) afirmação das origens ancestrais.
- b) fragilização das redes de sociabilidade.
- c) padronização das políticas educacionais.
- d) fragmentação das propriedades agrícolas.
- e) globalização das tecnologias de comunicação.

2. Observe as situações retratadas nas imagens abaixo e, depois, leia as legendas.

Foto 1



Em Detroit, Estados Unidos, prédios e galpões abandonados foram reformados e hoje abrigam oficinas de inovação tecnológica, restaurantes, lojas etc. Na imagem, cofre de um antigo banco, que foi recuperado para servir de escritório em 2015.

Foto 2



Edifício Chede, em Curitiba (PR), antes (A) e após restauro (B), em fotos de 2020. Recuperado pela prefeitura, o prédio passaria a abrigar um pensionato universitário.

- a) Avalie a importância de iniciativas como as retratadas nas fotos para a revitalização de lugares degradados.
- b) Por que a apropriação de espaços públicos é importante para desencadear processos como os exemplificados nas fotos?

:: Pobrezas e riquezas no mundo contemporâneo: critérios de aferição

Como vivem as pessoas em situação de pobreza? Quantas são? Quais são os recursos que lhes faltam? As respostas a questões dessa natureza dependem da fixação de parâmetros e índices capazes de auxiliar na compreensão das desigualdades sociais e da pobreza. Essas referências são fundamentais para que governos e instituições ao redor do mundo possam conhecer melhor os problemas sociais e buscar soluções políticas e medidas mais efetivas para o tratamento deles.

Entre os parâmetros de análise, um dos mais conhecidos é o da **linha da pobreza**, que serve como referencial para classificar e quantificar os indivíduos cujos rendimentos são insuficientes para que tenham suas necessidades básicas supridas. O cálculo da linha da pobreza leva em consideração a renda *per capita* da família e o custo das necessidades básicas em cada região. Em 2015, o Banco Mundial estipulou o valor de 1,90 em dólar americano por pessoa/dia como referência para classificar aqueles que vivem em situação de pobreza extrema.

Outros instrumentos para monitorar a distribuição mundial de riqueza são o **Produto Interno Bruto** (PIB) e o **PIB per capita**. Apesar de serem indicadores que medem o desenvolvimento econômico dos países e das regiões, esses instrumentos têm papel complementar na interpretação do comportamento dos setores produtivos e no diagnóstico de possíveis fragilidades econômicas.

O **PIB** tem como objetivo medir o nível de riqueza e das capacidades econômicas de um país e é calculado a partir da soma dos bens e serviços produzidos no período de um ano. Já o **PIB per capita** diz respeito à divisão de todas as riquezas produzidas em um país pelo número de seus habitantes. Em muitos estudos sobre pobreza e desigualdade, as informações fornecidas por esses índices são importantes para o entendimento de como as riquezas estão distribuídas na sociedade.

Entretanto, os indicadores que tratam somente de renda e produção de riqueza mostram-se insuficientes para comparar as variadas situações socioeconômicas existentes entre os países e dentro de um mesmo país. Por essa razão, atualmente consideramos a existência de distintas **pobrezas e riquezas** (no plural), de modo que, nos últimos anos, diversos institutos e organismos nacionais e internacionais, a começar pela própria Organização das Nações Unidas (ONU), vêm buscando novos meios para aferir a pobreza no desafio de vencer desigualdades e buscar uma distribuição mais equitativa dos recursos e das riquezas mundiais.

Um dos instrumentos para medir desigualdades é o **Índice de Gini**.

“O Índice de Gini, criado pelo matemático italiano Conrado Gini, é um instrumento para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo. Ele aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Numericamente, varia de zero a um (alguns apresentam de zero a cem). O valor zero representa a situação de igualdade, ou seja, todos têm a mesma renda. O valor um (ou cem) está no extremo oposto, isto é, uma só pessoa detém toda a riqueza. Na prática, o Índice de Gini costuma comparar os 20% mais pobres com os 20% mais ricos. [...]”

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). Disponível em <http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2048:catid=28>. Acesso em 20 abr. 2020.



Comunidade carente de serviços de saneamento básico enfrenta também a precariedade das moradias e a falta de infraestrutura em área próxima ao Maracanã, no Rio de Janeiro (RJ). Foto de 2016.

A análise do Índice de Gini entre 2014 e 2018 evidencia um aprofundamento crescente da desigualdade social no Brasil. Em 2018, havia 13,5 milhões de brasileiros vivendo abaixo da linha de extrema pobreza, sem acesso a recursos materiais básicos para terem supridas suas necessidades. No país, o Índice (ou coeficiente) de Gini, que era 0,524 em 2014, chegou a 0,545 em 2018. A análise dessa série histórica indica que a concentração de renda vem aumentando no Brasil. Ou seja, o número de pessoas pobres está crescendo, ao mesmo tempo que uma parcela cada vez menor da população está acumulando mais riqueza. Esse aumento da distribuição desigual de renda agrava as desigualdades econômicas, impactando diretamente nos problemas sociais no país, pois gera condições de vida precárias para uma parte significativa da população, principalmente os negros, as mulheres e os habitantes de favelas e bairros periféricos das grandes cidades brasileiras.

De olho no presente

Economia e covid-19

Em 2020, a pandemia causada pelo novo coronavírus afetou gravemente a economia global. No Brasil, o impacto econômico da disseminação da covid-19 levou os especialistas a fazer previsões pessimistas. Leia o texto abaixo.

“Dados do IBGE apontam que já houve alguma alta no desemprego no primeiro trimestre. A taxa de desocupação no país foi de 12,2%, contra 11,0% no quarto trimestre de 2019. Ela aumentou em 12 dos 27 estados. Não é uma mudança dramática, mas é certo que um aumento maior vai ser revelado quando se divulgarem os números do segundo trimestre, em que o país está sendo mais duramente atingido pela pandemia de coronavírus.

Um indício disso está no número de pessoas que pediram seguro-desemprego em abril, que aumentou 39% em relação ao número de março, segundo o Ministério da Economia. O Ministério também divulgou que 6,2 milhões de pessoas aderiram à medida provisória que permite a redução de salário e a suspensão do contrato de trabalho – uma forma de evitar a extinção de mais empregos.

Outro indício de que o desemprego está aumentando está no Indicador Antecedente de Emprego (IAEmp), da FGV, que monitora os rumos do mercado de trabalho no Brasil. Ele despencou de 82,6 pontos, em março, para 39,7 pontos, em abril. É o menor nível desde 2008, quando a FGV iniciou a série histórica da pesquisa.”

Seis números mostram o dramático impacto do coronavírus na economia. *Exame*, 16 maio 2020. Disponível em <<https://exame.com/economia/6-numeros-mostram-o-dramatico-impacto-do-coronavirus-na-economia/>>. Acesso em 2 jul. 2020.

Questão

- Com base no que você estudou no capítulo e nas informações contidas no texto, analise os efeitos da pandemia sobre o cenário social e econômico brasileiro.

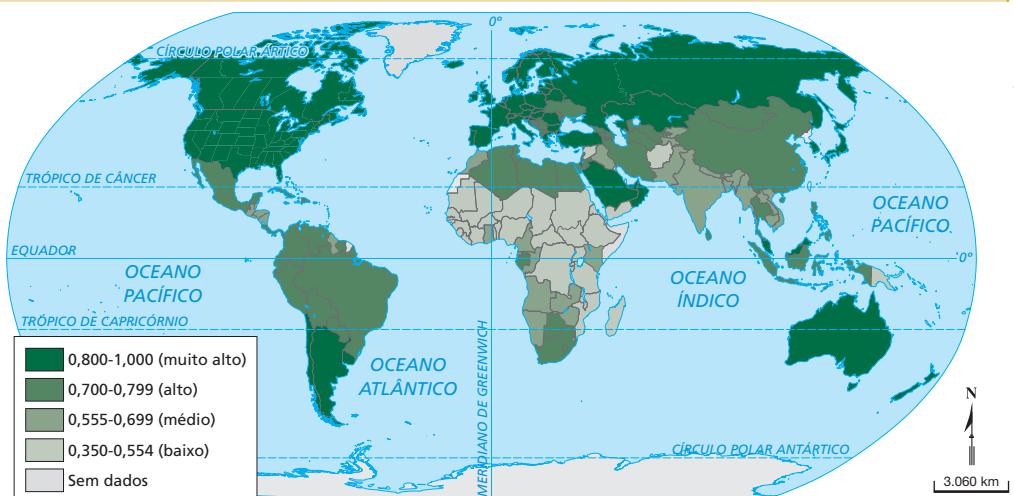
Para além da renda, a qualidade de vida: o IDH

Na década de 1990, o economista indiano e prêmio Nobel de Economia Amartya Kumar Sen defendeu a noção de que a pobreza não é só uma questão de deficiência de renda. Para ele, a pobreza é também resultado de uma série de outras privações, que atingem várias esferas da vida e acabam interferindo na forma como os indivíduos desenvolvem suas capacidades básicas, como participação na política, acesso aos direitos e promoção do bem-estar. As ideias defendidas por Sen o aproximaram do economista paquistanês Mahbub ul Haq, que liderou uma equipe de renomados economistas para desenvolver uma nova forma de se pensar as desigualdades e a pobreza: o **Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)**.

O IDH busca verificar a qualidade de vida da população com base na análise de três pilares: saúde, educação e renda. Para esse índice, os pesquisadores avaliam dados estatísticos como expectativa de vida ao nascer, expectativa de escolaridade, média de anos de escolaridade dos adultos e das crianças, taxas de matrícula na escola e *per capita*. Como resultado, o *Relatório do Desenvolvimento Humano*, publicado anualmente pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, divulga uma lista com a classificação dos países segundo o IDH.

Os relatórios de IDH categorizam os países em grupos de IDH muito alto, alto, médio e baixo. Quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano de um país. O IDH serve de referencial para os Estados planejarem suas políticas de desenvolvimento, sobretudo no plano social. Aos poucos, outros indicadores foram agregados ao IDH, como o Índice de Desigualdade de Gênero (IDG), o IDH ajustado à desigualdade (IDHAD) e o Índice de Pobreza Multidimensional (IPM), para aferir as desigualdades entre os países.

Índice de Desenvolvimento Humano (2018)



FERNANDO JOSÉ FERREIRA

Fonte: PNUD. Relatório do Desenvolvimento Humano 2019. Disponível em <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_pt.pdf>. Acesso em 3 jul. 2020.

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

O mapa acima mostra o contraste entre países e regiões de maior IDH (América Anglo-Saxônica, Europa Ocidental, Rússia, Japão, Austrália, Nova Zelândia etc.) e de menor IDH (mais concentrados na África, no Sudeste Asiático e no Oriente Médio). Esse cenário de desigualdades evidencia a necessidade de equalizar políticas que diminuam as diferenças socioeconômicas entre os países.

Os dados do IDH 2018 trazem a Noruega em primeiro lugar, com 0,954 ponto. O Brasil apareceu na 79^a posição, com 0,761. Nas últimas posições, aparecem República Centro-Africana, com 0,381, e Níger, com 0,377. As posições desses países no quadro geral se repetem no caso do IDG.

Muitos dos países com IDH baixo, classificados como subdesenvolvidos, foram colônias de potências que hoje integram o grupo dos países desenvolvidos.

Mesmo depois de conquistarem a independência política no século passado, os antigos domínios coloniais permaneceram economicamente dependentes dos países industrializados e ainda sofrem as consequências do desequilíbrio nas relações comerciais internacionais. Enquanto os países subdesenvolvidos vendem suas riquezas a preços baixos e veem seus recursos naturais explorados por empresas transnacionais, cujos lucros são remetidos aos países de origem, os países desenvolvidos, que sediam um grande número de transnacionais, comercializam produtos industrializados e tecnológicos de valor elevado. O desequilíbrio nas relações internacionais é, ainda, ampliado pelo fato de os países subdesenvolvidos terem pouco acesso à tecnologia de ponta e se tornarem, com frequência, o destino comercial de produtos tecnológicos que já estão ultrapassados e obsoletos no mundo desenvolvido. Todo esse processo gera problemas mundiais, como miséria, fome, proliferação de doenças, migração em massa etc.

No entanto, é preciso considerar que mesmo em países ricos existem segmentos da sociedade com renda baixa e que em países pobres existem grupos privilegiados que formam uma elite abastada, muitas vezes associada aos interesses internacionais e beneficiada pelos mecanismos de exploração de seus próprios países.

No Brasil, por exemplo, as seis maiores fortunas correspondem à riqueza da metade da população mais pobre. Nos Estados Unidos, o país mais rico do mundo, cerca de 41 milhões de pessoas, ou 12,7% da população, vivem em situação de pobreza. Desse total, 18,5 milhões estão na extrema pobreza, e uma em cada três dessas pessoas é criança.

Da mesma forma que as políticas para equalizar as diferenças socioeconômicas entre os países se tornam imperativas, também são necessárias e urgentes políticas mundiais e nacionais para diminuir as desigualdades sociais internas em cada país – sobretudo políticas sociais que assegurem trabalho, educação, moradia, atendimento médico e condições de vida dignas para parcelas mais vulneráveis da população, como mulheres e crianças, moradores de rua, desempregados, refugiados e outros.

Índice de Pobreza Multidimensional (IPM)

Em 2010, a ONU incorporou o Índice de Pobreza Multidimensional (IPM) ao *Relatório do Desenvolvimento Humano* para aprimorar a comparação das condições de vida nos diferentes países. O IPM identifica privações múltiplas em educação, saúde e padrão de vida. Para calcular o índice, o Pnud utiliza dez indicadores, divididos em três categorias. No quesito **saúde**, a agência mede a nutrição e a mortalidade infantil. Em **educação**, avaliam-se os anos de escolaridade e a frequência escolar. No item **padrões de vida**, investigam-se a disponibilidade de energia e combustíveis para cozinhar alimentos, saneamento, água potável, eletricidade, moradia e outros recursos básicos.

Os resultados da análise dos diferentes índices de avaliação da distribuição da riqueza pelo mundo trazem vários alertas para a comunidade internacional: além da renda muito baixa, centenas de milhões de pessoas têm acesso restrito à alimentação (incluindo crianças), vivem em moradias precárias e não dispõem de serviços de saneamento básico, saúde e educação.

Dados do IPM, divulgados pela ONU em 2019, mostram que há inúmeros contrastes sociais entre países (incluindo-se os países mais desenvolvidos), dentro de países e mesmo entre as famílias pobres de um país. No caso de Uganda, por exemplo, as carências múltiplas do IPM apresentavam uma taxa de 6% na capital, Kampala, e essas carências atingiam uma taxa de 96% na região de Karamoja. Tais contrastes refletem-se na maneira como grupos sociais com diferentes condições econômicas ocupam o espaço e o transformam.



Vista da região central de Kampala, capital de Uganda, em foto de 2017. O padrão das edificações em meio à área verde reflete as boas condições socioeconômicas dessa região.



Vila na região de Karamoja, no nordeste de Uganda, em foto de 2019.

De acordo com o *Relatório do Desenvolvimento Humano* de 2019, cerca de 1,3 bilhão de pessoas de 101 nações analisadas são consideradas “multidimensionalmente pobres”: a África Subsaariana e o sul da Ásia têm a maior proporção de pessoas pobres, cerca de 84,5% de suas populações. O nível de desigualdade é imenso na África Subsaariana, variando de 6,3% na África do Sul a 91,9% no Sudão do Sul. O nível de disparidade no sul da Ásia oscila de 0,8%, nas Maldivas, para 55,9%, no Afeganistão.

Em 2019, o IPM brasileiro foi estimado em 0,016, o mesmo da China. Em nosso país, seriam, portanto, 7,8 milhões de pessoas em situação de pobreza multidimensional. À frente do Brasil, na América Latina, estão Trinidad e Tobago (0,002), Santa Lucia (0,007), Guiana (0,014) e República Dominicana (0,015).

(BNCC) Competências específicas: 1, 2, 4 e 6; Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS103 EM13CHS106 EM13CHS204 EM13CHS205 EM13CHS206 EM13CHS401 EM13CHS603

Questão

Registre em seu caderno

- Considerando o que você aprendeu sobre as desigualdades sociais e sobre o sistema socioeconômico capitalista mundial, comente a frase “o espaço geográfico leva a marca da sociedade que o cria”.

Doc. 1

O conceito de pobreza

“[A pobreza se refere a um] estado de carência em que vivem indivíduos ou grupos populacionais, impossibilitados, por insuficiência de rendas ou inexistência de bens de consumo, de satisfazer suas necessidades básicas de alimentação, moradia, vestuário, saúde e educação. O problema está ligado à capacidade produtiva da sociedade, embora atinja até mesmo camadas sociais marginalizadas de países altamente desenvolvidos, a pobreza manifesta-se mais intensamente nos países [ditos] subdesenvolvidos. [...]”

SANDRONI, Paulo. *Dicionário de economia do século XXI*. Rio de Janeiro: Record, 2005. p. 661.

Doc. 2

Revitalização tenta atrair jovens à cidade de Detroit

“Maior companhia americana de concessão de crédito imobiliário pela internet, a Quicken Loans investiu US\$ 1,3 bilhão nos últimos três anos na compra de 45 edifícios no centro de Detroit e lidera um movimento de revitalização que está atraindo outros empreendimentos e jovens dispostos a se aventurar na cidade que foi não apenas a capital mundial do carro, mas também da música negra dos EUA com a gravadora Motown.

[...]

Dante da falência dos serviços públicos e do agravamento da crise financeira da cidade, a elite empresarial começou a se movimentar e a desenhar seus próprios planos para o futuro de Detroit. A Quicken Loans criou uma empresa de *venture capital* e uma incubadora de *startups* de tecnologia, com a ambição de transformar esse setor no novo motor de crescimento local.

[...]

Além do desejo de revitalização, os empresários são atraídos pelo baixo preço dos imóveis e promessa de lucros que virão em um cenário de recuperação.

[...]

Muitos dos prédios estavam vazios ou com ocupação reduzida. [...]

O demógrafo Kurt Metzger, que há quase 40 anos analisa estatísticas de Detroit, vê duas cidades em universos distintos. ‘Há grande entusiasmo com o renascimento do centro e de Midtown (bairro artístico e universitário), mas outras regiões enfrentam criminalidade, falta de emprego e educação de má qualidade.’ [...]

Os brancos foram os primeiros a sair de Detroit. Em 1950, representavam 84% da população. Hoje 83% são negros. Mas eles também estão indo embora: na década encerrada em 2010, 185,4 mil afro-americanos saíram da antiga capital mundial da indústria automobilística. Nesses dez anos, Detroit foi a cidade americana que perdeu o maior número de habitantes, com exceção de Nova Orleans, devastada pelo furacão Katrina.

Kurt Metzger [...] diz que a ‘hemorragia’ de habitantes começou após a Segunda Guerra e precedeu a decadência da indústria. Na volta da guerra, os soldados receberam incentivo financeiro para ocupar os subúrbios. Sob a forte segregação, os negros não, e eles ficaram em Detroit.

A saída da população branca acentuou-se a partir de 1967, quando a cidade registrou um dos mais violentos conflitos raciais do país após uma batida policial em um bar para negros. Os choques provocaram a morte de 43 pessoas e deixaram outras 1.189 feridas.”

Revitalização tenta atrair jovens à cidade de Detroit. Estado de Minas, 5 jan. 2014. Disponível em <https://www.em.com.br/app/noticia/economia/2014/01/05/internas_economia,484875/revitalizacao-tenta-atrair-jovens-a-cidade-de-detroit.shtml>. Acesso em 22 abr. 2020.

(BNCC) Competências específicas: 1, 2, 3, 4 e 5; Habilidades: EM13CHS101
EM13CHS102 EM13CHS103 EM13CHS104 EM13CHS105 EM13CHS106 EM13CHS201
EM13CHS202 EM13CHS203 EM13CHS204 EM13CHS205 EM13CHS206 EM13CHS304
EM13CHS401 EM13CHS403 EM13CHS404 EM13CHS502

Atividades

Registre em seu caderno

Compreender

Doc. 1

1. Segundo o texto, o que é e o que causa a pobreza?

Analizar

Doc. 2

2. Explique os motivos pelos quais a iniciativa privada investe na revitalização de Detroit.

3. Relacione a revitalização de Detroit à atração de jovens para a cidade.
4. Faça uma análise de como as transformações socioeconômicas ocorridas em Detroit mudaram o padrão de ocupação da cidade.

Retomar

5. Responda às questões-chave do início do capítulo.
 - Como as desigualdades sociais podem ser percebidas na construção do espaço? Como aferir pobreza e riqueza no mundo contemporâneo?

(BNCC) Competências específicas: 2, 4, 5 e 6; Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS102 EM13CHS103 EM13CHS106 EM13CHS206 EM13CHS402 EM13CHS501 EM13CHS502 EM13CHS503 EM13CHS504 EM13CHS606

Analisar

- Imagine que você tenha o poder da invisibilidade: pode entrar em qualquer lugar e agir sem ser notado; pode ouvir conversas alheias, pode saber segredos de amigos e de inimigos; pode fazer muitas coisas que a sociedade considera reprováveis sem ser punido. Você nunca iria para a prisão por seus atos nem seria reprovado pelas pessoas.

Partindo da teoria da crítica prática, que tipo de atitude Kant consideraria moralmente correta nessa situação hipotética? Justifique sua resposta.

- Leia o texto e, depois, responda às questões a seguir.

“O índice de Gini é um indicador que mede distribuição, concentração e desigualdade econômica e varia de 0 (perfeita igualdade) até 1 (máxima concentração e desigualdade). [...]

As Regiões Sul (0,448) e Centro-Oeste (0,486) apresentaram os menores índices e, no Nordeste, ele alcançou 0,520. De 2017 para 2018, no Norte, Sudeste e Sul esse indicador subiu, enquanto no Nordeste e Centro-Oeste houve retração. De 2015 a 2018, a trajetória ascendente do indicador foi mais acentuada no Norte (de 0,490 para 0,517) e no Sudeste (de 0,483 para 0,508).”

PNAD Contínua 2018: 10% da população concentram 43,1% da massa de rendimentos do país. Agência IBGE de Notícias, 16 out. 2019. Disponível em <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25700-pnad-continua-2018-10-da-populacao-concentram-43-1-da-massa-de-rendimentos-do-pais>>. Acesso em 16 abr. 2020.

- De acordo com os dados, quais seriam as regiões menos desiguais do Brasil?
- Em qual região a desigualdade é mais acentuada?
- Que fatores podem estar associados ao aumento do Índice de Gini em 2018 nas regiões Norte e Sudeste?

- Leia a tirinha a seguir.

MAFALDA FOTARENHA



Na tirinha, Susanita expõe para Mafalda seu entendimento sobre as causas da desigualdade. Com base nela e nos assuntos tratados no decorrer do capítulo, responda às questões.

Pesquisar

O que é igualdade? O que é justiça?

A igualdade e a justiça são dois dos principais elementos na constituição do direito das sociedades contemporâneas. Apesar da importância desses conceitos, suas definições e interpretações são motivo de controvérsia e questionamentos ao longo da história. Muitos autores refletiram sobre eles, mas suas definições estão em permanente construção e debate, deixando-nos a seguinte questão: o que entendemos por igualdade e justiça hoje?

Visando contribuir para esse debate, seu trabalho será investigar o que as pessoas próximas a você pensam sobre igualdade e justiça. Para isso, siga estes passos:

- Escolha três pessoas que façam parte das suas relações cotidianas, como família, amigos e professores.
- Faça as seguintes perguntas a essas pessoas:
 - O que é igualdade para você?
 - O que você entende por justiça?
- Compare as respostas dos seus entrevistados e registre o que esses discursos têm em comum e quais são seus principais pontos de divergências.
- Com base na comparação das respostas e no que você estudou nessa unidade, verifique se as concepções de igualdade e justiça de seus entrevistados são condizentes ou não com a dos pensadores estudados.
- Registre suas análises e comparações e compartilhe com os colegas. Debata com eles sobre os resultados encontrados.

- Você concorda com a afirmativa da personagem de que “as pessoas são pobres porque querem”? Explique seu posicionamento.
- Como você explicaria o fenômeno da pobreza para um amigo? Argumente.

Aprofundar o conhecimento

A geografia da fome

Como a fome é retratada no Brasil e no mundo atualmente? Como ela se manifesta em diferentes espaços geográficos? As imagens da fome veiculadas pelos diferentes meios de comunicação favorecem a compreensão do fenômeno pelo público que acompanha as notícias?

“[...] Josué Apolônio de Castro, professor, geógrafo, médico, sociólogo e político [...] foi indicado três vezes para o prêmio Nobel: [...] Medicina em 1954, e nos anos de 1963 e 1970, ao Nobel da Paz.

[...]

De 1952 a 1956 ocupou o cargo de presidente do Conselho Executivo da Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação FAO/ONU, e, em 1962 foi nomeado Embaixador do Brasil na Organização das Nações Unidas – ONU. [...]

A obra em exame, *Geografia da fome, o dilema brasileiro: pão ou aço* foi publicada em primeira edição no ano de 1946 logo após o mundo conhecer as desgraças da última grande guerra mundial. O dilema do pão (uma opção de política econômica apoiada mais no desenvolvimento humano), ou o dilema do aço (uma economia ancorada mais no desenvolvimento industrial), se apresentam como fio condutor desta rica pesquisa científica.

Nela o autor [...] retrata os reflexos da fome em um Brasil subdesenvolvido que apresentava à época uma economia tipicamente colonial na qual se destacava o café e outros minguados produtos primários para exportação, e, nesse sentido, afirmava que fome e subdesenvolvimento são, na realidade, a mesma coisa.

[...]

Na introdução, o autor alerta para o fato de as pessoas à época relacionarem o flagelo da fome somente aos horrores das guerras e às imagens de pessoas esquálidas e

famintas vindas principalmente do continente asiático com sua superpopulação, suas massas de miseráveis. Afirmava que as imagens do noticiário dos jornais [induziam] as pessoas leigas a um conhecimento superficial da fome como um calamitoso fenômeno social ao reduzirem-no a duas grandes regiões geográficas: ‘o Oriente exótico e a Europa devastada pela Grande Guerra’.

Castro apresenta a fome coletiva como um fenômeno social generalizado, geograficamente universal, distribuído por todos os continentes do planeta, atingindo inclusive o nosso que já fora chamado de a terra da abundância para onde milhões de europeus imigraram para fugir da pobreza. Nesse sentido, apesar de a obra abordar os reflexos da fome no Brasil, o autor deixa claro que o objeto de sua pesquisa é bem mais amplo: ‘Pretendemos realizar o estudo das diferentes áreas de fome no mundo, iniciando-o com o estudo da fome no Brasil, nosso campo de experiência direta’ [...].

Para tanto, assevera que os inquéritos sociais têm demonstrado que a alimentação do brasileiro além de precária em qualidades nutritivas apresenta, [...] nas diferentes regiões do país, padrões dietéticos mais ou menos incompletos e desarmônicos [...] Alega que o problema se apresenta de forma mais grave em certas regiões que vivem em estado de fome crônica, do que em outras, onde a população é subnutrida.

Contudo, conclui que as causas dessa alimentação defeituosa se devem mais a fatores socioculturais do que aos de natureza geográfica, pois em um país de extensão continental [...] e com sua infinita variedade de quadros climatobotânicos, seria possível produzir alimentos suficientes para nutrir racionalmente uma população várias vezes igual ao seu atual efetivo humano [...].”

ABRÃO, Luciano Rogério do Espírito Santo. O espectro da fome: se metade da humanidade não dorme, é por medo da outra metade que não come. *Espaço em Revista*, v. 11, n. 1, jan./jun. 2009. Disponível em <<https://www.revistas.ufg.br/espaco/article/view/13669>>. Acesso em 6 jul. 2020.

(BNCC) Competências específicas: 1 e 6

Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS102 EM13CHS103 EM13CHS106 EM13CHS606

Atividades

Analisar

Registre em seu caderno

1. A obra *Geografia da fome, o dilema brasileiro: pão ou aço?*, é um clássico da ciência geográfica. Identifique o dilema exposto no título.
2. Para Josué de Castro, o dilema comentado explica a persistência da fome no Brasil? Justifique.
3. O autor da obra chama a atenção para uma distorção produzida pelas imagens dos noticiários na compreensão do que é a fome. Com base na explicação oferecida por ele, defina o conceito de “fome”.

Criar uma exposição fotográfica

4. A obra de Josué de Castro proporcionou um alargamento da compreensão do que é a fome. De acordo com ele, as imagens repetidamente publicadas

pelos jornais criam um entendimento incompleto e pobre do problema no Brasil e no mundo. Mas que tipo de imagem colaboraria para ampliar a compreensão do leitor e fazê-lo pensar sobre a fome de uma perspectiva mais crítica?

- a) Em grupo, idealizem uma cena que, na opinião de vocês, traduza o conceito de fome e sugira suas causas. Pense no cenário apropriado para ela, nas personagens e nos objetos que comporiam o conjunto, nas cores e na luminosidade adequadas para transmitir a ideia que tiveram.
- b) Uma vez planejada a cena, busquem meios criativos de reproduzi-la. Fotografem-na. Em sala de aula, organizem uma exposição fotográfica e discutam os resultados do trabalho.

Revolução: rupturas socioeconômicas, políticas e ideológicas

CAPÍTULOS

- 5. Mudança social: reflexões sobre o mundo em transformação, 49
- 6. A Revolução Francesa, 57
- 7. Revoluções socialistas: Rússia e China, 68
- 8. A arte e a utopia da emancipação humana, 78

Novo planeta (1921), obra do artista russo Konstantin Juon.
Moscou, Rússia.



© JUON, KONSTANTIN FEDOROVICH/AUTVIS, BRASIL, 2020 - GALERIA TRETYAKOV, MOSCOU

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

■ Revolução que traga liberdade

A palavra “revolução”, a princípio, estava ligada à astronomia e fazia referência ao movimento cíclico da Terra em torno do Sol. Com o tempo, foi assumindo uma concepção social mais dinâmica até ser associada à ideia de ruptura. No presente, “revolução” remete à transformação radical de uma determinada estrutura política, social, econômica, cultural, tecnológica etc.

Segundo o sociólogo e filósofo Herbert Marcuse (1898-1979), a mudança de uma ordem repressora qualquer está ligada à ideia de liberdade, e estar livre de uma situação limitadora é buscar a felicidade. Nesse sentido, a Revolução Francesa e as revoluções Russa e Chinesa são expressões na modernidade de rupturas com fortes sistemas opressores. Cabe analisar seus significados no contexto em que se desenrolaram, avaliando se suas consequências foram libertadoras e transformadoras para essas sociedades e para a humanidade como um todo.

Questões

Responda oralmente

1. O que significa, para você, uma revolução?
2. Com base em seus conhecimentos, que situações da humanidade você considera que tenham sido revolucionárias?

CAPÍTULO
5

Mudança social: reflexões sobre o mundo em transformação

O que é mudança social? Como se dão essas mudanças?
Quais são as principais reflexões sobre ela?

(BNCC) Competências gerais: 1, 2, 4, 5 e 8

Competências específicas:

1, 2, 4 e 5

Habilidades:

EM13CHS101 EM13CHS102

EM13CHS103 EM13CHS104

EM13CHS106 EM13CHS202

EM13CHS401 EM13CHS402

EM13CHS403 EM13CHS404

EM13CHS501 EM13CHS502

EM13CHS503 EM13CHS504

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

:: O que é mudança social?

As últimas décadas foram marcadas por um acelerado processo de mudanças decorrentes do desenvolvimento das tecnologias da informação. Isso afetou toda a nossa vida, desde as relações afetivas até o mundo do trabalho. Fomos expostos a novas formas de organização social e a novos problemas que eram impensáveis há 50 ou 60 anos.

Para as ciências humanas, a mudança é inerente à nossa condição enquanto seres sociais. Ela é pensada como uma série de transformações que alteram a organização, os modos de vida e os valores de uma sociedade, instaurando novas formas de existência. O colonialismo, a Revolução Industrial, as guerras, o desenvolvimento das tecnologias, entre tantos eventos históricos, evidenciam como a mudança social opera transformações nas sociedades, na trajetória dos indivíduos e da humanidade como um todo. Mas, afinal, como e por que as sociedades mudam?

As respostas para essas questões não são simples, pois as transformações que se operam em uma sociedade podem assumir aspectos multifacetados, estender-se ao longo do tempo e coexistir com inúmeras formas tradicionais de vida e organização social. Por isso, vários pensadores se propuseram a analisar esse fenômeno, na tentativa de compreendê-lo em sua complexidade. **Doc. 1**



A mudança social é uma das principais características das sociedades humanas. A vida social não é estática, ela está sempre em movimento, alterando nossas vivências, interpretações sobre a realidade e formas de ver e conviver com os outros.



MARCELO CAMARGO/AGÊNCIA BRASIL

As mudanças podem ser percebidas em muitas esferas da vida social. Uma delas é o mundo político. No Brasil, em 2018, a deputada federal Joênia Wapichana foi eleita a primeira mulher indígena da nossa história. Sua eleição representou uma conquista para as mulheres indígenas do país, fortalecendo suas lutas e representatividade. Foto de 2019.

:: Reflexões filosóficas sobre mudança e sociedade

A preocupação com a mudança, em geral, está na origem da filosofia ocidental. Os primeiros filósofos que se dedicaram a refletir sobre a *physis* impressionavam-se com a transitoriedade das coisas. Olhavam para a natureza e para o ser humano, e viam um ciclo constante de crescimento e declínio. Percebiam que algo que estava quente ficava frio, que o úmido se tornava seco, que o novo se transformava em velho, que a vida ensejava a morte. Em certa medida, foi a inconformidade com a condição inconstante do mundo, com a perpétua guerra dos contrários, que levou os filósofos antigos a questionar se não haveria para além do contínuo movimento de transformação algo mais básico ou primário que estabelecesse uma unidade e fixidez; algo que permanecesse imutável por trás das mudanças incessantes. Nesse sentido, o pensamento filosófico surgiu, por um lado, da constatação da transitoriedade da realidade e, por outro, da tentativa de encontrar algo que não mudasse e que desse unidade à variabilidade das coisas.

O ser e o não ser

O embate teórico entre os filósofos pré-socráticos Heráclito (c. 540 a.C.-470 a.C.) e Parmênides (c. 530-460 a.C.) sintetiza e exemplifica as preocupações com a mudança e a permanência para explicar a realidade.

Heráclito destacou a mudança como característica principal da natureza. É famosa sua frase sobre o movimento das águas de um rio.

“Para os que entrarem nos mesmos rios, outras e outras são as águas que por eles correm... Dispersam-se e... juntas vêm e para longe fluem... aproximam-se e afastam-se.”

HERÁCLITO. In: KIRK, Geoffrey S.; RAVEN, John E.; SCHOFIELD, Malcom. *Os filósofos pré-socráticos*. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994. p. 202.

Platão comentou esse pensamento de Heráclito:

“Heráclito afirma que tudo passa e nada permanece, e compara o que existe à corrente de um rio, para concluir que ninguém se banha duas vezes nas mesmas águas.”

PLATÃO. Crátilo. In: *Teeteto – Crátilo*. 3. ed. Belém: EDUFPA, 2001. p. 172. (Coleção Platão diálogos).



MILAN SOMMER/ISTOCK/GETTY IMAGES

As águas de um rio fluem constantemente, de modo que nunca são as mesmas. Portanto, ninguém consegue se banhar duas vezes nas mesmas águas. Isso vale para toda a natureza, inclusive para o ser humano. Podemos completar o pensamento de Heráclito afirmando que ninguém se banha duas vezes no mesmo rio não só porque as águas mudam constantemente, mas porque mudam também os banhistas. Ao entrarmos pela segunda vez em um rio, já não somos os mesmos, pois mudamos com o tempo e com a experiência de vida: mudaram nossos pensamentos e valores, nosso modo de ser e até nossa forma física. As mudanças podem ser quase imperceptíveis, microscópicas, ou amplas e intensas, visíveis para todos que estão à nossa volta. Mas elas são sempre constantes.

As águas revoltas de um rio são um símbolo do movimento constante, uma característica essencial da natureza, que esteve no centro do pensamento de Heráclito. Foto de 2019.

Parmênides se opôs à ideia de que o movimento seja a característica essencial da realidade. No seu entendimento, o movimento – ou a mudança – seria o que nós apreendemos ou conhecemos pelos sentidos. No entanto, para ele, os sentidos são enganosos e não servem como caminho para se chegar ao conhecimento verdadeiro. Somente pelo pensamento ou pela razão podemos compreender a essência das coisas, e ela não pode mudar, pois, se isso acontecesse, as coisas deixariam de ser o que são. Para a razão, o movimento é, portanto, apenas aparente. O que é, o que existe, não muda e é eterno; por sua vez, o que não é – o que muda constantemente – simplesmente não existe e sequer pode ser pensado.

O movimento afasta-se da essência das coisas

Pode-se dizer que, na filosofia grega e em grande parte em toda a filosofia ocidental, houve o predomínio da explicação que considerava o fixo, o imutável, como essência das coisas. Isso não significa que a mudança não tenha sido tratada. Ao contrário, o movimento foi abordado como um tema central por Platão (428 a.C.-347 a.C.) e Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.). No entanto, na teoria das formas de Platão, o movimento, a mudança ou o instável, que nós percebemos pelos sentidos, faz parte da realidade visível, do mundo das coisas que são e não são, pois estão sujeitas a transformações ininterruptas. Para o filósofo, este é um mundo no qual há apenas conhecimentos prováveis ou opiniões, enquanto o conhecimento verdadeiro, ao qual só se pode chegar pela dialética do pensamento, refere-se ao inteligível, que é o reino das formas eternas, no qual se encontram os modelos invisíveis para todas as coisas visíveis. As coisas percebidas pelos nossos sentidos e suas mudanças inerentes teriam uma existência, por assim dizer, menos forte do que as formas inteligíveis, pois são cópias imperfeitas destas; enquanto as formas inteligíveis têm realidade por si, sua existência é independente. Assim, o movimento das coisas visíveis é associado a algo menor, a uma existência dependente e fugaz.

Aristóteles dedicou grande parte de seus estudos a explicar a mudança das coisas. Mas, para ele, a essência que mantém tudo em movimento seria, ela mesma, imóvel e eterna. Em outras palavras, o Motor Imóvel seria esse ser único que a tudo move de maneira eterna. A concepção aristotélica serviu de base para que o filósofo e teólogo italiano Tomás de Aquino (1225-1274), que viveu na Baixa Idade Média, defendesse a ideia de que Deus é esse princípio imóvel e eterno, responsável pelo movimento de todas as coisas que existem.

Assim, a mudança, em boa parte da história da filosofia, foi tida como algo menor do que o ser – fosse ele o ser eterno de Parmênides, as formas de Platão, o Motor Imóvel de Aristóteles ou Deus, o princípio imóvel e necessário de Tomás de Aquino. A mudança foi tratada, portanto, como uma espécie de negação do ser ou como algo dependente do que é perfeito e imutável.

Na alegoria da caverna, exposta por Platão em *A República*, o conhecimento é alcançado em quatro níveis, sendo o mais elementar e imperfeito o do conhecimento sensível, que corresponde às sombras projetadas no fundo da caverna, e o mais elevado e perfeito, o nível das ideias, associado ao sol que brilha fora dela.

(BNCC) Competência específica: 1
Habilidades: EM13CHS101
EM13CHS102

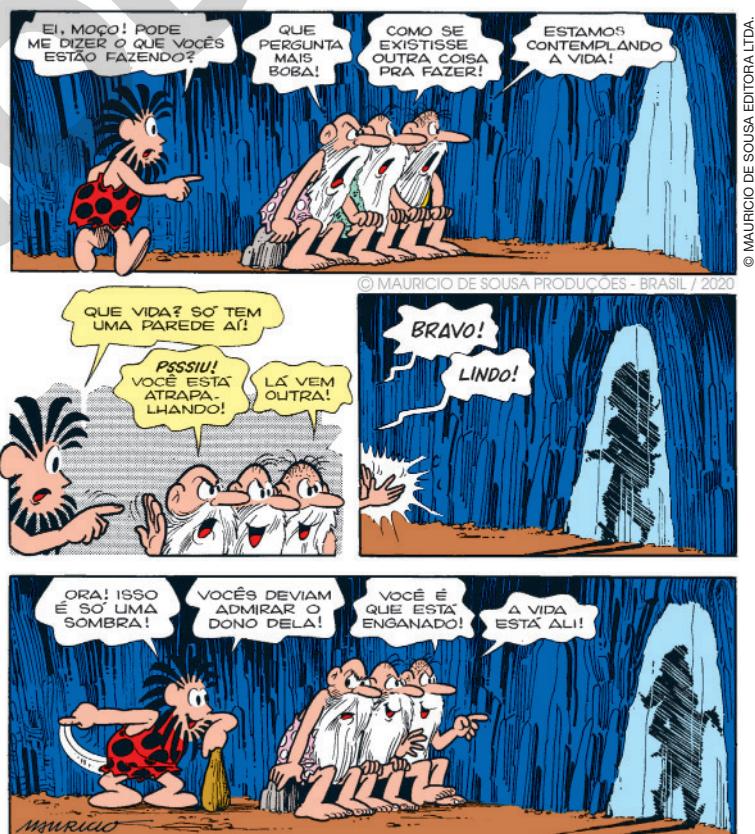
Questão

Registre em seu caderno

- Fernando Pessoa (1888-1935) foi um poeta português e é o autor dos versos abaixo. Leia-os e faça uma associação deles com as questões discutidas por Heráclito e Parmênides.

“Mais que a existência / É um mistério o existir, o ser, o haver / Um ser, uma existência, um existir – / Um qualquer que não este por ser este – / Este é o problema que perturba mais. / O que é existir, não nós ou o mundo – / Mas existir em si?.”

PESSOA, Fernando. *Fausto: tragédia subjetiva*. Rio de Janeiro, 1991. p. 56.



A dialética e a história, em Hegel

O pensamento de Hegel (1770-1831) é considerado o ponto culminante do idealismo alemão. Para esse filósofo, a sociedade moderna, fundada pela Revolução Industrial (meados do século XVIII) e marcada pela Revolução Francesa (1789), tinha como característica central a cisão, a perda da unidade de vida, o conflito e a oposição constantes. Era um momento no qual coexistiam os destroços do Antigo Regime e o esboço da modernidade.

A filosofia hegeliana buscava, em grande medida, a restituição da coerência de vida, entendendo a realidade como uma totalidade, e não como um conjunto de fragmentos. Hegel escreveu:

“O botão desaparece no desabrochar da flor, e poderia dizer-se que a flor o refuta; do mesmo modo que o fruto faz a flor parecer um falso ser-aí da planta, pondo-se como sua verdade em lugar da flor: essas formas não só se distinguem, mas também se repelem como incompatíveis entre si. Porém, ao mesmo tempo, sua natureza fluida faz delas momentos da unidade orgânica, na qual, longe de se contradizerem, todos são igualmente necessários. É essa igual necessidade que constitui unicamente a vida do todo.”

HEGEL, Georg W. F. *Fenomenologia do Espírito*. 7. ed. Petrópolis: Bragança Paulista: Vozes/ Editora USF, 2002. p. 26.

De acordo com esse trecho, a existência do botão possibilitou a existência da flor, que, por sua vez, possibilitou a do fruto. Há então uma ligação orgânica entre botão, flor e fruto. Além disso, há uma relação **dialética** que se estabelece no desenvolvimento da flor. A flor nega o botão ao desabrochar. Sem a negação do botão, não haveria flor. Mas repare que a flor já estava em potência no botão, pois foi ele que a possibilitou. Ou seja, o botão já continha tanto sua afirmação como sua negação, e dessa relação entre contrários surgiu a flor.

A história como manifestação do Espírito no tempo

O desenvolvimento dialético do botão em flor é um exemplo de como Hegel pensava a transformação. Tal compreensão é estendida às realizações humanas, vistas como manifestações de uma totalidade. Para Hegel, a história não é simples sucessão de eventos. Por meio do estudo dos acontecimentos históricos pode-se perceber uma trajetória coerente e racional, quer dizer, pode-se reconhecer os momentos particulares como expressões ou materializações de um processo racional, que é infinito, a que Hegel chamou de Espírito ou Razão.

A história então seria o desdobrar do Espírito ou da Razão, isto é, seria sua afirmação progressiva. O Espírito seria, antes de tudo, essa atividade ou movimento, que se efetivaria na realidade. Por exemplo, para o filósofo alemão, a ideia de liberdade, que é central em seu pensamento, torna-se realidade por meio de um percurso histórico. Ela teria surgido no Oriente antigo como liberdade restrita a uma pessoa, o rei; depois, teria se efetivado na Grécia antiga, em Atenas, como liberdade para os cidadãos (condição da qual estava excluída a maioria dos habitantes da cidade); por último, ela se manifestaria como liberdade para todos – conforme o pensamento difundido no mundo moderno após a Revolução Francesa. [Docs. 2 e 3](#)

A concepção dialética da realidade diferenciou-se da tradição filosófica ocidental ao entender a mudança como a forma própria da existência. Em certa medida, Hegel resgatou a ideia de Heráclito do fluir da realidade natural, mas a estendeu a tudo, principalmente às realizações humanas. A dialética hegeliana tornou-se uma referência importante nas concepções contemporâneas sobre a mudança social, especialmente no materialismo histórico de Marx e Engels.

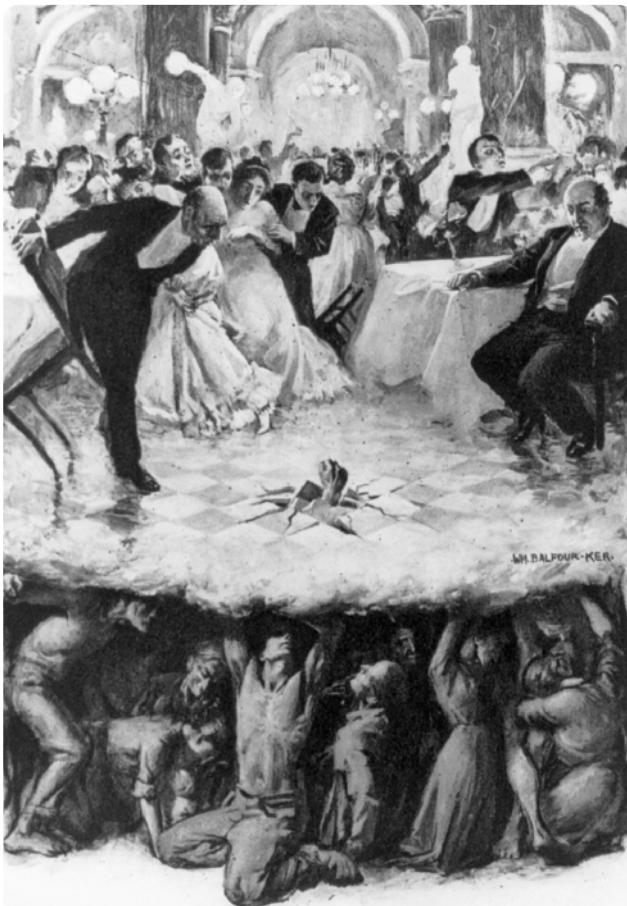
:: Fatores que promovem a mudança social

Muitos pensadores buscaram explicar quais são os principais fatores envolvidos nos processos de mudanças sociais. Pensadores **positivistas**, como Auguste Comte (1798-1857) e Émile Durkheim (1858-1917), entendiam que a mudança é um processo inerente à vida social, capaz de gerar avanços e progressos para a sociedade. No entanto, para garantir o progresso, era preciso manter a ordem e o controle sobre essas transformações.

Durkheim interpretou que um dos principais fatores que promoveriam a mudança social seria a divisão social do trabalho. Segundo ele, as mudanças instauradas pelo capitalismo transformaram os laços de solidariedade, que deixaram de ser mecânicos e passaram a ser orgânicos, e geraram novas formas de relações sociais, novos valores e comportamentos.



Dialética: termo derivado de diálogo, está relacionado à argumentação e à contra-argumentação. Em Hegel, dialética se refere ao movimento necessário realizado pelo Espírito e pela realidade concreta, que nada mais é do que a manifestação do Espírito. Esse movimento é feito de afirmações, negações e sínteses.



Na gravura, as classes subalternas e socialmente invisíveis rompem pela força os limites que as mantinham oprimidas, causando surpresa nas classes dominantes. William Balfour Ker, *Das profundezas*, 1906. Biblioteca do Congresso, EUA.

Para o **materialismo histórico**, a mudança é resultante da luta de classes. Karl Marx (1818-1883), autor dessa abordagem metodológica com Friedrich Engels (1820-1895), entendia a mudança social como fruto dos confrontos e das disputas existentes entre classes sociais cujos interesses fossem antagônicos. A revolução e a mudança social nasceriam do choque entre essas classes, nem sempre produzindo rupturas com as estruturas de dominação e desigualdade vigentes.

“A história de todas as sociedades que já existiram é a história da luta de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor e servo, chefe de corporação e assalariado; resumindo, opressor e oprimido estiveram em constante oposição um ao outro, mantiveram sem interrupção uma luta, por vezes aberta – uma luta que todas as vezes terminou com uma transformação revolucionária ou com a ruína das classes em disputa. [...] A sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos das classes. Estabeleceu novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta no lugar das antigas.”

KARL, Marx; ENGELS, Friedrich. *O manifesto do partido comunista*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. p. 9-10.

(BNCC) Competências específicas: 1 e 4; Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS102 EM13CHS103 EM13CHS104
EM13CHS401 EM13CHS402 EM13CHS404

Questões

Registre em seu caderno

1. Segundo Marx e Engels, como se deu a relação entre opressor e oprimido ao longo da história?
2. De acordo com o texto, o que determinou a ruptura das estruturas feudais e a fundação da sociedade burguesa?
3. Forme uma dupla com um colega e pesquise em portais de notícias na internet ou em páginas de jornais uma reportagem que vocês identifiquem como ilustrativa da luta de classes à qual Marx e Engels se referiam. Recortem-na ou imprimam-na e escrevam uma justificativa para a escolha que fizeram. Levem a reportagem para a sala de aula a fim de compará-la com as que foram selecionadas pelos colegas. Por fim, façam um debate buscando responder à questão: quais são as características da luta de classes dos dias de hoje?

Outra vertente de interpretação das mudanças sociais defende que ideias, crenças e valores podem atuar como fatores de mudança. O sociólogo alemão Max Weber (1864-1920) desenvolveu importantes contribuições ao compreender que as mudanças estão ligadas também às novas interpretações, a novos significados e valores que os indivíduos passam a atribuir às dinâmicas sociais.

Ao analisar o surgimento da sociedade capitalista em sua obra *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, Weber percebeu que as transformações técnicas e econômicas que marcaram o surgimento do capitalismo foram acompanhadas por importantes mudanças no campo dos valores e da ética. Weber também destacou a ação dos líderes carismáticos, que seriam capazes de produzir significativas mudanças nas relações sociais durante momentos de crise ou de crescente tensão. Nesse contexto, os líderes carismáticos emergem como sujeitos capazes de questionar as estruturas vigentes e de ser vetores da mudança social. Apesar disso, seu domínio não é duradouro, e logo eles acabam adaptados à estrutura social.

A complexidade das relações humanas e da estrutura social nos mostra que as mudanças sociais nem sempre ocorrem de forma linear. Muitas vezes elas se dão de forma gradativa e lenta, atingindo em cada período uma esfera diferente da existência social. Ao estudarmos a mudança social, temos a chance de compreender que ela é inerente às sociedades humanas e que, por mais que as coisas possam parecer difíceis em alguns momentos, sempre podem ser transformadas.

De olho no presente

O amor em tempos digitais

“A rapidez tecnológica virou imediatismo. O individualismo geral acelerou o cronograma de se apaixonar e desapaixonar e fez brotar um medo do compromisso. A geolocalização substituiu o acaso. Os parceiros são tão descartáveis quanto qualquer outro item da sociedade de consumo. Fidelidade só ao plano 4G.

‘O romantismo ficou datado historicamente. Hoje, o amor está atravessado pelo *marketing* e o sucesso pessoal’, resume a psicanalista Gislaine Dominicis, especializada em jovens e adolescentes. É uma cultura narcisista que está nas relações de trabalho e nas relações amorosas. Os jovens trocam de profissão, emprego e de parceiro do mesmo jeito. No celular, eles escolhem a namorada e a pizza.’

Os aplicativos (de relacionamento) são catálogos humanos. Uma coleção de dorsos, rostos, nomes e gostos. [...] (Neles) você pode achar o amor da sua vida. [...] Depende das leis de oferta e demanda. [...] As velhas definições sobre o mais nobre dos sentimentos já não funcionam como conselhos para os jovens casais.

[...] Um dos efeitos psicológicos dos aplicativos amorosos é a diminuição do papel da rejeição. Na vida analógica, essa dor rendia raivas, rimas e um aprendizado que durava meses. Na era dos *smartphones*, você nem percebe o desprezo no meio de tantos ‘matches’. E quando se é desdenhado basta partir para a próxima foto, deslizando o dedo na tela.

[...] É o jogo da sedução domesticado e confortável. Ele queima etapas da aproximação e torna as pessoas mais otimistas em relação a sua vida sentimental. ‘Eu estou à procura de um amor. Enquanto não aparecer, vão rolando uns casinhos’, relata a consultora de vendas Maryca Medeiros, 28, sobre sua experiência com os aplicativos. Ela é mais uma evidência que o ser humano, como animal social, necessita de afeto e atenção dos outros. É o sonho de encontrar uma pessoa legal, sentir o arrebatamento do amor e fazer planos de futuro. A caçada amorosa continua, só suas regras mudaram.’

BERTOLOTTO, Rodrigo. Amor: reiniciar ou deletar.

Disponível em <<https://tab.uol.com.br/amor/>>.

Acesso em 31 maio 2020.

FILIPPOBACCI/GETTY IMAGES



O uso de aplicativos para encontrar um par romântico evidencia o impacto da tecnologia na transformação da maneira de se relacionar amorosamente na atualidade.

(BNCC) Competências específicas: 1, 2, 4 e 5; Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS106 EM13CHS202 EM13CHS401 EM13CHS403 EM13CHS501 EM13CHS502 EM13CHS503 EM13CHS504

Questões

Registre em seu caderno

1. De acordo com o texto, como os aplicativos de relacionamento alteraram as dinâmicas amorosas?
2. Qual é o argumento apresentado no texto para justificar a afirmativa de que os relacionamentos amorosos contemporâneos não possuem mais romantismo?
3. Em sua opinião, as mudanças tecnológicas impactaram os relacionamentos amorosos? Explique seu ponto de vista.



Falácia de composição e divisão

A falácia de **composição** acontece quando se atribui ao todo a mesma propriedade da parte. Por exemplo, "Determinado jogador é bom. Portanto, o time em que ele joga é bom". Nesse caso, não se trata de um raciocínio adequado, pois é plenamente possível que um jogador bom jogue em um time ruim.

A falácia de **divisão** é o inverso da falácia de composição. Toma-se a propriedade do todo para afirmar que ela está presente na parte. Por exemplo, "o time no qual ele joga é bom. Logo, ele é um bom jogador". Novamente, o raciocínio não é correto: um bom time pode ter um ou mais jogadores ruins.

Os argumentos **A1** e **A2** são, **respectivamente**, outros exemplos de **falácia de composição e de divisão**.

A1: Lúcia é uma ótima aluna; logo a escola em que ela estuda também é ótima.

A2: Se a escola em que Lúcia estuda é ótima, ela só pode ser ótima aluna.

Exercitar a argumentação

Registre em seu caderno

1. Analise as falácias a seguir, indicando se são uma falácia de composição ou de divisão, e explice qual é o erro de raciocínio.

A3: Todas as peças de um avião são leves; logo, o avião é leve.

A4: Ele trabalha em uma empresa vitoriosa; portanto; ele é um vitorioso.

A5: Se há um craque em cada posição do time, com certeza, o time é muito bom.

A6: A família de Clélia tem o hábito de economizar dinheiro; logo, Clélia é econômica.

A7: Se José é um engenheiro incompetente, com certeza, a construtora em que trabalha é incompetente.

2. Analise a charada a seguir, indicando em qual tipo de falácia está envolvida.

Charada: Por que os coelhos brancos comem mais que os castanhos? Resposta: Porque há mais coelhos brancos.



Para assistir

Tempos modernos

Direção: Charlie Chaplin

País: Estados Unidos

Ano: 1936

Duração: 89 min

O filme retrata as consequências das mudanças ocorridas no mundo do trabalho na vida de um operário a partir da difusão do fordismo na produção fabril.

Filadélfia

Direção: Jonathan Demme

País: Estados Unidos

Ano: 1993

Duração: 126 min

A descoberta da aids instaurou debates no mundo, promovendo muitas transformações. O filme narra a luta judicial de um advogado após ser demitido de seu emprego, ao descobrir que é portador do vírus do HIV.

Suprema

Direção: Mimi Leder

País: Estados Unidos

Ano: 2018

Duração: 120 min

Baseado em uma história real, o filme conta a história de Ruth Bader Ginsburg, uma advogada que precisou enfrentar e questionar as barreiras de seu tempo para exercer sua profissão.



Para ler

Persépolis

Marjane Satrapi

São Paulo:
Companhia das
Letras, 2007.

História em
quadinhos
autobiográfica
que retrata
as mudanças
ocorridas na vida
da autora após
as mudanças
políticas, sociais
e culturais
ocorridas no Irã,
no transcorrer
da Revolução
Islâmica, em 1979.

Laboratório de ciências humanas e sociais aplicadas

Doc. 1

Mudança social: entre a continuidade e o novo

“Os modos de vida produzidos pela modernidade nos desvencilharam de todos os tipos tradicionais de ordem social, de uma maneira que não tem precedentes. [...] As transformações envolvidas na modernidade são mais profundas que a maioria dos tipos de mudança característicos dos períodos precedentes. [...] Elas serviram para estabelecer formas de interconexão social que cobrem o globo (e) [...] vieram alterar algumas das mais íntimas e pessoais características de nossa existência cotidiana. Existem, obviamente, continuidades entre o tradicional e o moderno, e nem um nem outro formam um todo à parte; é bem sabido o quanto equívoco pode ser contrastar a ambos de maneira grosseira. Mas as mudanças ocorridas durante os últimos três ou quatro séculos – um diminuto período de tempo histórico – foram tão dramáticas e tão abrangentes em seu impacto que dispomos apenas de ajuda limitada de nosso conhecimento de períodos precedentes de transição na tentativa de interpretá-las.”

GUIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Unesp, 1991. p.10.

Doc. 2



MUSEU NACIONAL DO PALÁCIO DE VERSALHES

Pintura do século XVIII, que retrata a queda da Bastilha, ocorrida em 14 de julho de 1789.

Doc. 3

“Os fatos históricos só têm importância, um sentido, quando relacionados com algo geral e por meio de sua junção com ele; ter diante dos olhos esse algo geral é, portanto, compreender a significação dos fatos da história.”

HEGEL, Georg W. F. *Lecciones sobre la historia de la filosofía*. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 1985. p. 12. v. 1. (Tradução do autor).

Atividades

(BNCC) Competências específicas: 1, 2 e 5; Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS102 EM13CHS103 EM13CHS104 EM13CHS202 EM13CHS502 EM13CHS504

Compreender

Registre em seu caderno

Doc. 1

1. De acordo com Anthony Giddens, por que as transformações vividas na modernidade são mais profundas do que as vividas em outros períodos?

Doc. 2

2. Observe e examine o documento 2. A pintura é uma representação da tomada da Bastilha em 1789. Descreva a imagem dando atenção à maneira como o pintor caracterizou o edifício da Bastilha e a batalha nas ruas pela sua invasão.

Doc. 3

3. Para Hegel, o conhecimento histórico poderia ser definido como a narração de uma sucessão de fatos no tempo? Justifique.

Analizar

Doc. 1

4. Tendo em mente seus estudos neste capítulo, identifique elementos que contribuíram para a aceleração dos processos de mudança das sociedades modernas. Em seguida, dê exemplos de mudanças recentes que tenham afetado a vida privada dos indivíduos.

Docs. 2 e 3

5. Tomando como referência as ideias de Hegel sobre o conhecimento histórico expostas no documento 3, analise a representação que o autor do documento 2 procurou fazer da Revolução Francesa.

Retomar

6. Responda às questões-chave do início do capítulo.
 - O que é mudança social? Como se dão essas mudanças? Quais são as principais reflexões sobre ela?

CAPÍTULO
6

A Revolução Francesa

Por que a Revolução Francesa é considerada um marco na destruição do Antigo Regime? Quais eram os principais grupos em disputa durante a revolução? Qual foi o papel das mulheres no processo revolucionário?

(BNCC) Competências gerais: 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9 e 10
 Competências específicas: 1, 4 e 5
 Habilidades:
 EM13CHS101 EM13CHS103
 EM13CHS104 EM13CHS106
 EM13CHS403 EM13CHS501
 EM13CHS502 EM13CHS503
 EM13CHS504

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



Dízimo: décima parte dos ganhos ou rendimentos de um indivíduo que obrigatoriamente era doada à Igreja.

Isso não durará para sempre, charge de 1789 que satiriza a relação entre os três estados da sociedade francesa.

:: A França do Antigo Regime

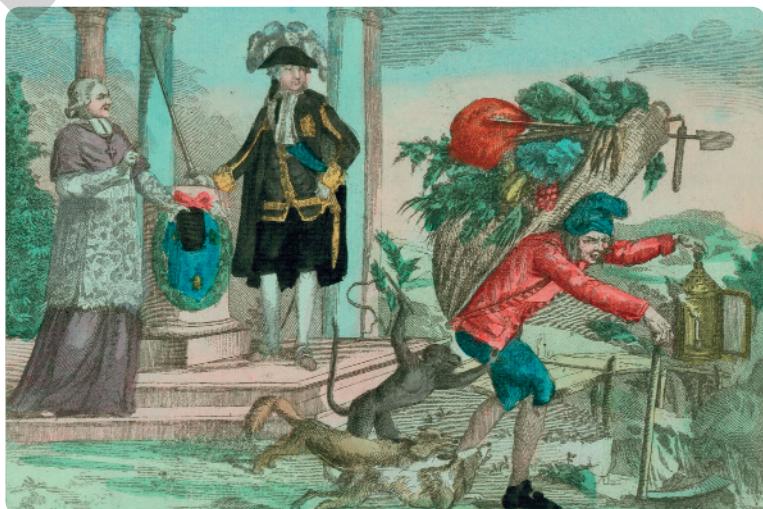
As vésperas da revolução de 1789, a França apresentava um conjunto de características sociais, políticas e econômicas que foram denominadas, no século XIX, de **Antigo Regime**. Com uma população de cerca de 25 milhões de habitantes, dos quais 80% vivendo no campo, a sociedade francesa se dividia em três ordens distintas: os estados.

O **primeiro estado** era formado pelo clero, o **segundo estado** era constituído pela nobreza e o **terceiro estado** reunia a burguesia e os setores populares rurais e urbanos. O clero e a nobreza, juntos, representavam apenas 3% da população, mas exerciam o comando político e econômico do país. Além disso, estavam isentos da maior parte dos impostos e ocupavam os principais postos da administração pública.

O primeiro estado se dividia entre alto clero e baixo clero. Os membros do alto clero geralmente tinham origem nobre e exerciam os principais cargos da hierarquia católica, como os de cardeal e bispo. Eles eram, também, os principais beneficiários do **dízimo**. O baixo clero (padres e monges) provinha em geral das camadas populares e enfrentava dificuldades semelhantes às dos trabalhadores pobres.

O segundo estado reunia os grandes proprietários de terras, que moravam nas províncias e recebiam os direitos senhoriais; a nobreza palaciana, que vivia em torno do rei e da corte sediada no Palácio de Versalhes; e a nobreza togada, formada por burgueses enriquecidos que compravam títulos nobiliárquicos ou os recebiam do rei em troca de serviços prestados, passando, dessa forma, a desfrutar de benefícios e de privilégios exclusivos da aristocracia.

O terceiro estado apresentava distinções internas mais profundas. A ordem reunia a alta burguesia, ligada ao comércio externo, às finanças e às grandes manufaturas; os pequenos burgueses (comerciantes locais, profissionais liberais, alguns artesãos e artistas); e uma grande quantidade de trabalhadores: camponeses, operários, pequenos artesãos, empregados domésticos. A multidão de desempregados e de marginalizados sociais também pertencia ao terceiro estado.



BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS

“Na sociedade de corte [...], a honra está reservada aos nobres. Uma linha precisa cinde a sociedade em homens de honra e plebeus [...]. A cortesia reserva-se a quem tem honra, aos e às nobres. [...]”

A honra, finalmente, é privilégio da nobreza: na Inglaterra o plebeu deve jurar nos tribunais, mas não o aristocrata, cuja palavra bastava. ‘Palavra de rei não volta atrás’, já ouvimos dizer; mas é bom acrescentar que Francisco I da França dava mais valor à sua ‘palavra de gentil-homem’ que a de rei, considerando que o gentil-homem se honra por seu mérito, enquanto um rei pode revelar-se pessoalmente menos digno. [...] Por isso o plebeu inglês jura e o aristocrata não; aquele precisa saber que o perjúrio o levará ao inferno, o nobre já sabe que sua infidelidade lhe dará infâmia eterna.”

RIBEIRO, Renato Janine. *A etiqueta no Antigo Regime*. 4. ed. São Paulo: Moderna, 1998. (Coleção Polêmica)



Gentil-homem: indivíduo nobre de nascimento.

(BNCC) Competências específicas: 1, 4 e 5

Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS103 EM13CHS104
EM13CHS403 EM13CHS502

Questões

Registre em seu caderno

1. Qual é a ideia principal exposta nesse texto sobre a sociedade do Antigo Regime?
2. Para o rei francês Francisco I, qual palavra tinha mais valor: a de um gentil-homem ou a de um rei? Por quê?
3. Descreva a charge reproduzida na página anterior. Que relação podemos estabelecer entre ela e o texto de Renato Janine?
4. Como fontes históricas, que diferenças há entre o texto e a charge?

Um país em expansão

Até a metade do século XVIII, a burguesia não via o absolutismo monárquico e a persistência de privilégios feudais como entraves ao seu crescimento. Para os burgueses, investir seus lucros na compra de terras ou de títulos nobiliárquicos representava uma oportunidade de penetrar nos círculos quase fechados da aristocracia e de ter acesso aos privilégios que eram exclusivos dos nobres.

A economia francesa teve um grande crescimento entre 1720 e 1770: as manufaturas cresceram cerca de 60%, surgiram no país as primeiras fábricas têxteis, o volume do comércio internacional foi multiplicado por quatro e a circulação de capitais crescia no interior da França.

Temendo a ascensão burguesa, a aristocracia passou a exigir mais privilégios e a exclusividade em carreiras públicas, como a militar e a diplomática. A burguesia, por sua vez, não havia abandonado seu desejo de ingressar na aristocracia, mas passou a reivindicar maior espaço nas decisões políticas. Os interesses dos dois segmentos sociais tornavam-se aos poucos inconciliáveis.

Um país em crise

A condução da economia também gerava divergências entre burgueses e nobres. A partir da década de 1770, o governo de Luís XVI propôs a liberdade econômica e a redução dos privilégios aristocráticos como meio de impulsionar a economia e reduzir os gastos públicos. A nobreza e o clero reagiram com violência ao plano do governo.

As dificuldades enfrentadas pela França no final do século XVIII se agravaram com a participação de tropas francesas, em apoio às treze colônias, na guerra de independência dos Estados Unidos. Os gastos militares envolvidos na campanha pioraram ainda mais a situação econômica do país.

Os gastos do Estado francês cresciam, mas a arrecadação não acompanhava esse crescimento. A **dívida pública** representava metade das despesas e era 20% superior ao ingresso de recursos. Banqueiros recusavam novos empréstimos, exigindo a realização de uma **reforma fiscal** para reduzir os gastos públicos.

Os efeitos mais brutais da crise atingiam os setores populares. A alta dos preços dos cereais, provocada por uma sucessão de safras agrícolas ruins, gerava fome nos campos e nas cidades e aumento do desemprego.

O Antigo Regime

Criado por teóricos liberais, o conceito de Antigo Regime designava o modelo de sociedade que predominou na Europa ocidental, principalmente na França, entre os séculos XVI e XVIII. É também conhecido como **sociedade de corte**. Suas características fundamentais eram o absolutismo monárquico, a permanência de privilégios de origem feudal, desfrutados pela nobreza e pelo clero, e a política econômica mercantilista.



Luis XV, pintura de Hyacinthe Rigaud, 1741.

FINE ART IMAGES/ALBUM/ FOTOARENA

:: Começa a revolução: a queda da Bastilha

Com o intuito de aprovar a reforma fiscal, em 1787 Luís XVI encaminhou a proposta à **Assembleia de Notáveis** e ao Parlamento, ambos controlados pela aristocracia, que a recusaram. Além disso, o Parlamento exigiu que o rei convocasse os **Estados Gerais**, assembleia que reunia os três estados.

Convocados pelo rei, os Estados Gerais foram instalados em 5 de maio de 1789, em Versalhes. A primeira questão que dividiu os deputados foi o sistema de votação. Enquanto o terceiro estado defendia o voto por cabeça, nobres e o clero insistiam no voto por estado. As discussões se estenderam até junho, quando o terceiro estado retirou-se e proclamou-se em assembleia nacional. O rei novamente cedeu e, em julho, transformou a reunião em **Assembleia Nacional Constituinte**.

Ao mesmo tempo que os debates ocorriam na reunião em Versalhes, as camadas populares se mobilizavam em Paris. A partir de 12 de julho, a notícia de que a aristocracia, com o apoio estrangeiro, preparava o fechamento da Assembleia se espalhou e incitou a revolta. Após tomar vários pontos de Paris, em 14 de julho de 1789 populares tomaram a Bastilha, prisão, arsenal militar e símbolo do absolutismo na França. A **queda da Bastilha** é considerada o marco inicial da Revolução Francesa.

Entre o final de julho e o início de agosto, uma onda de boatos se espalhou pelos campos. Dizia-se que grupos de bandidos vagavam pelas estradas e pelos bosques, amedrontando e atacando pessoas e terras. O pânico se disseminou. Muitas pessoas se armaram e milícias foram formadas. A França vivia o que foi denominado **Grande Medo**.

Havia de fato grupos de errantes nas estradas e nos bosques, mas eles não eram bandidos nem estavam associados à aristocracia; eram camponeses pobres, trabalhadores sem-terra e desempregados. O medo gerou, porém, reações bastante concretas: castelos foram incendiados e arquivos com encargos feudais foram destruídos.

A Declaração de Direitos e a Constituição de 1791

Em agosto de 1789, enquanto os conflitos prosseguiam no campo e nas cidades, a Assembleia Nacional iniciava o trabalho de transformação constitucional do Estado francês. Uma de suas principais decisões foi a abolição das obrigações feudais e do dízimo eclesiástico. Ainda em agosto, os deputados aprovaram a **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão**.

A declaração reconheceu o direito dos indivíduos de se revoltar contra seus governantes e os direitos naturais do homem à igualdade, à liberdade, à segurança e à propriedade. Em outras palavras, o documento defendeu o princípio de que todos os homens nascem iguais e devem ser tratados da mesma forma pela lei.

A Constituição, aprovada em setembro de 1791, garantiu a livre iniciativa e a liberdade comercial, instituiu a liberdade de crença religiosa e a separação entre Igreja e Estado e definiu o confisco, sem indenização, dos bens da Igreja e sua venda em leilões públicos.

No plano político, a Constituição estabeleceu o **voto censitário**, dividiu o poder em três instâncias independentes (Executivo, Legislativo e Judiciário) e definiu a França como uma monarquia constitucional, hereditária e masculina. Ou seja, o rei, figura sagrada e inviolável, mantinha-se em seu posto, mas devia obedecer à Constituição.

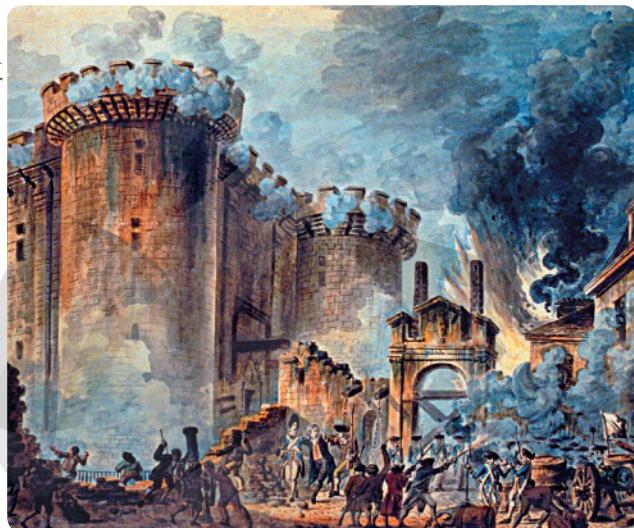
As decisões da Constituinte expressavam os interesses da grande burguesia, que tinha o maior número de deputados. Primeiro, o conteúdo moderado das mudanças mostrava a intenção de evitar o choque direto com a aristocracia e a Coroa, garantindo que o rei continuasse à frente do Estado francês, mas com poderes limitados. Segundo, revelava a preocupação em controlar a revolta popular.



Assembleia de Notáveis: órgão com função de assessorar o rei, composto de representantes das três ordens, escolhidos pelo próprio monarca.

Voto censitário: quando o direito ao voto é limitado ao indivíduo que tem renda igual ou superior a determinada quantia estabelecida na lei.

JEAN-PIERRE LAURENT HOUËL - BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS



Queda da Bastilha, pintura de Jean-Pierre Laurent Houël, 1789. O dia 14 de julho é a data mais importante do calendário cívico francês.

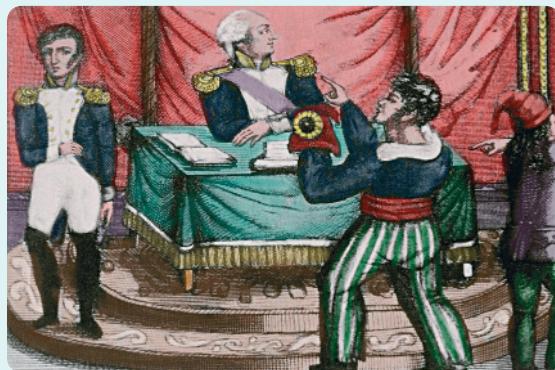
A revolução se espalha pelos campos

As notícias dos acontecimentos em Paris chegaram às áreas rurais e estimularam várias revoltas camponesas. Embora a maioria dessas revoltas não fosse organizada nem tivesse objetivos claros, elas demonstravam como eram grandes a insatisfação e o desespero dos camponeses com a crise econômica e social.

O barrete frígio

O barrete frígio (ou barrete da liberdade), uma espécie de touca, foi usado como símbolo da liberdade pelos escravos libertos da Grécia e de Roma. No início da Revolução Francesa, ele foi adotado, na cor vermelha, como alegoria da liberdade e da república. Note que, na gravura ao lado, um *sans-culotte* entrega a Luís XVI um barrete frígio. Nele aparece a figura de uma pequena rosa nas cores do rei (branco) e da cidade de Paris (azul e vermelho), cores que mais tarde seriam adotadas pela bandeira da França e de vários outros países.

Sans-culotte entrega a Luís XVI um barrete frígio, representação em gravura colorida de 1791.



TARKER/AGB PHOTO LIBRARY/KEYSTONE BRAZIL - COLEÇÃO PARTICULAR

(BNCC) Competência específica: 1; Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS103
EM13CHS104 EM13CHS106

Questões

Registre em seu caderno

1. Releia o texto do boxe acima e, com base nele, explique o gesto do *sans-culotte* nessa gravura.
2. Que símbolo poderia ser usado no Brasil atual para representar as principais lutas da nossa sociedade? Pense e crie esse símbolo.

A fuga e a prisão do rei

Contrariando as expectativas da grande burguesia, o movimento tomou outro rumo. Muitos nobres e clérigos, insatisfeitos com as mudanças introduzidas pela Carta Magna, refugiaram-se em países vizinhos. O rei, mesmo aceitando formalmente a Constituição, iniciou negociações com países aliados para restaurar a antiga ordem.

Em junho de 1791, Luís XVI tentou fugir da França para assumir, no exterior e com o apoio de outros monarcas, a liderança de um complô capaz de restabelecer seu poder absoluto. O plano, porém, fracassou. O rei foi preso antes de chegar à fronteira e levado de volta a Paris. Protegido pela alta burguesia, que temia a radicalização do processo revolucionário, Luís XVI foi mantido no trono.

Em abril do ano seguinte, Áustria e Prússia entraram em guerra contra a França. Os vizinhos, temendo que o exemplo francês estimulasse movimentos semelhantes em seus territórios, buscaram conter a mobilização revolucionária. Dentro da França, Luís XVI passou a ser acusado de colaborar com os países rivais. Os revolucionários estimulavam o nacionalismo francês e a população reagia contra o que considerava uma traição do monarca.

Em agosto, o monarca e a família real foram cercados em seu palácio e aprisionados. A Assembleia Legislativa se dissolveu e foram convocadas eleições para compor um novo Parlamento, denominado **Convenção Nacional**. Pouco mais de um mês após a prisão do rei, a república foi proclamada na França. Levado a julgamento, Luís XVI foi considerado culpado de traição, sentenciado à morte e executado na guilhotina em janeiro de 1793.

Ao contrário do que pretendia a alta burguesia, a Constituição não encerrou o processo revolucionário. Os movimentos populares avançavam, e setores operários, artesãos e da pequena burguesia ansiavam tomar o poder. Novamente, os acontecimentos revelavam as profundas divisões sociais e políticas no interior da França. As disputas entre **jacobinos**, **girondinos** e outros setores expunham os diferentes interesses e projetos políticos para a França.



Sans-culotte: membro de um grupo radical urbano, composto predominantemente de artesãos, operários e assalariados. O nome vinha do fato de que esses rebeldes abandonaram o uso de *culottes* (calções curtos, que ficavam presos à altura dos joelhos, usual entre os nobres) e passaram a vestir calças compridas.

Jacobino: membro do Clube dos Jacobinos, que reunia representantes da pequena e da média burguesia e das camadas médias de Paris. Sentavam-se à esquerda da mesa diretora da Assembleia Constituinte e, em função disso, passaram a ser chamados de "esquerda".

Girondino: membro do Clube dos Girondinos, que reunia representantes da alta burguesia comercial. Sentavam-se à direita da mesa diretora da Assembleia Constituinte e, em função disso, passaram a ser chamados de "direita".

:: A República francesa

As disputas e as divergências entre os revolucionários se intensificaram após a queda do rei. Os jacobinos, aliados dos *sans-culottes*, haviam liderado o movimento pelo fim da monarquia e pela execução do rei e agora pretendiam avançar em seu projeto de aproximação com os setores populares. Os girondinos, por sua vez, rejeitavam a radicalização jacobina e contavam quase sempre com o apoio dos deputados da Planície.

Na metade de 1793, os jacobinos assumiram o comando da Convenção. Sob controle jacobino, a Convenção aprovou uma nova Constituição, que aprofundava a democracia: a lei estabeleceu o sufrágio universal masculino, o congelamento de preços e o confisco das propriedades de nobres que haviam fugido da França. Além disso, foi criada uma legislação social e a escravidão foi abolida nas colônias francesas.

Os jacobinos decretaram o fim de todos os direitos senhoriais que pesavam sobre os camponeses, sem indenização dos aristocratas. Ao mesmo tempo, as disputas entre os revolucionários se espalhavam pela França. Na Convenção, a pequena e a média burguesia jacobina começaram a se afastar do grupo mais radical, reunido no **Clube dos Cordeliers** e apoiado pelos *sans-culottes*.

O Terror

De setembro de 1793 a julho de 1794, cerca de 300 mil pessoas foram presas e quase 20 mil foram executadas pelo governo jacobino em todo o país: monarquistas, girondinos, republicanos moderados e radicais. Entre eles, representantes de grande influência na Convenção, como Georges-Jacques Danton e Camille Desmoulins.

Sob o poder jacobino, a Revolução Francesa viveu seu momento mais intenso e, pela primeira vez, o liberalismo que caracterizava o processo desde seu início foi associado a uma perspectiva democrática. A violência desmedida, no entanto, assustou muitos franceses e isolou politicamente os jacobinos.

É difícil estimar quantas pessoas morreram de causas não naturais nos dez anos de revolução, incluindo os milhares que tombaram na guerra contra a Áustria e a Prússia, os cerca de 150 mortos na Tomada da Bastilha e as quase 20 mil execuções no período do Terror.

Relatos mostram que eram comuns, por exemplo, cenas de julgamentos públicos, massacres, torturas, espancamentos até a morte, decapitações, profanação e exposição de cadáveres de pessoas acusadas de ameaçar a revolução. Contemporâneos e pesquisadores da revolução questionaram se aquela violência era o custo inevitável da liberdade e da democracia. **Doc. 1**

ARCHIVES CHARMET/BRIDGEMAN IMAGES/FOTOFARNA/BIBLIOTHÈQUE DES ARTS DECORATIFS, PARIS, FRANÇA



O *sans-culotte*, gravura francesa do século XIX.



Planície: também chamada de "Pântano", era o grupo moderado nos debates políticos. Sentavam-se de frente para a mesa diretora da Assembleia Constituinte e, em função disso, passaram a ser chamados de "centro".

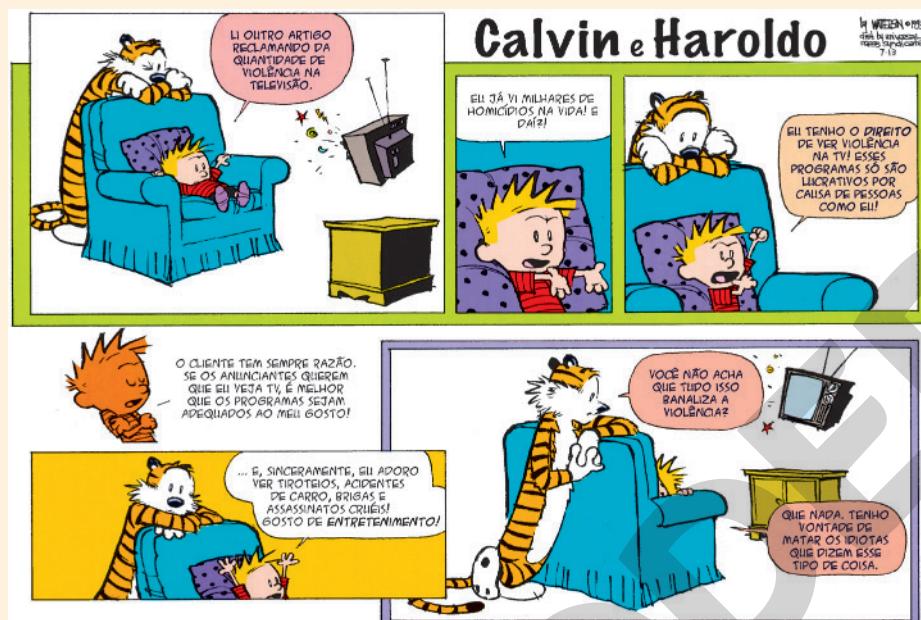


De olho no presente

A espetacularização da violência

A violência como espetáculo e fonte de catarse coletiva não é exclusividade do período do Terror. Segundo o sociólogo e filósofo francês Edgar Morin, na sociedade de massas contemporânea, imagens de violência, veiculadas principalmente pela televisão, são, além de objeto de consumo, uma forma de purgar paixões destrutivas e desejos reprimidos. Outros estudiosos apontam que a cultura globalizada atual espetaculariza, banaliza e naturaliza a violência. Dessa forma, alimenta-se uma cultura que vai corroendo os laços de solidariedade humana e nos

tornando indiferentes à violência contra o outro. É o que ocorreu, por exemplo, com o ditador líbio Muamar Kadafi, linchado por seus opositores políticos em 2011, durante a chamada Primavera Árabe. As imagens do ditador morto circularam na mídia internacional e nas redes sociais como troféu da vitória da revolução democrática. Em vez de denunciar a execução sumária do ditador, sem direito a julgamento em um Tribunal Internacional, a grande mídia aproveitou para transformar o ato em espetáculo e objeto de consumo.



CALVIN & HOBBES, BILL WATTERSON © 1993 WATTERSON / DIST. BY ANDREWS MCMEEL SYNDICATION

Calvin e Hobbes, tirinha de Bill Watterson, 1993.

(BNCC) Competências

específicas: 1 e 5

Habilidades:

EM13CHS101

EM13CHS103

EM13CHS104

EM13CHS106

EM13CHS503

Questões

- Em grupo, debatam estas questões.

- Para vocês, a violência faz parte da natureza humana ou é um comportamento construído culturalmente?
- Que ponto de vista a tirinha de Calvin expressa a respeito da exibição de imagens de violência na mídia? O que vocês pensam sobre isso?
- Como é possível construir uma cultura de paz e de cooperação entre os seres humanos? Criei uma expressão artística para comunicar a proposta do grupo.

Registre em seu caderno

Cronologia da Revolução Francesa

1789	1790	1791	1792	1793
Maio Instalação dos Estados Gerais.	Julho Assembleia Nacional Constituinte. 14 de julho Queda da Bastilha.	Agosto Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão.	Março Abolição dos direitos senhoriais.	Junho O rei Luís XVI é preso ao tentar fugir da França.
			Setembro A Constituição é proclamada.	Setembro Guerra contra a Áustria e a Prússia.
			Abril Início da Convenção Nacional. A república é proclamada.	Janeiro Condenado por traição, o rei é executado na guilhotina.
				Maio Os girondinos são expulsos da Convenção.

Em 1790, abolição dos direitos com pagamento de resgate, individualmente; em 1793, sem indenização.

:: O golpe de 9 Termidor e o Diretório

A grande burguesia reagiu à violência do Terror e às reformas sociais e democráticas jacobinas, pois para ela o essencial era garantir a liberdade econômica e pôr fim às medidas regulamentadoras, instituídas por pressão dos *sans-culottes*, como as taxações, o controle de preços e a limitação dos lucros.

Em 27 de julho de 1794, **9 Termidor** no calendário revolucionário (veja o boxe abaixo), os opositores do governo derrotaram os jacobinos na Convenção e prenderam seu principal líder, Maximilien Robespierre. As massas populares, chamadas para defender o governo, não se mobilizaram. Robespierre foi guilhotinado no dia seguinte, sem julgamento, com vários de seus colaboradores.

Com o golpe de Termidor, os girondinos foram reintegrados à Convenção. As medidas econômicas diretivas tomadas pelos jacobinos foram anuladas. Os preços foram liberados e a legislação social foi extinta. Sociedades e clubes políticos também desapareceram e os grupos moderados assumiram o controle da França.

A desregulamentação fez os preços dos alimentos dispararem, aumentando a fome e a miséria. Em abril de 1795, quando uma multidão esfomeada e desarmada invadiu uma sessão da Convenção exigindo pão, os girondinos responderam com um novo Terror: deportações, expurgo e mortes na guilhotina.

Em agosto do mesmo ano, uma nova Constituição foi aprovada, restabelecendo o voto censitário e instituindo o **Diretório**, um colegiado que passou a governar a França. O famoso artigo 1º da Declaração de 1789, "Os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos", foi substituído, na lei de 1795, por uma nova formulação: "A igualdade consiste no fato de a lei ser igual para todos".

:: O 18 Brumário

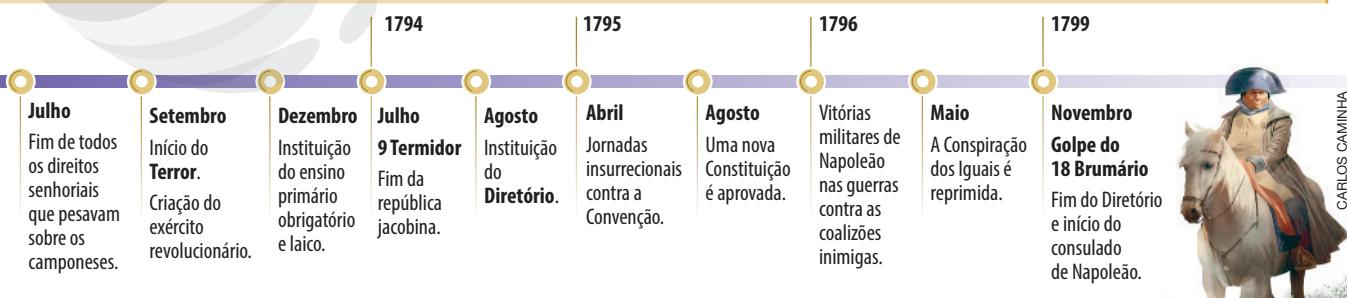
Durante o Diretório, várias revoltas populares estouraram nas cidades e no campo. O mais significativo desses levantes foi a **Conspiração dos Iguais**, liderada pelo revolucionário Graco Babeuf, em 1796. Babeuf defendia a criação de uma sociedade camponesa igualitária.

O novo governo reprimiu com violência o levante e as demais revoltas. Apesar disso, a instabilidade social e política reinava no país. O exército era constantemente chamado a intervir para assegurar a paz interna, ao mesmo tempo que combatia as forças estrangeiras nos campos de batalha.

Os militares passaram a ser vistos por muitas pessoas como os únicos capazes de restabelecer a ordem e a unidade na França. Assim, em 9 de novembro de 1799, **18 Brumário**, o general Napoleão Bonaparte liderou um golpe que derrubou o Diretório e instituiu um novo governo. Depois de dez anos, a Revolução Francesa chegava ao fim.

O calendário revolucionário

Conduzidos pelo desejo de romper com o passado aristocrático e clerical da França, os revolucionários tomaram várias medidas que marcavam, simbolicamente, o início de uma nova era. Uma delas foi a substituição do calendário gregoriano, de inspiração religiosa, pelo calendário revolucionário, baseado nos ciclos da natureza. Aprovado em 1792, ele tinha como marco inicial a proclamação da república na França. O ano era dividido em doze meses de trinta dias, cada um deles relacionado às estações do ano ou a fenômenos da natureza. O Termidor, por exemplo, que significa calor, se estendia de 19 de julho a 17 de agosto, período mais quente do verão europeu.



Linha do tempo ilustrativa: os eventos não foram indicados em escala temporal.

Laboratório de ciências humanas e sociais aplicadas

(BNCC) Competências específicas: 1 e 5

Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS103 EM13CHS106 EM13CHS501 EM13CHS504

Doc. 1

Duas visões sobre a Revolução Francesa

FRED STEIN ARCHIVE/ARCHIVE PHOTOS/GETTY IMAGES



EVERETT/SHUTTERSTOCK

Os filósofos alemães Hannah Arendt (em foto de 1949) e Herbert Marcuse (em foto de 1968).

1 “[...] a direção da Revolução Americana permaneceu comprometida com a implantação da liberdade e o estabelecimento de instituições duradouras, e, àqueles que atuavam nessa direção, nada era permitido que estivesse fora do âmbito da lei civil. O rumo da Revolução Francesa foi desviado desse curso original, quase desde o início, pela urgência do sofrimento; isso foi ocasionado pelas

exigências da libertação, não da tirania, mas da necessidade, e impulsionado pelas ilimitadas proporções da miséria do povo e pela piedade que essa miséria inspirava. A anarquia do ‘tudo é permitido’ brotou, mais uma vez, dos sentimentos do coração, cuja própria amplitude ajudou a desencadear uma onda de violências sem limites.”

ARENDT, Hannah. *Da revolução*. São Paulo: Editora da UnB; Ática, 1990. p. 73.

2 “Na visão de Hegel, a reviravolta decisiva dada pela história, com a Revolução Francesa, foi que o homem veio a confiar no seu espírito e ousou submeter a realidade dada aos critérios da razão. [...] Segundo sua orientação [da razão], ele chegará a perceber que a história é uma luta constante pela liberdade, que a individualidade do homem, para poder realizar-se, requer que este possua alguma propriedade, e que todos os homens tenham igual direito a desenvolver as qualidades que lhes são próprias. Na verdade, porém, a servidão e a desigualdade prevalecem; muitos homens não possuem nenhuma liberdade e estão despojados da última migalha de propriedade. Em consequência, a realidade ‘não racional’ deve ser modificada até se ajustar à razão. No caso em questão, a ordem social existente deveria ser reorganizada, o absolutismo e os remanescentes do feudalismo abolidos, a livre competição estabelecida, todos os homens igualados diante da lei.”

MARCUSE, Herbert. *Razão e revolução*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p. 19-20.

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

Atividades

Registre em seu caderno

Compreender

Doc. 1

1. Explique por que Hannah Arendt defende o modelo da Revolução Americana e critica o processo revolucionário francês.
2. Por que para Marcuse, ao contrário, foi com a Revolução Francesa e não com a Americana que se deu a virada decisiva na história?

Debater

3. A Constituição francesa de 1791 estabeleceu o voto censitário. Em 1793, uma nova Constituição implantou o sufrágio universal masculino. Em 1795, no entanto, o voto censitário foi restabelecido. No

Brasil, as eleições são feitas atualmente por meio do sufrágio universal obrigatório para os cidadãos com idade entre 18 e 70 anos. Um dos maiores problemas nas últimas campanhas eleitorais brasileiras foi o uso de notícias falsas para caluniar os adversários, as chamadas *fake news*, enquadradas como crime pela Lei nº 13.834/2019.

- a) Discuta com os colegas sua posição a respeito do voto obrigatório, levando em consideração o que é melhor para a democracia brasileira.
- b) Apresentem propostas visando coibir a circulação de notícias falsas.
- c) Façam um vídeo com as conclusões e as propostas do grupo e apresentem-no para a turma.

:: A censura à imprensa no Antigo Regime

Alinhada com a revolução social e política que sacudiu a França no final do século XVIII, uma revolução nos costumes e nos valores também estava em curso no país. **Doc. 2** Um dos principais meios de divulgação da nova mentalidade que se construía eram as publicações impressas, tanto de livros quanto de jornais, canções, panfletos, manuais de civismo e almanaque. As leituras traziam ideias iluministas que condenavam o absolutismo monárquico e os privilégios do primeiro e do segundo estados, bem como um conjunto de conteúdos proibidos que desafiavam a autoridade da Igreja, do Estado e da família.

A censura aos materiais impressos existiu desde o século XVI, realizada pela Coroa, pela Igreja e pelas universidades. Ao longo do tempo, porém, a Coroa centralizou cada vez mais essa tarefa e, no início do século XVIII, o controle sobre as publicações na França tornou-se praticamente monopólio do Estado absolutista. A supervisão estatal das publicações era tarefa da Direção do Comércio de Livros, que encarregava seus censores de examinar as obras e autorizar sua impressão e comercialização.

O número de censores cresceu com o tempo, saltando de dez, em 1660, para mais de 160 às vésperas da revolução. Ao examinar as obras, os censores avaliavam, centralmente, se elas respeitavam Deus, o rei e a moral. Isso não significa que um livro, ao ferir um desses princípios, devesse ser sumariamente proibido. Afinal de contas, o livro era um negócio e a sua simples proibição criava uma hostilidade que podia ser evitada. Por isso, cabia ao censor ser hábil o suficiente para negociar com o autor pequenas intervenções no original, dentro dos limites admitidos pelo Estado.

As leituras mais visadas eram os livros filosóficos, principalmente os que traziam ideias iluministas, vistas como uma ameaça ao Estado absolutista.

As críticas ao Antigo Regime não apareciam apenas nos livros filosóficos. Centenas de jornais surgiram e circularam antes e durante a Revolução Francesa. Em geral, eram publicados por associações e clubes políticos com o objetivo de divulgar suas ideias e opiniões.

Embora as tiragens se limitassem a poucos milhares de exemplares e boa parte da população francesa fosse analfabeta, a divulgação desses periódicos era ampla. Leituras públicas em voz alta permitiam que um grande número de pessoas tomasse conhecimento do seu conteúdo e o reproduzisse, posteriormente, em conversas e debates.

Outro papel importante exercido pelos jornais foi o de agilizar a comunicação entre Paris e o interior da França. As notícias passaram a circular mais rapidamente, permitiram o aumento expressivo de adeptos e seguidores e ajudaram a organizar mobilizações em quase todo o país.

Além dos jornais, muitos panfletos e livros populares circulavam pela França, mais especificamente por Paris. Vários desses panfletos difundiam ideias iluministas, apresentando-as em relatos ficcionais de situações cotidianas, e defendiam os valores centrais do pensamento liberal.

De olho no presente

O quarto poder

“No período da Revolução Francesa, o termo ‘quarto poder’ foi cunhado para se referir aos meios de comunicação. Essa denominação sugeria que a mídia passaria a ser o poder cidadão que vigiaria os outros três: Executivo, Legislativo e Judiciário. Com o passar dos anos e o desenvolvimento da economia de mercado, comprovamos que os três poderes estão sendo gravemente ameaçados pelo poder econômico que, com sua ambição desmedida [...], transformou-se num fator fundamental de nossos sistemas políticos. [...] foi o quarto poder, o da mídia, que se viu totalmente permeado pelo poder econômico.”

SERRANO, Pascual. Democracia e liberdade de imprensa. In: MORAES, Dênis de; RAMONET, Ignacio; SERRANO, Pascual. *Mídia, poder e contrapoder: da concentração monolítica à democratização da informação*. São Paulo: Boitempo, 2013.



Relaxe... seu conglomerado de mídia amiga decidirá o que você precisa saber, charge de Ben Sargent, 2003.

(BNCC) Competências específicas: 1 e 5

Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS103 EM13CHS501
EM13CHS504

Questões

Registre em seu caderno

1. Que diferença o autor aponta entre o “quarto poder” da época da Revolução Francesa e o “quarto poder” dos nossos dias?
2. A charge confirma ou contesta a visão do autor? Qual é sua opinião sobre o assunto?
3. Para você, a liberdade de expressão está garantida na sociedade atual? Justifique sua resposta.

(BNCC) Competências específicas: 1 e 5; Habilidades: EM13CHS106 EM13CHS503

Imagine...

- Imagine que você fosse uma das 7 mil mulheres parisienses que, em 5 de outubro de 1789, marcharam até o Palácio de Versalhes para fazer exigências ao rei. Redija uma carta com as reivindicações que você faria, supondo que um mensageiro real estaria encarregado de levar ao monarca as petições do grupo.

:: As mulheres na Revolução Francesa

Desde pelo menos 1740, ciclos de revoltas populares protagonizadas por mulheres ocorriam na França. Diante da carestia, mulheres tomavam ruas, lojas e mercados exigindo pão para suas famílias. Situação semelhante ocorreu entre agosto e novembro de 1789, com as manifestações conhecidas como **Jornadas de Outubro**. Em um desses protestos, no dia 5 de outubro, após horas de caminhada sob a chuva, as manifestantes, armadas, esvaziaram a Assembleia e conduziram uma votação simbólica de medidas para garantir o abastecimento de alimentos.

As Jornadas de Outubro marcaram a primeira manifestação feminina de grande expressão no processo revolucionário. Elas se diferenciaram das mobilizações precedentes porque criaram um padrão para ações insurgentes e armadas e questionaram a legitimidade das autoridades constituídas, dando início ao longo processo de transição, em que súditas do rei se transformaram em cidadãs da França.

Embates pela igualdade

Os direitos civis das francesas foram ignorados na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, que proclamou a liberdade e a igualdade de direitos; e o mesmo aconteceu na Constituição de 1791, que lhes negou o direito ao voto. Esse cenário, aliado à radicalização revolucionária, contribuiu para a proliferação de sociedades, entidades e clubes criados e integrados por mulheres que tinham como objetivo promover a igualdade de direitos entre os sexos.

Em setembro de 1791, Olympe de Gouges publicou o panfleto **Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã**, em que afirmava que as mulheres tinham os mesmos direitos naturais dos homens, mas que esses haviam sido tolhidos pela sociedade civil e precisavam ser restituídos a elas. Mais radicais do que Gouges, Pauline Léon e Claire Lacombe escreveram petições e fizeram discursos na Assembleia, exigindo o fim da monarquia, a redução do preço dos alimentos e o direito de portar armas e de lutar na Guarda Nacional, considerado então prerrogativa dos cidadãos. No início de 1793, elas fundaram e presidiram a **Sociedade das Republicanas Revolucionárias**, uma das principais forças políticas que atuaram pela condução dos jacobinos ao poder.

No entanto, com os jacobinos no governo, as mulheres foram submetidas a uma violenta repressão política. Clubes e associações de mulheres foram fechados, incluindo a Sociedade das Republicanas Revolucionárias. Mesmo assim, elas permaneceram fortes e atuantes na imprensa, em cafés e nos salões.

No outono de 1795, durante o Diretório, as mulheres ocuparam novamente as ruas exigindo alimento, liberdade e o cumprimento da Constituição de 1793. Na onda repressiva que se seguiu, elas foram proibidas de participar de qualquer reunião política, devendo recolher-se em suas casas, sob pena de detenção. A partir de então, o movimento das mulheres refluiu na França e só ressurgiu no século XIX.

Marcha das mulheres para Versalhes, gravura francesa de 1789. Em 5 de outubro de 1789, 7 mil mulheres parisienses marcharam até Versalhes, onde vivia o rei e sua corte, em protesto contra a escassez e o preço do pão. No dia seguinte, a família real foi obrigada a romper seu isolamento e a se deslocar até Paris.



MUSEU CARNAVALET, PARIS

A revolução na indumentária

Doc. 2

“A revolução de 14 de julho de 1789 trouxe consequências a vários níveis para a moda [...]. Assim, o verdadeiro revolucionário era designado como *sans-culotte*. Tal derivava da substituição dos calções característicos da indumentária do aristocrata desde os tempos de Luís XIII pelas calças de alçapão que eram usadas sobretudo pelos marinheiros. [...]”

Além das já referidas calças, os homens compunham o seu vestuário com uma *carmanhola*, uma variante da véstia, que descia um pouco abaixo da cintura e que era usada sem casaca. Estava associada ao operariado, o que não impediu que alguns dos mais importantes revolucionários, como Robespierre, a usassem. A completar o quadro umas socas e a cobrir a cabeça um barrete, geralmente de cor vermelha, que podia ou não ser rebatido, sendo o mais comum o barrete frígio. [...]

A especificidade do barrete frígio merece ser registrada. Esta cobertura de cabeça era [...] inspirada no barrete

que os escravos usavam nas galés e era também trazida pelos prisioneiros libertos. Ao usá-lo, os revolucionários estabeleciam uma comparação com a própria libertação do que consideravam ser a opressão do Antigo Regime e o próprio rei Luís XVI teria sido forçado a usá-lo.

Foi trajados desta forma que os verdadeiros patriotas compareceram à Convenção, embora tais trajes não fossem bem vistos pela elite bem pensante que dominava aquela assembleia. [...]

Com o passar do tempo [...], perdeu-se a necessidade de marcar uma posição contra o Antigo Regime através do traje e foi exatamente entre os revolucionários que alguns homens se começaram a destacar pelo cuidado colocado na aparência, nomeadamente no vestuário, aparecendo os primeiros elegantes pós-revolução. Assim, os que eram designados por ‘Peralta’ começavam a usar vestes de arranjo particularmente elaborado, contrariando o desleixo dos *sans-culottes*.”

MORAIS-ALEXANDRE, Paulo Jorge. *A moda da Revolução Francesa à queda do Império Napoleônico*. Lisboa: Escola Superior de Teatro e Cinema, 2008.



BIBLIOTECA DO MUSEU NACIONAL DA POLÔNIA, VARSÓVIA

PHOTO: JOSELEEMAGE/AP - MUSEU DA MODA - PALÁCIO GALLIÉRA, FRANÇA



Carmanhola: espécie de casaco estreito, com gola caída sobre os ombros e muitos botões.

Peralta: indivíduo afetado nos modos e no vestir.

À esquerda, gravura do século XVIII que mostra casal com indumentária típica da aristocracia francesa do período pré-revolução; à direita, gravura de 1795 que mostra casal com roupas características do período revolucionário.

Atividades

(BNCC) Competência específica: 1; Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS103 EM13CHS104

Compreender

Registre em seu caderno

Doc. 2

- Como, de acordo com o texto, a revolução atuou para alterar a indumentária dos cidadãos franceses?
- Observe as imagens e responda.
 - Que diferenças você destaca entre a indumentária dos dois casais?
 - Qual camada social da França do século XVIII cada um deles representa?
- Podemos afirmar que essas imagens são fontes iconográficas que expressam:
 - a influência dos ideais revolucionários nos costumes dos indivíduos.
 - a competição entre a nobreza e a burguesia por uma posição de destaque na vida pública.
 - a divisão de poder e prestígio entre nobres e burgueses na fase monárquica da revolução.

- o interesse da burguesia em adquirir títulos de nobreza e reproduzir o modo de vida aristocrático.

Analisar

- De que forma as imagens se relacionam com o texto?
- Você consegue identificar na moda jovem contemporânea alguma relação com o contexto social, econômico e cultural do mundo em que vivemos? Explique.

Retomar

- Responda às questões-chave deste capítulo.
 - Por que a Revolução Francesa é considerada um marco na destruição do Antigo Regime? Quais eram os principais grupos em disputa durante a revolução? Qual foi o papel das mulheres no processo revolucionário?

O termo “socialismo soviético” foi usado para fazer referência aos regimes instaurados na Rússia e no Leste Europeu. Como o regime comunista, conforme concebido por Karl Marx, só pode existir com a supressão do Estado e do capitalismo em nível mundial, o que jamais chegou a acontecer, o termo “comunismo” só foi empregado aqui para identificar o projeto que se pretendia construir.

CAPÍTULO 7

Revolução socialistas: Rússia e China

Que condições sociais e econômicas explicam a eclosão e a vitória das revoluções socialistas na Rússia e na China?

(BNCC) Competências

gerais: 1, 2, 3, 6, 7, 9 e 10

Competências específicas:
1, 2, 4, 5 e 6

Habilidades:

EM13CHS101 EM13CHS102

EM13CHS103 EM13CHS104

EM13CHS201 EM13CHS203

EM13CHS204 EM13CHS401

EM13CHS402 EM13CHS502

EM13CHS503 EM13CHS504

EM13CHS603 EM13CHS605

:: A Rússia czarista

No fim do século XIX, a Rússia era um imenso império territorial. Ocupando quase 22 milhões de quilômetros quadrados de extensão, ela reunia sob a autoridade de um monarca absolutista mais de 125 milhões de habitantes de diversas etnias, línguas e tradições culturais.

Desde o reinado de Ivan IV, o Terrível, no século XVI, os governantes da Rússia imperial usavam oficialmente o título de **czar** (*tsar*, em russo), palavra cuja origem remonta ao século XI e deriva de “César”, título com o qual os antigos romanos identificavam seus imperadores. A cerimônia de coroação carregava forte simbolismo: a unção do monarca pelo sacerdote era o reconhecimento da origem divina de seu poder e confirmava a associação entre o Estado russo e a Igreja Ortodoxa.

Na Rússia czarista, as atribuições administrativas, legislativas e judiciárias não se diferenciavam claramente e estavam a cargo de uma burocracia altamente centralizada. A terra era considerada propriedade do czar, e todos os seus súditos estavam sujeitos à realização de trabalhos compulsórios para o Estado, inclusive sendo forçados a deslocar-se temporária ou permanentemente pelo extenso território do império. Em função das arbitrariedades do governo, o uso da força era constante. Por isso, o exército era um elemento fundamental no regime czarista.



O czar Nicolau II e a imperatriz Maria Feodorovna posam com os filhos em foto de cerca de 1910. O último imperador da família Romanov foi executado com a família durante a guerra civil iniciada na Rússia após a Revolução de Outubro.

UNIVERSAL HISTORY ARCHIVE/GETTY IMAGES



Fonte: Biblioteca eletrônica Runivers. Disponível em <<https://www.runivers.ru/upload/iblock/f31/127820.png>>. Acesso em 27 jul. 2020. Russos e ucranianos compunham a maior parte da população do Império Russo. Em relação à religião, a maioria era cristã ortodoxa, mas também havia muçulmanos (11,07%), católicos (9,13%) e judeus (4,15%).

Durante o século XIX, a dinastia Romanov, no poder desde o século XVII, buscou unificar o idioma e os costumes das regiões dominadas investindo no processo de homogeneização do império. A imposição da língua e dos padrões culturais russos gerou movimentos de resistência, que acirraram o sentimento nacionalista em diversas regiões.

A organização política dos trabalhadores

A Rússia ingressou no século XX como uma população essencialmente agrária; 85% dos habitantes do império viviam em áreas rurais. A servidão só foi abolida em 1861, em um processo lento que obrigou os camponeses a pagar pela sua liberdade. A população camponesa (os *mujiks*), em sua maioria, vivia em um regime de miséria quase absoluta. Muitos deles se organizavam em comunas agrárias (*o mir*), uma instituição ancestral que organizava a distribuição de terras, o recolhimento de impostos e o recrutamento militar. Os camponeses mais abastados eram conhecidos como *kulaks*. Eles dominavam os camponeses pobres, emprestando-lhes dinheiro e sementes.



Camponeses russos em propriedade rural, em 1892. Note a situação de miséria da população camponesa russa no período czarista.

Os camponeses, no geral, estavam sob o domínio de grandes latifundiários de origem nobre ou do próprio Estado.

A industrialização russa ocorreu tarde em comparação com os países europeus ocidentais. Ela foi impulsionada pelo czar Alexandre II (1818-1881) a partir de 1850 e contou com a injeção de capital estrangeiro, sobretudo britânico, francês e alemão. Apesar de a industrialização ter estimulado o crescimento de algumas cidades e a expansão do proletariado, a economia do império, no princípio do século XX, ainda era essencialmente rural.

Paralelamente ao processo modernizante, as ideias liberais e socialistas se difundiram pela Rússia, estimulando críticas à extrema centralização do poder e ao autoritarismo do regime czarista. Surgiram correntes políticas defendendo as liberdades civis e a convocação de uma Assembleia Constituinte. O movimento operário, que se fortalecia nos países industrializados, também ensaiava seus primeiros passos na Rússia. A primeira organização revolucionária clandestina russa a se articular foi Terra e Liberdade, fundada em 1862. Seus membros sustentavam que a força revolucionária do Império Russo estava no campo e buscavam organizar politicamente os trabalhadores rurais. No entanto, não obtiveram sucesso, uma vez que o campesinato se mantinha leal à autoridade do czar, a despeito do descontentamento com as condições miseráveis de vida que enfrentava.

Ao mesmo tempo, as ideias marxistas começaram a penetrar e a se difundir no império entre jovens ativistas. A liderança de maior expressão entre esses jovens marxistas era Vladimir Ilyich Ulyanov, mais conhecido com Lênin.

Lênin estava no exílio quando foi fundado, em 1898, o Partido Operário Social Democrata Russo (POSDR). Em oposição aos demais partidos revolucionários do período, que privilegiavam o campesinato, o POSDR definiu, nas resoluções de seu primeiro congresso, o proletariado urbano como a classe potencialmente capaz de realizar a revolução socialista na Rússia.

No ano de 1903, o Partido Social Democrata realizou seu segundo congresso, reunindo várias lideranças de formação marxista. No decorrer dos debates, evidenciaram-se divergências importantes entre o grupo encabeçado por Lênin, os **bolcheviques**, e o grupo liderado por Julius Martov, os **mencheviques**. Os primeiros defendiam a aliança do proletariado urbano com os camponeses, sob a direção de um partido centralizado e formado de quadros profissionais, para conduzir a revolução socialista na Rússia. O segundo era favorável a uma organização partidária mais flexível, acessível ao ingresso de simpatizantes, sem compromissos rigorosos com a causa revolucionária. Além disso, os mencheviques entendiam que a Rússia ainda não estava madura para uma revolução e, por isso, propunham um programa de reformas, conduzido pelos trabalhadores em aliança com os setores mais progressistas da burguesia russa.

As divergências entre os dois grupos se aprofundaram e culminaram na ruptura definitiva em 1912.

O Domingo Sangrento (1905)

O último czar da família Romanov, Nicolau II, assumiu o trono em 1894. O novo czar herdava um império abalado por uma severa crise econômica e política, responsável pelo aprofundamento da desigualdade social e pelas mobilizações da classe trabalhadora. No dia 9 de janeiro de 1905, depois de os sindicatos de São Petersburgo decretarem uma greve, milhares de homens, mulheres e crianças saíram em manifestação pacífica para entregar uma petição ao czar, no Palácio de Inverno.

Os manifestantes não tinham intenções revolucionárias. Eles reivindicavam salário mínimo, jornada de trabalho de 8 horas e a convocação de uma Assembleia Constituinte. Os súditos queriam pedir ao czar proteção contra os desmandos dos patrões. No entanto, a manifestação foi brutalmente reprimida, deixando centenas de mortos e milhares de feridos. Esse dia ficou conhecido como o **Domingo Sangrento**.

Imagine...

Registre em seu caderno

(BNCC) Competências específicas: 1, 5 e 6; Habilidades: EM13CHS101
EM13CHS502 EM13CHS503 EM13CHS504 EM13CHS603 EM13CHS605

- O texto abaixo é um trecho da petição que os trabalhadores russos encaminharam ao czar Nicolau II em 9 de janeiro de 1905. Depois de fazer a leitura, imagine que você vivesse em São Petersburgo nessa época. Que estratégia de luta pelos seus direitos você proporia para alcançar as demandas feitas nesse documento?

“Majestade. Nós, os trabalhadores e habitantes de São Petersburgo [...] vimos à vossa presença, majestade, buscar verdade, justiça e proteção. Fomos transformados em pedintes, somos oprimidos, estamos à

beira da morte. [...] Paramos o trabalho e dissemos aos nossos patrões que não recomeçaremos enquanto não aceitarem nossas reivindicações. Não pedimos muito: a redução da jornada de trabalho para oito horas, o estabelecimento de um salário-mínimo de um rublo por dia e a abolição do trabalho extraordinário.”

Petição ao czar Nicolau II, São Petersburgo, 1905.
Disponível em <http://www.nucleodeselecao.ueg.br/pdfs/processos/162/provas/SAS2013-CADERNO_INGLES.pdf> Acesso 4 jul. 2020.

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

O pintor polonês Wojciech Kossak (1856-1942), que foi contemporâneo da Revolução Russa, representou nesta pintura de 1905 o Domingo Sangrento na Rússia. Note a dramaticidade da cena, destacando a violência dos soldados cossacos contra os manifestantes indefesos.



COLEÇÃO PARTICULAR

:: A Revolução Russa e a queda do czarismo

Depois do massacre em São Petersburgo, a tensão na Rússia elevou-se. Várias greves eclodiram nas principais cidades do país e foram criados os **sovietes**, conselhos de trabalhadores que tinham a função de organizar a luta por liberdade civil e política e por melhores condições de vida e de trabalho. Nos anos seguintes, esses conselhos de trabalhadores se espalharam por quase toda a Rússia, desempenhando um papel importante na organização do movimento revolucionário.

Na área rural, os camponeses também se rebelaram. Organizados em associações, cooperativas ou comitês, eles realizaram ocupações, depredações e protestos reivindicando a nacionalização das terras e o fim da cobrança abusiva de impostos e do recrutamento militar forçado. Simultaneamente a esse processo, uma onda nacionalista se instaurou nas nações não russas, exigindo autonomia e independência do império.

O governo reprimiu com violência tanto os sovietes, as greves e as organizações operárias quanto os movimentos por autonomia das nações não russas do império. As políticas de russificação foram intensificadas com a imposição da língua russa e do cristianismo ortodoxo.

A Revolução de Fevereiro

Desde o século XVI, a Rússia expandia continuamente seu território. Porém, as guerras empreendidas desde o final do século XIX impuseram muitos sacrifícios ao seu povo. A Guerra da Crimeia (1853-1856) e especialmente a Guerra Russo-Japonesa (1904-1905) consumiram volumosos recursos, contribuindo para o agravamento da crise econômica que serviu de gatilho para as manifestações de 1905.

Em 1914, o assassinato do arquiduque Francisco Ferdinand na Sérvia deu início à Primeira Guerra Mundial. A Rússia, aliada da Sérvia, entrou na guerra contra o Império Austro-Húngaro, envolvendo-se em um conflito prolongado e desgastante. Os custos humanos e materiais da guerra foram devastadores para o país. A insatisfação popular contra o regime czarista atingiu o pico em fevereiro de 1917, quando eclodiram greves e revoltas em Petrogrado, inclusive com a participação dos soldados. Nesse cenário de tensão, a **Duma** (o Parlamento russo), sob a liderança dos mencheviques e com apoio da burguesia industrial, assumiu o controle da situação, forçando o czar Nicolau II a abdicar. O episódio tornou-se conhecido como **Revolução de Fevereiro** (março no calendário gregoriano).



Mulheres manifestam-se contra o governo czarista, em 8 de fevereiro de 1917 (março no calendário gregoriano). Petrogrado, Rússia. Sob o lema “pão e paz”, as mulheres protestavam contra a fome e a guerra.

O Governo Provisório dos mencheviques

Para manter o Estado russo funcionando até a realização de eleições para uma Assembleia Constituinte, formou-se um **Governo Provisório** de caráter liberal. O novo governo tomou várias medidas, como a anistia para presos políticos e exilados, o reconhecimento do direito de livre expressão e organização e a adoção do sufrágio universal. Entretanto, não atendeu a muitas das reivindicações dos trabalhadores nem fez qualquer movimento no sentido de tirar o país da guerra. Incapaz de responder às demandas populares, o Governo Provisório passou a rivalizar com os sovietes, que, cada vez mais fortalecidos, estabeleceram um governo paralelo na Rússia.

No início de abril, Lênin, que estava exilado na Suíça, retornou à Rússia e publicou um conjunto de diretrizes para orientar a ação dos bolcheviques. As **Teses de Abril**, como ficou conhecido o documento, destacavam três tarefas prioritárias, sintetizadas no lema “Paz, Terra e Pão”: a tomada do poder pelos sovietes, a saída da Rússia da Primeira Guerra, a realização de uma ampla reforma agrária e a adoção de um programa de subsídio à alimentação.

A Revolução de Outubro

Em outubro de 1917, sob a liderança dos bolcheviques, eclodiram levantes armados por toda a Rússia. O Governo Provisório foi derrubado e substituído pelo **Conselho dos Comissários do Povo**, tendo à frente Lênin. Medidas radicais foram tomadas pelo novo governo visando eliminar a propriedade privada dos meios de produção e construir um Estado socialista na Rússia. As terras dos grandes proprietários foram confiscadas, o sistema financeiro foi estatizado e as fábricas foram entregues ao controle dos trabalhadores. Além disso, no final de 1917, a Rússia retirou-se da guerra, mas o cessar-fogo só foi formalizado em março do ano seguinte por meio do **Tratado de Brest-Litovsk**.

A Guerra Civil (1918-1921)

As medidas tomadas pelo governo bolchevique provocaram a reação imediata dos grandes proprietários. Nobres e burgueses organizaram o **Exército Branco**, uma poderosa força militar para derrubar o governo bolchevique. Esse exército tinha o apoio de 14 potências estrangeiras, lideradas por Estados Unidos, França e Grã-Bretanha, que deslocaram parte dos efetivos que combatiam na guerra para reforçá-lo. Na Rússia, coube ao líder bolchevique Leon Trotsky organizar o **Exército Vermelho** para combater o Exército Branco e salvar a revolução. Por três anos, os dois exércitos se enfrentaram, até a vitória das forças revolucionárias em 1921.



Mulheres e crianças em fila para comprar alimentos em 1919, durante a guerra civil que devastou a economia russa.



Petrogrado: nome que a cidade de São Petersburgo recebeu em 1914. Com a morte de Lênin, em 1924, a cidade passou a se chamar Leningrado. Após o fim da União Soviética, em 1991, a cidade voltou a se chamar São Petersburgo.

:: União Soviética: fundação e queda

Em 1922, após o fim da guerra civil, o governo bolchevique fundou a **União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS)** e promoveu grandes transformações nas estruturas econômico-sociais, instaurando uma **economia planificada**, com a gestão estatal dos principais meios de produção.

Lênin permaneceu no poder até sua morte, em 1924. Trotsky seria o candidato mais preparado para sucedê-lo, mas manobras na cúpula dirigente do Partido Comunista garantiram a ascensão de Josef Stalin, que desde 1922 ocupava a posição de secretário-geral do partido. Em virtude das divergências com Stalin, Trotsky foi expulso do partido em 1927 e dois anos depois partiu para o exílio.

O governo ditatorial de Stalin promoveu uma acelerada industrialização na URSS com o lançamento do **Plano Quinquenal**, que impulsionava a metalurgia, a siderurgia, a extração de petróleo e gás e a geração de energia elétrica. No campo, Stalin promoveu a **coletivização das terras**, com a instalação de cooperativas agrícolas (*kolkhozes*) ou de fazendas controladas pelo Estado. A submissão da agricultura ao projeto industrializante do Estado soviético e os conflitos gerados pela expropriação das pequenas e médias propriedades resultaram em um prolongado período de fome na Rússia, causando a morte de milhares de pessoas entre os anos 1931 e 1933.

No plano da política externa, os soviéticos enfrentaram forte oposição das potências ocidentais. Porém, após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e o papel decisivo da URSS na derrota do nazismo, o governo de Stalin saiu fortalecido na política de expandir o regime soviético pelos países do Leste Europeu. Durante a Guerra Fria, confrontando os interesses capitalistas liderados pelos Estados Unidos, estabeleceu-se na região um cinturão de países sob influência ou domínio do regime político-ideológico soviético, que ficou conhecido como **Cortina de Ferro**. **Doc. 1**

A URSS depois de Stalin

O governo de Stalin se afastou do projeto inicial dos revolucionários de 1917 e instalou na URSS um **Estado totalitário**. A ditadura stalinista perseguiu e eliminou impiedosamente opositores, manteve rígido controle sobre a economia, censurou a imprensa e a cultura e submeteu seus cidadãos a uma estrita vigilância.

No período da Guerra Fria, a URSS se impôs enquanto superpotência na ordem bipolar então vigente e influenciou o destino de países em todos os continentes, tendo apoiado, por exemplo, as rebeliões na China, que culminaram na Revolução Chinesa, em 1949; o governo instalado em Cuba depois da revolução de 1959; e as lutas anticoloniais em Angola e Moçambique, entre as décadas de 1960 e 1970.

Após a morte de Stalin, em 1953, o poder na URSS foi assumido por Nikita Krushev. Mesmo mantendo a ditadura de partido único e a centralização do regime, Krushev destacou-se por denunciar os crimes de Stalin e iniciar uma política de aproximação com o mundo capitalista. Ele também propôs reformas, como priorizar a fabricação de bens de consumo para a população soviética.

Em razão do insucesso de sua política econômica e de divergências internas com o Partido Comunista, Krushev foi deposto. Seu sucessor, Leonid Brejnev, preservou uma burocracia estatal centralizadora e manteve o perfil autoritário do governo soviético. Porém, conduziu uma política de **distensão** em relação aos Estados Unidos e ao mundo ocidental.

Nenhuma mudança significativa foi feita no regime soviético até 1985, quando Mikhail Gorbachev assumiu o governo em um contexto de grave crise econômica e adotou uma política de reformas radicais. Gorbachev promoveu transformações econômicas estruturais no país (**Perestroika**), como o fim do planejamento centralizado da economia e a liberação de algumas atividades econômicas à participação da iniciativa privada; e iniciou a abertura política (**Glasnost**), pondo fim à censura à imprensa, anistiando presos políticos e assegurando liberdade religiosa aos cidadãos soviéticos, entre outras medidas. Todavia, as reformas feitas por Gorbachev encontraram firme resistência de setores conservadores do Partido Comunista, o que abriu uma crise política e acelerou o esfacelamento do país. A crise política e econômica culminou na desintegração da União Soviética em 1991.



Economia planificada: modelo de planejamento econômico baseado em estratégias de produção e comércio voltadas para o crescimento social interno, de forma distributiva e sob forte controle estatal. O governo central planeja um programa de metas para que empresas estatais atuem em grande escala na infraestrutura e nos transportes, assim como em bancos, setores de energia etc., visando à garantia do bem-estar coletivo, ao invés do lucro privado.

Distensão: termo usado para fazer referência à política de substituição das relações de enfrentamento entre Estados Unidos e União Soviética por negociações diplomáticas, aliviando a tensão entre os dois países durante a Guerra Fria.

A Rússia contemporânea

A Rússia atual está situada em médias e altas latitudes do Hemisfério Norte. Toda a sua face norte está voltada para o Oceano Glacial Ártico. Nessa posição geográfica, a maior parte do território tem clima temperado, com invernos rigorosos. Mais ao norte, junto ao Ártico, tem clima polar. Nas extensas planícies da Sibéria, em cidades como Irkutsk, a temperatura no inverno pode chegar a -40 °C, a temperatura mais baixa do mundo já registrada fora dos polos Norte e Sul.

Mesmo com o colapso soviético e a perda de territórios, a Rússia ainda é o maior país do mundo, com um território que se estende do norte da Ásia à parte oriental da Europa.



Fonte: Agência Central de Inteligência (CIA). Disponível em <<https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/russia/map>>. Acesso em 10 abr. 2021.

Com 17,1 milhões de km², a Rússia tem 11 fusos horários e compreende uma grande variedade de ambientes e formas geográficas.

Apesar do imenso território, a Rússia apresenta baixa densidade demográfica: 8,9 habitantes/km². Assim como em outros países da Europa, a taxa média de crescimento da população russa tem sido negativa, de maneira que o país conta com um número elevado de idosos. Do total de 145 milhões de habitantes em 2019, 74,6% viviam em áreas urbanas.

Na Rússia são faladas cerca de 120 línguas ou dialetos, mas o idioma oficial é o russo, imposto às demais culturas e nacionalidades. Como se vê, a expressiva diversidade cultural não foi erradicada e se reflete na própria divisão política do país: são 21 repúblicas, 46 regiões, 9 territórios, 1 região autônoma, 4 distritos autônomos e 2 cidades federais autônomas (Moscou e São Petersburgo).

A Federação Russa herdou da União Soviética as estruturas industriais e o arsenal bélico-nuclear e aeroespacial, nem sempre mantidos ou renovados. Hoje, boa parte da receita do país vem do turismo e da extração e exportação de petróleo e gás natural. Os combustíveis fósseis são retirados das ricas reservas na Rússia asiática e transportados em extensos dutos até a Europa, onde estão os pontos petroquímicos e os principais centros consumidores. Atualmente, a Rússia é um dos países integrantes do **Brics**, bloco composto de cinco países emergentes (além da Rússia, Brasil, Índia, China e África do Sul), cujo objetivo é discutir formas de cooperação econômica em diversos setores.

A dissolução da União Soviética e a restauração do capitalismo na Rússia não eliminaram as tensões e conflitos nos planos interno e externo. No primeiro caso, há fortes embates entre os sucessivos governos de Vladimir Putin, ex-oficial da **KGB**, e os setores de oposição. De forma autoritária, Putin busca alterar as leis do país para se perpetuar no poder, o que gera descontentamento de grandes parcelas da população, sobretudo aquelas ligadas à democratização e à defesa dos Direitos Humanos.

No plano externo, a geopolítica da Rússia segue em disputas com os Estados Unidos e o Ocidente capitalista, resquícios da Guerra Fria, tendo como desdobramento frequentes interferências de russos e estadunidenses em questões internas de outros países – a guerra na Síria é um exemplo. O país também enfrenta conflitos que, por vezes, envolvem pressões políticas, atentados e confrontos armados com povos e províncias do Cáucaso (Geórgia, Inguchétia, Chechênia, Daguestão e Ossétia do Sul), além da disputa com a Ucrânia, ainda distante de uma solução.



KGB: sigla, em russo, para Comitê de Segurança do Estado, órgão ligado ao Partido Comunista criado em 1954 e responsável até 1991 pela espionagem internacional soviética e proteção dos líderes do país, pela supervisão de tropas nas fronteiras e pela vigilância da população, com métodos radicais de eliminação de adversários.

O ataque terrorista à escola de Beslan

A crise envolvendo as nacionalidades abrigadas na Federação Russa viveu seu momento mais terrível em 2004, quando um ataque terrorista de chechenos tirou a vida de 334 pessoas em uma escola na república russa da Ossétia do Norte. "1º de setembro de 2004, em Beslan, na Ossétia do Norte, aquele que deveria ser um normal dia de escola para as crianças, como em toda a Rússia, acabou por tornar-se um pesadelo. Às 9h30 da manhã, um grupo de terroristas, trinta na versão oficial, invadiu a escola. 1.300 pessoas foram feitas reféns: famílias, professores e crianças entre os 7 e os 18 anos. Apenas cinquenta conseguiram escapar. O restante passou três dias de inferno no ginásio da escola, sob ameaça constante de explosivos e num calor sufocante. [...] Depois de falhadas todas as tentativas de negociação, em 3 de setembro, as autoridades lançam um assalto à escola. [...] Às 15h, depois de duas horas de combates e confusão total, o ginásio explodiu. 344 pessoas estavam lá dentro. 331 civis. Incluindo 186 crianças. Ninguém sobreviveu." (Disponível em <<https://pt.euronews.com/2014/09/01/relembrar-o-massacre-na-escola-de-beslan-dez-anos-depois>>. Acesso em 10 set. 2020.)

Em 2017, o Tribunal Europeu de Direitos Humanos condenou a Rússia por erros graves na tragédia de Beslan.



PETER KOVALEV/TASS/GETTY IMAGES

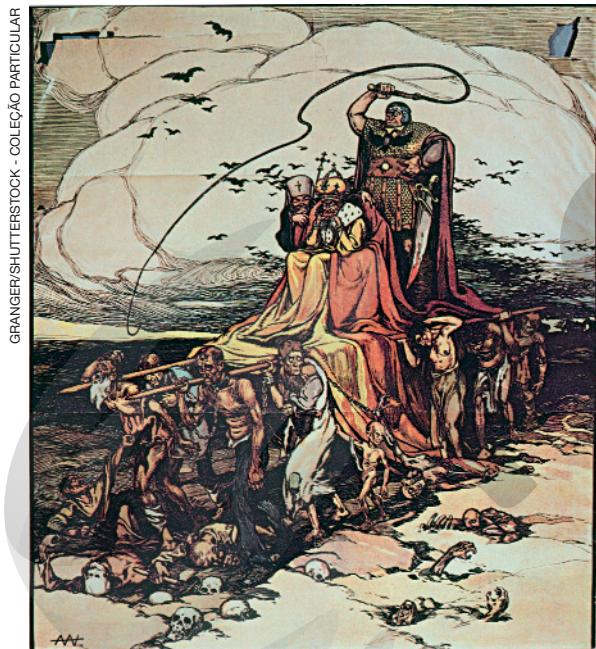
Mosaico com retratos de vítimas do ataque terrorista à escola de Beslan, na Rússia, em 2004.

Questões

Registre em seu caderno

(BNCC) Competências específicas: 1, 2, 4, 5 e 6; Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS103 EM13CHS104 EM13CHS201 EM13CHS204 EM13CHS401 EM13CHS402 EM13CHS502 EM13CHS603

1. Observe com atenção este pôster russo de 1918.



O czar, o sacerdote e o rico empresário, pôster de Aleksandr Apsit, 1918.

- a) Identifique e descreva os grupos sociais representados no pôster.
- b) Considerando o contexto histórico em que foi produzido e seu conteúdo, deduza qual era o objetivo de criar e veicular esse cartaz.
- c) Com base no que você sabe sobre a Revolução Russa, à qual organização política você associaria esse cartaz? Por quê?

2. Leia o texto a seguir.

"Que a Rússia czarista estava madura para a revolução, merecia muitíssimo uma revolução, e na verdade essa revolução certamente derrubaria o czarismo, já fora aceito por todo observador sensato do panorama mundial desde a década de 1870."

HOBSBAWM, Eric J. *Era dos extremos: o breve século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 63.

- Com base nessa afirmação, destaque a situação política e econômica da Rússia antes do processo revolucionário de 1917.
- 3. (Fuvest-1998) Analisando as transformações ocorridas na ex-URSS, pode-se considerar que a Federação Russa
 - a) atrai maciços investimentos estrangeiros, devido ao seu elevado ritmo de crescimento econômico.
 - b) tem dificuldade em transferir a tecnologia desenvolvida no setor militar para a produção industrial do setor civil da economia.
 - c) ainda figura entre as cinco maiores potências econômicas do globo, em razão de sua moderna agricultura destinada à exportação.
 - d) completou o processo de privatização no país, porque suas empresas estatais eram rentáveis e competitivas no mercado.
 - e) conseguiu construir sua identidade nacional, com a saída das demais repúblicas que constituíam a URSS.

:: A Revolução Chinesa

No decorrer do século XIX, a China foi alvo de disputas entre as nações imperialistas, que conseguiram impor seus interesses na região. Hong Kong, por exemplo, foi cedida aos britânicos em 1842, após a Primeira Guerra do Ópio, e só voltou ao controle chinês em 1997.

A insatisfação com a presença estrangeira levou à formação do Partido Nacionalista, mais tarde nomeado de **Kuomintang**. Aglutinando setores da burguesia chinesa e defendendo um programa de reformas liberais, em 1911 o Kuomintang depôs o último imperador e instalou uma república na China. Os anos seguintes foram marcados pela eclosão de vários levantes separatistas, cujos líderes militares se projetaram como poderosos chefes locais conhecidos como “os senhores da guerra”.

Em 1921, sob inspiração da Revolução Russa e com apoio de Moscou, foi fundado o **Partido Comunista Chinês**, com um programa que estabelecia o proletariado urbano como a vanguarda da revolução. Contudo, no começo do século XX, a China era ainda um país eminentemente agrário, com a maioria da população composta de camponeses. Assim sendo, no entendimento das lideranças comunistas, a China não estava pronta para a revolução. Elas acreditavam que antes era preciso conquistar a unidade e a independência nacionais. Com base nessa avaliação, os comunistas estabeleceram uma aliança estratégica com o Partido Nacionalista. No entanto, outras lideranças do partido, reconhecendo a fragilidade do proletariado urbano chinês, enxergavam nas massas camponesas a base social da revolução socialista na China.

Em 1925, a direção do Partido Nacionalista foi assumida por Chiang Kai-shek, que não aprovava a aliança com os comunistas. A eclosão de uma série de levantes camponeses garantiu ao novo dirigente o apoio necessário dos latifundiários e da burguesia para combater as forças populares rebeldes e perseguir com violência os comunistas. A repressão atingiu seu ápice em 1927, com o Massacre de Xangai. O Partido Comunista foi desmantelado e seus integrantes foram obrigados a buscar refúgio nas zonas rurais, de onde passaram a combater as tropas governamentais.

Em 1931, o Japão invadiu a região chinesa da Manchúria. O governo de Chiang Kai-shek, no entanto, priorizou a repressão aos grupos comunistas, obrigando Mao Tsé-tung a se retirar com seu exército para o norte da China. O episódio é conhecido com a **Longa Marcha** e custou a vida de cerca de 80% de seus integrantes.

A partir do norte da China, Mao Tsé-tung, já distanciado da União Soviética, tomou a decisão de amparar a luta revolucionária na mobilização dos trabalhadores do campo. Depois de deflagrada a Segunda Guerra, ele assumiu o combate contra os japoneses, que vinham ganhando terreno na China. A cada vitória, o líder comunista realizava uma reforma agrária no território libertado. Dessa forma, Mao conquistou a confiança e a lealdade dos camponeses.

Com o término da Segunda Guerra Mundial, os nacionalistas se voltaram novamente contra os comunistas, que formaram a Frente Popular de Libertação. Porém, com o apoio de uma massa cada vez mais numerosa de camponeses, as forças revolucionárias alcançaram a vitória em 1949 e proclamaram a **República Popular da China**. Os dirigentes nacionalistas refugiaram-se em Taiwan, instalando um regime protegido pelo Ocidente, sobretudo os Estados Unidos. Taiwan até hoje é considerada pela China uma província rebelde.

Entre 1934 e 1935, os combatentes comunistas enfrentaram imensas dificuldades durante a Longa Marcha. Deslocaram-se por 10 mil quilômetros, atravessando onze províncias chinesas. No caminho, em torno de 80 mil homens morreram vítimas da fome, de doenças, de acidentes e dos combates contra as forças militares do governo.



WORLD HISTORY ARCHIVE/ALAMY/FOTOARENA

Trabalhadores rurais estudam o *Pequeno Livro Vermelho* de Mao sob a supervisão de membros do partido responsáveis pelo trabalho de doutrinação. Foto de 1970.



HISTÓRIA/SHUTTERSTOCK

A organização do Estado socialista

Para resistir às investidas dos inimigos internos e externos, Mao voltou a se aproximar de Moscou. Sob orientação soviética, implantou um Plano Quinquenal com foco no desenvolvimento da indústria pesada e promoveu a coletivização da agricultura. Em 1957, colocou em ação o programa econômico conhecido como **Grande Salto à Frente**, fortalecendo as comunas populares no campo e arregimentando braços nas cidades para o trabalho agrícola, principalmente entre os jovens, com a finalidade de aumentar a produção. No entanto, diante dos resultados pouco animadores, rompeu com as diretrizes do governo soviético.

Com o objetivo de fortalecer os ideais comunistas e assumir o controle do partido cuja liderança vinha sendo alvo de intensas disputas internas, Mao promoveu em 1966 uma forte campanha ideológico-política com o objetivo de mobilizar trabalhadores e, especialmente, estudantes na **Grande Revolução Cultural Proletária** (GRCP). O movimento se estendeu por dez anos, com forte repressão e censura a oposicionistas, muitos deles levados à morte ou à prisão em campos de trabalhos forçados para "reeducação". **Doc. 2**

As disputas políticas no interior do Partido Comunista Chinês se mantiveram mesmo depois da morte de Mao Tsé-tung. Somente em 1978, com a ascensão de Deng Xiaoping, a China encontrou estabilidade política e adotou um programa de reformas e de abertura econômica que favoreceu seu crescimento econômico.

(BNCC) Competências específicas: 1, 2 e 4

Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS103 EM13CHS104
EM13CHS201 EM13CHS203 EM13CHS401 EM13CHS504

Questão

Registre em seu caderno

- Observe o pôster abaixo e, com base nos seus elementos, analise a construção da imagem de Mao Tsé-tung como líder revolucionário.



紧跟毛主席在大风大浪中前进

Pôster de propaganda da Revolução Cultural Chinesa, 1969.



Para assistir

Balzac e a costureirinha chinesa

Direção: Sijie Dai

País: China/França

Ano: 2002

Duração: 110 min

Filme ambientado na China da Revolução Cultural (1966–1976), conta a história de dois rapazes da cidade que são enviados ao trabalho rural e se apaixonam pela mesma jovem. Na aldeia, eles encontram escondidos livros ocidentais proibidos cuja leitura acaba por transformar seus sonhos e sua visão de mundo.

No intenso agora

Direção: João Moreira Salles

País: Brasil

Ano: 2017

Duração: 122 min

Documentário político que justapõe, com imagens de arquivo, a experiência da Revolução Cultural na China de Mao e outros acontecimentos do período, narrados pelo diretor e vividos por sua mãe.

Laboratório de ciências humanas e sociais aplicadas

Doc. 1

O stalinismo na União Soviética

“Então, o que se quer dizer quando se fala em stalinismo? Vejo [...] três fatores característicos:

O primeiro é o domínio da Internacional, ou seja, dos partidos comunistas: o que foi chamado de bolchevização e até mesmo de russificação da Internacional. Já existia, mas tornou-se muito mais acentuada. Muito mais do que na época de Lênin, a URSS apareceu como um modelo e uma referência para os partidos comunistas de todo o mundo.

Segunda característica: a personificação do poder. Stalin conseguiu criar um poder inteiramente autocrático sobre o Partido Russo. O que foi chamado, na época de Krushev, de ‘culto da personalidade’ fazia da pessoa de Stalin no topo do Estado, na URSS, uma entidade com valor propriamente religioso, sacramental, e foi transposto até mesmo para a França – com algumas nuances. Lembro-me que, quando foi denunciado o culto da personalidade na URSS, eu dizia, não sem alguma malícia: ‘Na URSS, eles têm o culto da personalidade; na França, temos o culto, mas não a personalidade’.

Terceiro fato que, na experiência que tenho da União Soviética, parece-me decisivo: o terror de massa, fenômeno sociológico totalmente extraordinário e que é difícil de ser concebido por quem não teve a oportunidade de senti-lo conhecendo a sociedade soviética. Terror de massa significa que as massas são ao mesmo tempo objeto e sujeito desse terror; terror de massa, pois independentemente das taças sombrias do partido, quando penetraram na realidade soviética, não encontramos ninguém que não tenha tido algum de seus familiares deportado – populações inteiras o foram e, ao lado dos camponeses [...], os operários, pela

simples aplicação do Código do Trabalho, eram vítimas da mesma repressão pelas mínimas faltas cometidas.”

VERNANT, Jean-Pierre. *Entre mito e política*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 479-480.

Doc. 2

Na China, deus é deus. Ou possivelmente um imperador. Ou um líder comunista. Ou um marido rural

“Durante os últimos 5 mil anos, os chineses viram seus imperadores e líderes políticos como deuses, e cada palavra sua poderia significar a diferença entre a vida e a morte. [...] Não importa quão diferentes fossem as teorias do nacionalismo, da democracia, do socialismo e do comunismo, representadas por Sun Yat-sen, Chiang Kai-shek e Mao Zedong [...]: a maioria dos chineses comuns, entre 1920 e 1980, não os via como líderes políticos, mas sim como novos imperadores com nomes modernos – e como deuses.

Considerando isso, é fácil entender a histeria dos Guardas Vermelhos durante a Revolução Cultural, e o modo como intelectuais, camponeses e operários obedeciam sem questionar aos comandos dos seus líderes, permitindo que seus deuses os atirassem na prisão.

Sei que é difícil para o resto do mundo compreender esse aspecto da história chinesa. Mas tendo observado o zelo com que pessoas de sociedades profundamente religiosas ofereciam suas propriedades mais preciosas – ou mesmo seus filhos – a seus deuses do passado, você entenderá os sentimentos do povo chinês comum, que precisa de um poder ou de uma crença central para sua segurança quando não tem certeza de quem poderá ser seu próximo deus.”

XINRAN. *O que os chineses não comem*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. p. 41-42.

(BNCC) Competências específicas: 1, 5 e 6; Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS102
EM13CHS103 EM13CHS104 EM13CHS503 EM13CHS504 EM13CHS603 EM13CHS605

Atividades

Compreender

Registre em seu caderno

Doc. 1

- Para Jean-Pierre Vernant, que características definiram o regime stalinista na União Soviética?
- Que papel cabia às massas no regime político soviético?

Doc. 2

- De acordo com o texto, que aspecto da cultura tradicional chinesa esteve na base da devoção da população aos dirigentes comunistas na China?
- Comente como a devoção dos chineses aos seus líderes afetou a vida política de seu país.

Analizar

- Com base nos dois textos e nos conhecimentos que você adquiriu sobre as revoluções Russa e Chinesa, explique as condições sociais, econômicas e culturais que favoreceram a consolidação dos governos socialistas em ambos os países após a vitória da revolução.

Retomar

- Responda à questão-chave do início do capítulo.
 - Que condições sociais e econômicas explicam a eclosão e a vitória das revoluções socialistas na Rússia e na China?

CAPÍTULO
8

A arte e a utopia da emancipação humana

O que é arte? Por que ela é importante? Qual é a sua relação com a utopia e a transformação do ser humano e da sociedade?

(BNCC) Competências gerais: 1, 3, 4, 6, 7, 8 e 9
Competências específicas: 1, 3, 5 e 6
Habilidades:
EM13CHS101 EM13CHS103
EM13CHS104 EM13CHS106
EM13CHS303 EM13CHS504
EM13CHS603



Instalação: modalidade de produção artística que pressupõe uma modificação do espaço e a interação do público com a obra, produzindo determinadas experiências sensoriais ou provocando novas percepções sobre os objetos.

:: Uma estética contestadora

Em plena ditadura civil-militar, o artista brasileiro Hélio Oiticica (1937-1980) criou a obra *Bandeira-poema* (1968) – reproduzida abaixo. O que o artista queria dizer? Como é possível ser marginal e herói ao mesmo tempo? Essa ambiguidade proposital entre um herói que é bandido ou um bandido que é herói era uma espécie de denúncia da opressão social e de sugestão de escapar dela pela margem. Quer dizer, era uma bandeira contra os valores cultuados pela sociedade e mantidos pela ordem – uma espécie de desobediência, de subversão da ordem estabelecida.

A transformação social e de comportamento manifestava-se nas obras de Oiticica, cuja produção era inovadora, experimental e sempre aberta à vida e à sociedade. Uma de suas obras, a instalação *Tropicália* (1967), formada por plantas, pássaros vivos, uma televisão ligada e um labirinto entre cabines que lembravam a arquitetura de favelas, deu nome a uma canção do compositor Caetano Veloso e ao **Tropicalismo**, movimento que influenciou a música popular brasileira e a cultura nacional, questionando padrões e comportamentos.

Antes de Oiticica, em outros contextos históricos, a arte já havia sido empregada como meio de resistência e de crítica política e social. O poema *Da Violência*, do dramaturgo e poeta alemão Bertolt Brecht (1898-1956), é também exemplo de inconformismo com uma situação opressiva.



Bandeira-poema (seja marginal, seja herói), do artista brasileiro Hélio Oiticica, foi levada a público em 1968, em um momento de endurecimento da ditadura civil-militar no Brasil. A obra foi uma provocação e se tornou símbolo do enfrentamento dos valores autoritários e da violência do regime.

“Do rio que tudo arrasta se
Diz que é violento
Mas ninguém diz violentas as
Margens que o comprimem.”

BRECHT, Bertolt. *Poemas*: seleção e estudo de Arnaldo Saraiva. Lisboa: Presença, 1973. p. 71.

Tanto em Oiticica quanto em Brecht, a arte assume forma de denúncia, resistência e transformação, contestando uma situação social ou visando uma mudança na realidade. Mas será essa a função da arte? Por que, afinal, o ser humano produz arte? Essas e outras questões são temas de reflexão de uma área em particular da Filosofia: a **estética**.

Tropicalismo

O Tropicalismo foi um movimento brasileiro de vanguarda cultural do fim da década de 1960. Seu principal polo impulsionador foi a música popular que se disseminou sob a liderança de artistas como Caetano Veloso, Gilberto Gil, Tom Zé, Nara Leão, Gal Costa, Maria Bethânia, Os Mutantes (grupo formado por Rita Lee, Arnaldo Batista e Sérgio Dias), Rogério Duprat, entre outros.

O movimento recebeu influência de vanguardas artísticas internacionais, como a cultura *pop*, e nacionais, como o modernismo e o concretismo. Buscava abrir novas possibilidades para a música e para outras artes, como o teatro, o cinema e as artes plásticas, misturando a tradição popular com as inovações culturais, aberto assim à modernidade.



Tropicalia ou Panis et Circensis, álbum lançado em 1968, reuniu vários artistas, entre eles Caetano Veloso, Gilberto Gil, Tom Zé, Os Mutantes, Gal Costa, e consolidou o Tropicalismo na música popular brasileira.

REPRODUÇÃO

:: A reflexão sobre o belo e a arte

O filósofo alemão Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762), em seu livro *Aesthetica* (1750), utilizou pela primeira vez o termo *estética* para designar uma doutrina do conhecimento sensível, isto é, uma teoria que tratasse do conhecimento por meio dos sentidos.

“Foi a perspectiva do Belo, como domínio da sensibilidade, imediatamente relacionado com a percepção, os sentimentos e a imaginação, que Baumgarten incorporou ao conteúdo dessa disciplina, a qual apareceu numa época em que a Beleza e a Arte eram, geralmente, ou marginalizadas pela reflexão filosófica, que as tinha na conta de irrelevantes, ou consideradas apenas sob o aspecto racional das normas aplicáveis ao reconhecimento de uma e à produção da outra.”

NUNES, Benedito. *Introdução à filosofia da arte*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011. p. 12.

Até a modernidade, as reflexões sobre a arte, embora presentes na sociedade ocidental desde Platão, não se constituíam em uma preocupação central das filosofias e, portanto, não se caracterizavam como disciplina. A partir de Baumgarten e das reflexões de Kant sobre o belo foi possível constituir uma área de estudo própria voltada para a arte.

A reflexão estética procura responder o que é arte e como ela se relaciona com o belo. Tal demarcação nem sempre é fácil e clara, e muda no tempo e no espaço. Para se ter uma ideia dessa dificuldade, compare, por exemplo, as três obras a seguir, que pertencem a períodos diferentes.



LEONARDO DA VINCI - MUSEU DO LOUVRE, PARIS

Mona Lisa (ou Gioconda), pintura de Leonardo da Vinci, 1503-1505.

Criada entre os anos de 1503 e 1505 pelo artista, cientista e matemático italiano Leonardo da Vinci (1452-1519), *Mona Lisa* é uma das obras de arte mais reverenciadas do mundo.



Ignorância = medo, silêncio = morte, grafite de Keith Haring, 1989.

Fonte, readymade de Marcel Duchamp, 1917.



© SUCCESSION MARCEL DUCHAMP / AUTVIS, BRASIL, 2020. BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE/BRAZIL - THE ISRAEL MUSEUM, JERUSALEM

Fonte, criação de 1917 do artista francês Marcel Duchamp (1887-1968), do ponto de vista físico nada mais é do que um mictório-padrão apoiado no chão de ponta-cabeça. Porém, a obra representa um símbolo da arte do século XX.

Apesar de serem tão diferentes entre si, as obras *Mona Lisa*, *A fonte* e *Ignorância = medo, silêncio = morte* são todas expressões artísticas. Percebemos assim que o sentido da arte e os critérios que definem o que é arte não são absolutos e podem ser problematizados. Um exemplo recente disso é o grafite, que já foi considerado vandalismo e hoje é aceito – não sem controvérsias – como uma importante manifestação artística contemporânea.

Questão

(BNCC) Competência específica: 1
Habilidade: EM13CHS101

Registre em seu caderno

- Uma das características da arte contemporânea é o questionamento do próprio conceito de arte e da problematização de sua definição. Para você, o que é arte? Escreva um parágrafo dando uma definição pessoal de arte.

O belo e o gosto humano

Além da reflexão sobre o conceito de arte, faz parte dos estudos da estética a reflexão sobre o belo.

Nas idades Antiga e Média, a ideia do belo não estava associada à arte. O belo remetia a uma perfeição metafísica – que poderia ser as formas platônicas, Deus ou o Ser Supremo, enquanto a arte referia-se à reprodução da realidade material captada pelos sentidos.

No século XVIII, porém, indagações sobre o gosto humano relacionado ao belo aproximaram as noções de arte e de beleza. Para alguns pensadores desse período, a arte era compreendida como a busca do belo. Assim, essas duas noções, a da arte e a do belo, passaram a ser objeto da reflexão estética.

Muitos pensadores refletiram sobre o gosto humano, como David Hume (1711-1776) e Baumgarten. Eles se questionavam se era possível que o gosto tivesse um padrão, isto é, que houvesse um gosto comum a todas as pessoas, ou se era algo pessoal e subjetivo. As formulações de Kant sobre essa questão possibilitaram um novo entendimento a respeito da estética, que perdurou por muito tempo.

Kant e o juízo de gosto

Para o filósofo Immanuel Kant (1724-1804), a experiência estética, isto é, o juízo de gosto sobre o belo, é diferente da mera sensação de prazer particular. Há coisas que provocam prazeres completamente privados, como a preferência por determinada cor, determinada fruta ou por um gênero musical específico. Essas experiências causam prazeres pessoais. Ninguém acredita que esses prazeres tenham caráter universal. Um sabor pode agradar uma pessoa e desagradar a outra. O juízo sobre essas questões é de caráter exclusivamente subjetivo, pois depende de inclinações pessoais e particulares.

No entanto, quando se afirma que uma coisa é bela, espera-se que as outras pessoas comunguem o mesmo juízo. Quando se diz, por exemplo, “Veja a beleza dessa flor!”, espera-se que a beleza da flor não seja algo percebido apenas subjetivamente pelo indivíduo que fez a exclamação. Assim, para Kant, um juízo de gosto ou estético pressupõe que existe um sentido comum nas apreciações, que é universal.

A obra de arte, que é uma criação particular, traduz a beleza, que provocaria um prazer ou uma fruição de caráter universal. Essa universalidade é condicionada, por isso difere da universalidade lógica dos juízos do conhecimento, cujas conclusões, sendo objetivas e passíveis de ser comprovadas, são necessariamente universais.

A frase “A rosa é uma flor”, por exemplo, é uma afirmação universal com a qual é fácil concordar, porque, por definição, o conceito “rosa” está vinculado (implícito) ao conceito “flor”. Por esse motivo, sabe-se que toda rosa é uma flor e que é possível verificar empiricamente essa afirmação. Mas, quando se afirma que “a rosa é bela”, o que ocorre é outro tipo de afirmação ou juízo, de base subjetiva, que tem a pretensão de universalidade.

Um juízo estético, então, apesar de ser essencialmente subjetivo, pois advém do prazer sensível de cada um, pressupõe *universalidade subjetiva*. Embora sua universalidade não possa ser provada – como acontece com os juízos científicos –, o belo provocaria adesão, admiração ou fruição universal.

Além disso, há outro aspecto importante na concepção estética kantiana: a contemplação da beleza ou do belo provocaria uma satisfação desinteressada. Isso significa que não haveria na fruição artística nenhum interesse a não ser a própria contemplação da beleza, ou seja, não haveria nenhuma finalidade exterior objetiva, apenas o gozo em si da vivência. Nesse sentido, a contemplação do belo é um prazer *desinteressado, livre e autônomo*.

Com efeito, para Kant, a arte não é imitação pura e simples da natureza, embora ele entenda que o belo natural seja superior ao belo artístico; tampouco é uma interpretação imperfeita de uma realidade metafísica. A arte expressaria, de alguma maneira, o *universal no particular*.

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



Criar um diálogo

- Crie um diálogo entre duas pessoas. Uma que defende a ideia de que “Gosto não se discute, pois cada um tem o seu”, e outra que defende a universalidade subjetiva do juízo de gosto.

Visitantes apreciam obras em exposição do acervo do Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (Masp), em 2017. Em certas concepções filosóficas, o juízo estético é universal, e existe uma ideia de belo que é compartilhada por todas as pessoas, independentemente de sua idade, gênero, origem social ou identidades étnica e cultural.

:: As vanguardas artísticas e a produção de utopias

Entre o fim do século XIX e a década de 1970, eclodiram as vanguardas artísticas europeias, que caracterizaram a arte moderna, influenciando a pintura, literatura, teatro, escultura, música, cinema, arquitetura, entre outras manifestações artísticas. A compreensão dessas vanguardas é um pressuposto para entendermos a arte contemporânea.

O início do ciclo moderno na arte está assentado na Revolução Industrial, no consequente aparecimento da tecnologia industrial e no desenvolvimento de determinada forma de capitalismo que trouxeram consigo um conjunto de mudanças na estrutura do fazer artístico e na finalidade da arte.

“Os rápidos desenvolvimentos do sistema industrial, tanto no plano tecnológico como no econômico-social, explicam a mudança contínua e quase ansiosa das tendências artísticas que não querem ficar para trás, das poéticas ou correntes que disputam o sucesso e são permeadas por uma ânsia de reformismo e modernismo”.

ARGAN, Giulio Carlo. *Arte moderna*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 17.

O iluminismo, que ofereceu o suporte teórico para as grandes revoluções políticas dos séculos XVIII e XIX, como a Revolução Americana (1776), a Revolução Francesa (1789) e os movimentos de independência das colônias na América (século XIX), também esteve na base das transformações operadas nas artes, que inauguraram a arte moderna. Em oposição ao barroco-roccocó, estilo associado à nobreza e caracterizado pelos excessos ornamentais e pela afetação, o **neoclassicismo** exaltou a racionalidade e a objetividade no campo artístico. Resgatando os padrões greco-romanos, a arte neoclássica afirmou a supremacia da técnica sobre o gênio criativo e o planejamento sobre a inspiração.

Contemporâneo ao neoclassicismo, o **romantismo** se desenvolveu como uma libertação das amarras do rigor técnico imposto pelo classicismo e da rationalização da obra de arte. Valorizando a emoção e o sentimento, os artistas românticos produziram obras com forte apelo dramático, nas quais a subjetividade foi colocada em primeiro plano.

Pode-se considerar, no entanto, que as vanguardas artísticas modernas propriamente ditas tiveram início com o **impressionismo**, no fim do século XIX, seguido de inúmeros outros “ismos”, como o futurismo, o expressionismo, o cubismo, o dadaísmo e o surrealismo, entre outros.

O que caracterizava os artistas vanguardistas? Eles acreditavam, sobretudo, na autonomia e no poder transformador da arte. A arte não precisava seguir os valores metafísicos, ideais ou morais do passado. Ao contrário, a arte de vanguarda estava voltada ao novo e ao futuro, voltada a desenhar uma utopia de emancipação humana.

A defesa da autonomia da arte, então, não significava o afastamento da vida. Ao contrário, o artista vanguardista buscava misturar ou conjugar a arte com a vida. Seu desejo e sua utopia eram estetizar a vida, transformando o mundo por meio da arte.



Um bar no Folies-Bergère (1882), obra impressionista de Édouard Manet, representa uma cena do café-concerto Folies Bergère, de Paris. O estado de desânimo ou tristeza da garçonete contrasta com o ambiente despojado e festivo retratado. Trata-se de uma cena urbana.

Os impressionistas, assim como os outros vanguardistas, buscavam misturar a arte e a vida.

As utopias positivas e negativas

As vanguardas artísticas, cada uma a seu modo, estavam impregnadas pela noção de utopia, de mudança, de transformação da realidade.

“São diferentes desenhos de utopia que revelam, contudo, a mesma confiança dos artistas de vanguarda do início do século no poder da arte de transformar a realidade, de contribuir para a mudança da consciência e impulso dos homens e mulheres, que poderiam mudar o mundo.”

FABBRINI, Ricardo N. O fim das vanguardas. In: Seminário Vanguarda e Modernidade nas artes brasileiras, 2005, Campinas. Disponível em <<https://www.iar.unicamp.br/>>. Acesso em 26 jun. 2020.

Como afirma o filósofo brasileiro Ricardo Fabbri, é possível entrever a formação de duas linhagens dessas vanguardas guiadas pela utopia ao longo do século XX: as vanguardas afirmativas, compromissadas com o capitalismo industrial, como o futurismo e a escola de Bauhaus, que exaltavam a vida moderna, a tecnologia ou o culto à máquina e às novas invenções; e as vanguardas negativas, líricas ou pulsionais, que se opuseram à racionalidade técnica e à arte acadêmica, como o dadaísmo. Quer dizer, para uns, a emancipação do ser humano viria por meio do desenvolvimento do sistema e do aprofundamento das inserções técnica e científica; para outros, ela seria resultado da superação da lógica maquinista e racionalista.

No entanto, para alguns pensadores, como o filósofo espanhol Eduardo Subirats, a identificação predominante com os valores da racionalização técnico-científica e do progresso econômico pelas vanguardas históricas a partir do cubismo fez sucumbirem os valores emancipatórios da arte de vanguarda, colaborando para seu definhamento.

“[...] a utopia social e cultural das vanguardas, de signo revolucionário e emancipador, carregava implícitos os momentos de sua integração a um processo regressivo de colonização tecnológica da vida, e racionalização coercitiva da sociedade e da cultura.”

SUBIRATS, Eduardo. *Da vanguarda ao pós-moderno*. 4. ed. São Paulo: Nobel, 1991. p. 2.

Teriam sido, então, as postulações internas das próprias vanguardas e o desenvolvimento da sociedade industrial-tecnológica as principais causas do fim das artes de vanguarda. **Doc. 1** Esse tipo de formulação pode ser mais bem elucidado com o auxílio de pensadores da **Escola de Frankfurt**, que denunciaram a subordinação da arte à lógica capitalista.

A indústria cultural e a massificação da arte

Indústria cultural é a expressão que os filósofos alemães Theodor Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973), entre outros, utilizavam para designar a cultura de massa desenvolvida pelo sistema capitalista e que tinha como propósito reforçar social e ideologicamente esse sistema.

Quais são os instrumentos da indústria cultural? São principalmente as mídias – televisão, rádio, cinema, revistas e jornais e, hoje, a internet, que veicula um fluxo gigantesco de informação que é acessado por meio de inúmeros produtos eletrônicos, como o celular e o *tablet*. Uma das características da indústria cultural é a *massificação da arte*. A arte se transformou em produto de consumo rápido para milhões de pessoas, ou seja, tornou-se mercadoria.

Perda da transcendência, perda da utopia

Para Adorno e Horkheimer, as obras de arte anteriores à sociedade de consumo tinham como virtudes a singularidade, a originalidade e, sobretudo, a *transcendência*. A arte remetia sempre a algo que estava além do fisicamente dado, a uma utopia, a um sentido místico ou religioso. **Doc. 2** Assim, a arte tinha como algo imanente a criatividade, a imaginação, o pensamento e a crítica.

Com a arte transformada em mercadoria, isso tudo se perdeu. Para se erigir em produto de consumo de massa, a obra e o sentido de arte tiveram de ser alterados. A obra de arte passou a ser orientada pela racionalidade técnica da sociedade industrial, ou seja, passou a ser padronizada e produzida em série, como qualquer outra mercadoria. Mas essa mudança não teria retirado apenas a criatividade e a originalidade da obra de arte. Seu principal efeito teria sido esvaziá-la de seu papel crítico e transformador. Assim, a arte na sociedade de consumo teria apenas a função de entretenimento, ocultando a realidade opressora do sistema.

A linguagem artística da arte-mercadoria não pode chocar o consumidor, não deve causar estranhamento ou indagação reflexiva, deve ser uniforme, genérica, padronizada e amorfa o suficiente para ser aceita pela maioria e consumida sem resistência, sem produzir alterações na rotina. Não há novidade na arte, mas apenas reprodução e a sensação ilusória de bem-estar momentâneo.

G. OIGOLINI/DEA/AGENCE FRANCE PRESSE/KEYSTONE/PHOTO LIBRARY/KEYSTONE/BRASIL - MUSEU DEL NOVECENTO, MILÃO



Formas únicas de continuidade no espaço (1913), escultura do futurista italiano Umberto Boccioni, feita em gesso, com versões em bronze posteriores à sua morte. A forma do corpo e o movimento insinuados pelo artista parecem remeter a um hibridismo entre máquina e homem que caminha determinado para a frente, em direção ao futuro.



Copos de *souvenirs* impressos com retratos de mulheres de Gustav Klimt. Viena, Áustria, 2018. A possibilidade de reprodução de uma obra de arte por meio dos recursos técnicos da sociedade industrial retirou dela sua transcendência e a reduziu à condição de mercadoria.



Para navegar

Museu de Inhotim

Disponível em <<https://artsandculture.google.com/partner/inhotim?hl=pt-br>>.

Acesso em 17 jul. 2020.

Exposição virtual do Museu de Inhotim em que é possível observar a grande variedade de propostas artísticas contemporâneas e conhecer obras que foram marcos da resistência cultural e política, como as obras de Cildo Meireles.

Tais características podem ser vistas, por exemplo, nas novelas de televisão, que representam um dos principais produtos da indústria cultural brasileira. O argumento das novelas, suas tramas e dramas internos, o desenvolvimento dos personagens, os conflitos, praticamente tudo é concebido tendo como referência o potencial de audiência, pois o autor sabe que o índice de audiência é que determina se sua obra é um sucesso ou um fracasso, e não a qualidade da obra em si. Uma novela que causasse estranhamento e reflexão profunda dos telespectadores possivelmente seria um grande fracasso de audiência e não atenderia à lógica do mercado, sendo rechaçada pela indústria cultural.

Quase todas as produções artísticas e culturais submetem-se à lógica da indústria cultural para não serem marginalizadas e definharem ou mesmo extinguirem-se. Nesse sentido, o desejo de mistura entre arte e vida, que está na origem da arte moderna e das vanguardas artísticas, realizou-se. Mas no lugar de a arte estetizar a vida, ela foi despojada de sua identidade e transcendência para se tornar uma mercadoria entre outras e participar de nosso cotidiano nesse papel.

• Não há mais espaço para a subversão da arte?

O fim dos propósitos da arte moderna é denunciado pela existência da arte pós-moderna. Ela não tem em vista uma cultura ou uma manifestação elevada nem um conhecimento acadêmico ou uma interpretação profunda. Busca a apresentação da realidade como esta aparece, o jogo com o público e com a própria arte, a ironia, o humor, a paródia, o pastiche. Ela não quer a contemplação das pessoas, mas a sua participação. Não vislumbra uma utopia ou uma transformação mais geral da sociedade, mas pretende que o espectador se envolva de modo pontual e ativo.

A arte pós-moderna relaciona-se com as novas tecnologias e está profundamente inserida na sociedade de consumo. Suas obras são compostas da mescla de linguagens e materiais, a fusão de meios expressa o caos e a fragmentação da sociedade.

Com o fim das vanguardas artísticas e a banalização comercial das obras de arte, o que resta para a arte? A arte só será uma manifestação de perpetuação do sistema e de sua lógica racionalista e consumista? Não há mais possibilidade de a arte ser subversão e buscar uma utopia, isto é, a transformação da realidade e da ordem social?



© HAMILTON, RICHARD © R. HAMILTON/AUTVIS, BRASIL, 2020 - KUNSTHALLE, TÜBINGEN

O que exatamente torna os lares de hoje tão diferentes, tão atraentes? (1956), de Richard Hamilton, considerado o primeiro quadro pop. A obra é composta de figuras retiradas de revistas estadunidenses, evidenciando a relação entre arte e cotidiano.

A utopia é imanente à arte

A reflexão sobre a falência das vanguardas artísticas e seu ideal emancipatório, bem como o entendimento da arte pós-moderna como denúncia e, ao mesmo tempo, expressão desse fracasso, são o primeiro passo para uma reformulação ou redefinição da arte, tanto do ponto de vista de sua identidade quanto de seus objetivos no âmbito da sociedade.

Há ainda um aspecto imanente à arte, que foi lembrado pelo filósofo Herbert Marcuse, no qual se pode encontrar chão firme para se dar passos não no sentido de resgatar os restos mortais da arte de vanguarda ou de sentir uma nostalgia de seu programa, mas de construir novos significados e formas próprias da arte futura. Para esse filósofo alemão, toda arte verdadeira tem um potencial político que protesta contra as relações sociais vigentes, porque as transcende, porque busca uma utopia, algo que não está lá, rompendo com a consciência dominante. Nesse sentido, a arte visa desmistificar a realidade, olhando para o horizonte da transformação.

“[...] a arte apresenta o objetivo derradeiro de todas as revoluções: a liberdade e a felicidade do indivíduo.”

MARCUSE, Herbert. *A dimensão estética*. Lisboa: Edições 70, 2018. p. 64.

Assim, o potencial contestatório da arte não está apenas nas vanguardas artísticas. O que morreu com elas foi um tipo artístico de contestação. Mas a arte permanece com sua índole subversiva e utópica; isso pode ser observado inclusive nas manifestações contraditórias da arte contemporânea. Nela, não há apenas adaptação ao mercado e reprodução de seu ideário; há também crítica, como na obra de Hélio Oiticica que abriu este capítulo. Nesse aspecto, estaríamos em um momento transitório no qual o utópico prepara-se para assumir outra vestimenta artística.

Aprender a argumentar

Falácia da falsa dicotomia

A falácia da falsa dicotomia, como o nome indica, acontece quando duas possibilidades opostas são consideradas como as únicas, descartando-se alternativas, que deveriam, no entanto, ser consideradas. Veja.

Gabriela está atrasada para a escola. Ou o ônibus quebrou ou ela se atrasou. Como recebemos a informação de que ela saiu de sua casa no horário, com certeza, o ônibus quebrou.

A dicotomia é falsa porque há diversos outros motivos que podem ter provocado o atraso de Gabriela – ela resolveu passar em algum outro lugar antes de ir para escola; ela achou melhor não assistir à primeira aula e estudar na biblioteca próxima de casa; ela encontrou um amigo querido que há muito não via; ela foi assaltada e está prestando queixa na delegacia etc. Quando duas alternativas anunciadas podem ser falsas, estamos diante de uma dicotomia falsa.

Exercitar a argumentação

Registre em seu caderno

1. Analise os argumentos a seguir.

- Quem não está a meu favor, está contra mim.
Você não está a meu favor.
Então, você está contra mim.
- Ou o Brasil muda agora ou não muda nunca mais.
Para mudar, deve-se votar a favor do parlamentarismo.
O Brasil votou a favor do presidencialismo.
Logo, o Brasil não muda nunca mais.

2. Crie uma falácia da falsa dicotomia com o seguinte *slogan* utilizado pela ditadura civil-militar brasileira: “Brasil: ame-o ou deixe-o.”



Para assistir

O sorriso de Monalisa

Direção: Mike Newell

Ano: 2003

País: EUA

Duração: 117 min.

Na década de 1950, uma professora de artes rompe com os padrões estéticos clássicos de suas alunas e com as práticas pedagógicas obsoletas da escola, o que acaba também estimulando as estudantes a questionar os valores conservadores da sociedade.

Laboratório de ciências humanas e sociais aplicadas

Doc. 1

O fracasso histórico das vanguardas

“A utopia moderna das vanguardas artísticas morreu porque seus valores não cumprem, nas metrópoles industriais ou no terceiro mundo, mais que uma função legitimadora, regressiva e conservadora. Sua tarefa já não é mais a criação, nem a crítica, nem a renovação, mas a reprodução indefinida de um princípio de ordem. Desapareceram das vanguardas históricas seus momentos escatológicos, revolucionários e subversivos; só conhecemos agora a positividade objetivada de um mundo administrado segundo suas leis, submetido a um princípio de racionalização constritiva cuja legitimidade estética elas garantem. Não há motivos de escândalo na aceitação do fracasso histórico do projeto das vanguardas [...]. Nem sequer se justifica, à luz de uma análise mais precisa, aquele álibi que assinala a absorção dos objetivos da vanguarda ou de seus pioneiros pelos imperativos de uma economia de mercado, de uma organização social tecnocrática ou de formas de poder burocrático. É verdade que as burocracias e as bolsas de valores puseram fim às ilusões utópicas que os artistas da ruptura abrigaram, mas isso não quer dizer que suas concepções programáticas transcedessem realmente a ordem cultural em que se dissolveram seus elementos críticos. Certamente, a utopia artística da modernidade foi integrada às exigências da produção industrial ou à economia capitalista. Mas semelhante integração foi precisamente o objetivo prático de todas as tendências construtivistas das vanguardas históricas.”

SUBIRATS, Eduardo.

Da vanguarda ao pós-moderno. 4. ed.
São Paulo: Nobel, 1991. p. 11-12.

Doc. 2

Da existência única para a existência em massa

“Por mais perfeita que seja a reprodução, uma coisa lhe falta: o aqui e agora da obra de arte – a sua existência única no lugar onde se encontra. Sobre essa existência única, e sobre ela apenas, se fez a história a que a obra esteve sujeita no decurso de sua existência.

[...] A autenticidade de uma coisa é a essência de tudo o que ela comporta de transmissível desde sua origem, da duração material à sua qualidade de testemunho histórico.

[...] Tudo o que aqui se disse se pode resumir no conceito de aura, e pode dizer-se então que o que é enfraquecido na época da possibilidade de reprodução técnica da obra de arte é a sua aura. O caso é sintomático: o seu significado aponta para além do próprio domínio da arte. Pode dizer-se, de um modo geral, que a técnica da reprodução liberta o objeto reproduzido do domínio da tradição. Na medida em que multiplica a reprodução, substitui a sua existência única pela sua existência em massa. E, na medida em que permite à reprodução vir em qualquer situação ao encontro do receptor, atualiza o objeto reproduzido. Estes dois processos vão abalar violentemente os conteúdos da tradição – e esse abalo da tradição é o reverso da atual crise e renovação da humanidade. Relacionam-se intimamente com os movimentos de massa dos nossos dias.”

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época da possibilidade de sua reprodução técnica.
In: Estética e sociologia da arte. Belo Horizonte:
Autêntica, 2017. p. 13-15.

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

Atividades

Compreender

Registre em seu caderno

Doc. 1

- Segundo o texto, o que caracteriza o fim ou a morte da utopia moderna?
 - O que teria causado a morte das utopias modernas?
- Doc. 2**
- Para Walter Benjamin, qual é a diferença entre uma obra de arte e sua reprodução? Explique.
 - O que a perda da aura tem a ver com a tradição e a massificação da obra de arte?

5. O que a perda de aura tem a ver com a arte moderna?

Analizar

Doc. 1 e Doc. 2

- Como você analisa a arte contemporânea?

Retomar

7. Responda às questões-chave do início do capítulo.

- O que é arte? Por que ela é importante? Qual é a sua relação com a utopia e a transformação do ser humano e da sociedade?

Analisar

(BNCC) Competências específicas: 1, 2, 4, 5 e 6

Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS102 EM13CHS103
EM13CHS203 EM13CHS204 EM13CHS205 EM13CHS401
EM13CHS504 EM13CHS603 EM13CHS605

1. A Revolução Francesa aproximou diferentes setores do terceiro estado na luta contra um inimigo comum: o absolutismo monárquico e os privilégios aristocráticos. Mas os choques de interesses e de projetos políticos entre esses setores logo se tornaram evidentes, e a correlação de forças entre eles definiu o desfecho da revolução. Explique essas diferenças tomando como base dois grupos sociais importantes no processo revolucionário.
2. Mao Tsé-tung entendia que o processo revolucionário chinês deveria considerar as condições específicas da China. Em função dessa posição, investiu seus esforços em uma estratégia de luta que o distanciou da orientação de Moscou. Leia o texto que se segue e responda às questões que o acompanham.

“É apoiando-se no campesinato miserável, mas também apostando fortemente no veio nacionalista, que o comunista Mao Tsé-Tung [e as forças revolucionárias conseguem] tomar o poder em 1949, ao fim de vários anos de combate. [...] É bem mais em virtude desse nacionalismo do que devido a motivos ideológicos que Mao rompe com a União Soviética em 1961: Pequim não aceita mais ficar sob o domínio – mesmo indireto – de Moscou, líder do bloco comunista.”

BONIFACE, P.; VÉDRINE, H. *Atlas do mundo global*. São Paulo: Estação Liberdade, 2009. p. 97.

- a) Explique os fatores históricos que, na China, impulsionaram o nacionalismo.
 - b) De acordo com o texto, identifique o ponto de discordância entre Mao e a orientação soviética quanto à condução do processo revolucionário na China.
3. Leia o texto a seguir, de Husserl, e associe seu conteúdo às vanguardas artísticas modernas.

“A exclusividade com que, na segunda metade do século XIX, toda a visão de mundo do homem moderno se deixou determinar pelas ciências positivas, e cegar pela ‘prosperity’ a elas devida, significou um virar as costas indiferente às questões que são decisivas para uma humanidade genuína. Meras ciências de fatos fazem meros homens de fatos. A inversão da apreciação pública era inevitável, em particular depois da guerra, e, na geração mais jovem, como sabemos, tornou-se pouco a pouco uma disposição

hostil. Na urgência da nossa vida – ouvimos – esta ciência nada nos tem a dizer. Ela exclui de um modo inicial justamente as questões que, para os homens nos nossos desafortunados tempos, abandonados às mais fatídicas revoluções, são questões prementes: as questões acerca do sentido ou ausência de sentido de toda esta existência humana.”

HUSSERL, Edmund. *A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental: uma introdução à filosofia fenomenológica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012. p. 3.

Pesquisar

(BNCC) Competência específica: 1; Habilidades:
EM13CHS101 EM13CHS103 EM13CHS104 EM13CHS106

Em cada época, a arte propiciou diferentes reflexões sobre a sociedade na qual se desenvolveu, uma vez que ela é um importante elemento no processo de produção de sentidos e símbolos, bem como na difusão de ideias e comportamentos. Assim, ao longo da história, a arte foi utilizada de maneiras diversas e assumiu muitos significados, servindo em alguns momentos como forma de luta e resistência, em outros como porta-voz de mudanças e ainda como forma de legitimação de sistemas ideológicos e regimes políticos.

Para entendermos o papel e a importância da arte para a vida social e para a história, analisaremos como ela foi representada e utilizada pelos processos revolucionários estudados ao longo desta unidade.

Passos do trabalho:

1. Escolha uma obra de arte (pintura, escultura, fotografia, música etc.) referente a uma das três revoluções estudadas ao longo desta unidade (Revolução Francesa, Revolução Russa e Revolução Chinesa).
2. Com base nas questões a seguir, analise criticamente a obra escolhida.
 - a) A qual revolução a obra escolhida se refere?
 - b) Quem a produziu?
 - c) Em que ano ela foi elaborada?
 - d) O que ela representa?
 - e) Existem pessoas retratadas na obra? Se sim, como elas estão representadas?
 - f) Quais são os principais símbolos da obra?
 - g) Como a obra dialoga com as ideias e os valores difundidos por essas revoluções?
 - h) Qual foi a mensagem que a obra transmitiu para você?
3. Organize uma apresentação com a obra escolhida e compartilhe suas análises com seus colegas de turma.

Aprofundar o conhecimento

"A humanidade incômoda": arte e resistência em tempos infernais

Neste texto, o filósofo Eduardo Pellejero destaca a função da arte como instrumento de resistência à opressão e ao embrutecimento do indivíduo e como expressão que dá sentido à existência.

“[...] o que pode significar a liberdade em condições de opressão, em estado de guerra, na clandestinidade? O que é da soberania da arte quando é obrigada a recolher-se nos porões e nos sótãos? [...]”

De Myriam Lévy só restou uma rainha de espadas, torturada, aberta ao meio, esvaindo-se em sangue, mas também, inesperadamente, florescendo. O que era ainda capaz de florescer no coração desgarrado de Myriam Lévy? Desenhada com carvão sobre um pedaço de papel, a sua rainha ainda fala da vida no campo onde haveria de encontrar a morte. Esse testemunho espantoso e como-vedor, que dá conta da fragilidade e da contingência da existência, não quer ser visto como um monumento, mas apenas como uma imagem, como um reflexo do devir da nossa consciência. Logo, se trata menos de um rastro que de um sinal – a nós, resta-nos decifrá-lo. Com os materiais que estavam ao seu alcance, muitos outros homens e mulheres tentaram conjurar a escuridão no meio do desastre. E mesmo quando grande parte dessas obras tivessem por objeto a morte – como *O triunfo*, de Felix Nussbaum, também morto em Auschwitz –, falam de uma vida intensa, que não admitia ser apagada sem resistência.

[...] É possível deslocar a luta para o terreno das imagens e das palavras? Pode ser a arte, como afirmara Picasso, “um instrumento de guerra contra o inimigo”? Em 1914, a arte e o pensamento alimentavam a guerra (Bergson, Cendrars, Apollinaire e Faure numa trinchera, Kandinsky, Marc e Mann na outra). Em 1939, lhe oferecem a única resistência que parece possível. Não há lições a extrair do que aconteceu nos campos – do horror se segue qualquer coisa. Mas a paixão daqueles que continuaram a abraçar a vida através da arte quando os assombrava a morte pode inspirar em nós a resistência, a revolta, a rebeldia da

imaginação, não importa os tempos que nos calhe viver. Essa paixão fala do que significa não baixar a cabeça nem sequer no cadafalso. E eu não consigo imaginar uma expressão mais engajada da arte, na verdade não consigo. A arte exige de nós um engajamento total (com o real), mas não há engajamento sem paixão – é disso que falam todas essas histórias. Perante o horror, esses artistas continuaram a fazer o seu trabalho, a cultivar a imagem e a palavra, a fazer da vida algo pelo qual vale a pena lutar – enquanto os homens se matavam entre si. Sobrepondo-se ao medo, respondendo ao terror por vias travessas, pintaram, escreveram, pensaram. Contra a violência levantaram testemunho, aos discursos opuseram metáforas. Na sua total inutilidade, na sua persistência pueril, na sua heroica desesperança, travaram uma guerra à guerra. [...]

Desprovidos de qualquer poder, os artistas nunca deixam de exercer uma certa potência, nem nas situações mais desfavoráveis. Como Juan Gris, como Picasso, como Bonnard e Matisse, muitos artistas continuaram a pintar durante a guerra – a pintar as mesmas coisas de sempre. O mundo não fazia sentido para eles sem a pintura. Como poderia o mundo renascer das cinzas se desistissem dessa, a sua paixão? [...]

Ao contrário dos seus colegas, Roger Bissière deixou de pintar no começo da guerra e, recolhido no interior do país, se dedicou ao trabalho da terra, no qual encontrou a força para resistir. [...] Numa carta dirigida ao seu filho, quase já no final da guerra, escreveu: ‘Nas suas horas de solidão, faça como eu, filho, pense na pintura, pense em quadros que gostaria de pintar, acumule em você o desejo de criar algo. Isso por si só enche a vida e, apesar de todas as misérias, dá um sentido à existência, que sem a pintura seria desesperadamente vazia.’”

PELLEJERO, Eduardo. “A humanidade incômoda”: arte e resistência em tempos infernais. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Pará* (IHGP), Belém, v. 4, n. 2, p. 213-224, jul./dez. 2017. Disponível em <http://ihgp.net.br/revista/index.php/revista/article/download/113/pdf_96>. Acesso em 22 jun. 2020.

(BNCC) Competências específicas: 1, 2, 5 e 6

Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS102 EM13CHS103 EM13CHS104 EM13CHS106 EM13CHS205
EM13CHS501 EM13CHS502 EM13CHS503 EM13CHS504 EM13CHS603 EM13CHS605

Atividades

Analizar

Registre em seu caderno

- Myriam Lévy viveu na França ocupada pelos nazistas. Em 1941, ela desenhou *Uma carta de jogo de tarô* em um campo de concentração, onde morreu. Releia a descrição da imagem feita pelo autor e procure recriá-la com base no que você imaginou, considerando as informações que tem sobre a obra e a história pessoal de Myriam Lévy.
- Uma das questões propostas pela estética é a da função da arte. Que funções da arte o autor destaca em seu texto?
- Com base no que você estudou nesta unidade, aponte outras funções que a arte pode ter.

Criar uma expressão artística

- Os sentimentos transmitidos pela arte, bem como a mensagem que ela comunica em contextos dramáticos como guerras e revoluções, podem variar de acordo com a condição social e a posição política do artista. Forme um grupo com três colegas e escolham uma das revoluções estudadas nesta unidade para criar duas produções artísticas (escolham a técnica e a linguagem que desejarem: desenho, quadrinho, fotografia, vídeo, colagem, escultura em argila etc.). Procurem expressar por meio desses dois trabalhos diferentes pontos de vista e percepções do mesmo acontecimento histórico.

• CAPÍTULOS

- 9. Movimentos sociais, relações de poder e território, 90**
- 10. Democracia, cidadania e direitos, 97**
- 11. Uma história de lutas: o movimento operário, 106**
- 12. Movimentos sociais contemporâneos: igualdade, identidade e reconhecimento, 115**

Questões

Responda oralmente

1. Por que um galo sozinho não tece uma manhã?
2. Que analogia podemos fazer entre o poema e a realidade social?
3. Por que a mobilização social é capaz de promover a mudança social?

Movimentos sociais e democracia

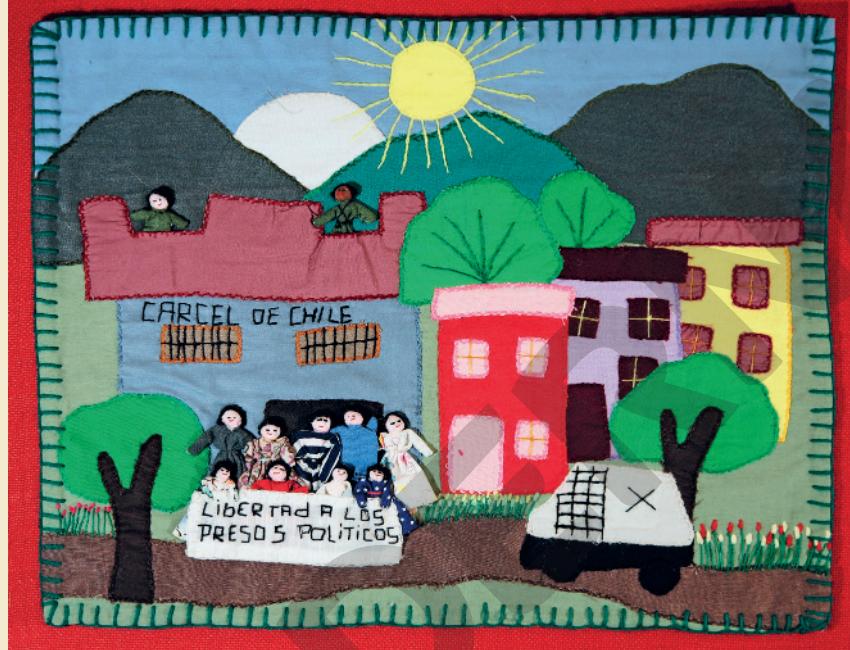


FOTO: MARTIN MELAUGH, © CONFLICT TEXTILES COLEÇÃO CONFLITO TEXTIL, PROVENIENCIA: KINDERHILFE ARPILLERA COLLECTION, CHILE/BONN

Liberdade para os presos políticos, arpíllera chilena, c. 1985. Durante a ditadura militar chilena (1973-1990), um grupo de mulheres lançou mão de uma técnica tradicional de bordado, a *arpillera*, para denunciar o desaparecimento de ativistas políticos perseguidos pelo regime militar no Chile.

■ Tecelões do amanhã

“Um galo sozinho não tece uma manhã: / ele precisará sempre de outros galos. / De um que apanhe esse grito [...] antes / e o lance a outro; e de outros galos / que com muitos outros galos se cruzem / os fios de sol de seus gritos de galo, / para que a manhã, desde uma teia tênue, / se vá tecendo, entre todos os galos.”

MELO NETO, João Cabral de. *Antologia poética*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979. p. 17.

No poema “Tecendo a manhã”, o poeta João Cabral de Melo Neto nos traz intrigantes questões: o que é preciso para se iniciar um novo dia? Quantos galos são necessários para que se inicie um novo alvorecer? O que cada galo precisa fazer para que uma nova manhã se concretize? Essas questões abrem precedentes para que possamos refletir sobre nosso papel e nosso lugar no mundo.

Ao longo da história, homens e mulheres de diversas etnias, culturas e classes sociais se organizaram para reivindicar seus direitos de tecer um novo dia. Em cada período, em cada lugar, seus gritos foram se somando a outros, permitindo que essas pessoas se aliassem na luta para que o amanhã pudesse ser mais justo, solidário e igualitário.

Nesta unidade, conheceremos alguns dos principais movimentos sociais do século XX. A partir da luta de diversos segmentos da sociedade, abordaremos como esses movimentos se organizaram, quais foram suas pautas de reivindicações e suas principais conquistas. Verificaremos que, nas sociedades democráticas, a organização popular é imprescindível para garantir direitos e promover a mudança social.

Movimentos sociais, relações de poder e território

O que são movimentos sociais? O que eles reivindicam?
Qual é a relação entre o território e as lutas sociais?

(BNCC) Competências gerais: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 10

Competências específicas: 1, 2, 3, 4, 5 e 6

Habilidades:

EM13CHS101 EM13CHS102
EM13CHS103 EM13CHS201
EM13CHS202 EM13CHS203
EM13CHS204 EM13CHS205
EM13CHS206 EM13CHS302
EM13CHS304 EM13CHS305
EM13CHS306 EM13CHS401
EM13CHS501 EM13CHS502
EM13CHS503 EM13CHS504
EM13CHS601 EM13CHS605
EM13CHS606

:: Os movimentos sociais

Na imagem abaixo, vemos um grupo de mulheres trabalhadoras do campo, dos mais diversos locais do Brasil. Suas reivindicações não são isoladas e encontram eco nas vozes de outras milhares de pessoas que, assim como elas, têm ocupado as ruas de várias cidades no mundo, reivindicando mudanças, formas alternativas de vida e questionando os modelos políticos e econômicos vigentes. Esses grupos representam um dos mais importantes agentes de transformação social de nosso tempo: os **movimentos sociais**.

Os movimentos sociais podem ser definidos, segundo a socióloga brasileira Maria da Glória Gohn, como ações coletivas promovidas por grupos que se organizam para expressar diversas demandas e produzir mudanças sociais. A forma de organização dos movimentos sociais pode variar, mas eles apresentam algumas características básicas, como: são formados por uma coletividade, possuem objetivos e identidades em comum, têm um opositor, apresentam continuidade e oferecem um projeto alternativo de vida em sociedade.

Os objetivos e as ações dos movimentos sociais são construídos com base nas demandas específicas de grupos e tendem a variar de acordo com fatores históricos, sociais e culturais. Esses grupos, a partir de suas reivindicações, criam ações para dar visibilidade às suas causas e exercer pressão política em favor delas, como organizar marchas, protestos e projetos educativos. **Doc. 1**



A Marcha das Margaridas é um evento realizado a cada quatro anos por movimentos de mulheres trabalhadoras do campo que reivindicam melhores condições de trabalho, direitos e acesso à terra. Ela nasceu como homenagem à ativista e trabalhadora rural Margarida Maria Alves, assassinada em 1983, na Paraíba. Na imagem, mulheres trazem em suas saias os lemas da marcha realizada em Brasília (DF), em agosto de 2019.

Muitos movimentos lutam pela transformação da realidade social por meio do questionamento das instituições, que podem ser o Estado, as relações econômicas, as forças produtivas, as tradições, as culturas ou as legislações vigentes. Nesses casos, os movimentos confrontam e pressionam a ordem estabelecida e, por meio da organização coletiva, reivindicam as mudanças que julgam ser necessárias. O movimento dos trabalhadores é um exemplo de ação coletiva que tem em seu cerne o questionamento do poder do Estado, das relações de produção e da organização social decorrente dela.

KIRAN RIDLEY/GETTY IMAGES



O artista Pascal Boyart (PBOY) fez uma releitura do quadro *A Liberdade guiando o povo*, de Eugène Delacroix, um dos símbolos das revoluções liberais ocorridas na França no século XIX. Essa releitura homenageia os coletes-amarelos, movimento de trabalhadores que tomou as ruas de Paris em 2019. Na foto, detalhe da pintura *A Liberdade guiando o povo 2019*, feita em um dos muros do Centquatre, um centro cultural público de Paris.

Os movimentos podem assumir também um caráter político quando pretendem criar mecanismos que alterem as formas pelas quais as pessoas participam da vida política. Na Espanha, o partido político "Podemos", por exemplo, nasceu a partir do Movimento dos Indignados, também conhecido como 15-M, data de sua primeira grande manifestação em Madri, no dia 15 de maio de 2011. O movimento surgiu em resposta à crise econômica iniciada em 2008 e questionava a representatividade política, o sistema financeiro espanhol, a pobreza, as desigualdades sociais e a corrupção no país.

Por outro lado, existem grupos organizados que lutam pela manutenção da ordem e do poder estabelecido, atuando como forças de resistência às mudanças sociais. Um exemplo disso ocorreu em 2017, na cidade de Charlottesville, no estado da Virgínia, nos Estados Unidos. Grupos de supremacistas brancos de diversas partes do país organizaram uma marcha para protestar contra os direitos conquistados pelas minorias, como negros, homossexuais e imigrantes. Marcada por atos de violência, a marcha acabou com a morte de uma pessoa e dezenas de feridos.

Ao longo da história, os movimentos sociais foram importantes mecanismos para que grupos minoritários pudessem denunciar suas condições de vida e reivindicar o acesso aos direitos sociais, políticos e econômicos muitas vezes negados. As questões levantadas por muitos desses movimentos, como o feminista, o negro, o LGBT e o ambiental, por exemplo, foram imprescindíveis para a reconfiguração de inúmeras políticas, além de terem contribuído para a revisão de direitos em muitos países democráticos.

No Brasil, durante a Assembleia Constituinte, os movimentos sociais tiveram uma atuação fundamental na elaboração da Constituição Federal de 1988. Com suas denúncias, críticas e reivindicações, conseguiram garantir a inclusão de direitos até então inexistentes, como a igualdade jurídica e formal entre homens e mulheres, os direitos dos povos indígenas e o direito à moradia, ao trabalho, à liberdade religiosa e à assistência social.



Em 1987, durante os trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte, o então jovem presidente da União das Nações Indígenas, Ailton Krenak, em protesto pela ausência de visibilidade da questão indígena no texto do projeto da nova Constituição, pintou seu rosto com uma tinta de jenipapo, símbolo de luto entre seu povo. Câmara dos Deputados, em Brasília (DF), 1987.

As questões levantadas pelos movimentos sociais têm contribuído diretamente para a construção de sociedades diversas, multiculturais e mais inclusivas. Por meio de suas críticas, denúncias e lutas contra a exclusão social e a marginalização de muitos grupos, os movimentos sociais viabilizaram a emergência de novos valores e discursos sobre justiça, solidariedade e igualdade nas sociedades contemporâneas. Além disso, passaram a ser importantes agentes na defesa da cidadania e na promoção dos Direitos Humanos em várias partes do mundo.

Registre em seu caderno

1. Leia o texto abaixo.

“Os movimentos sociais foram e continuam a ser as alavancas da mudança social. Geralmente se originam de uma crise nas condições de vida que torna insustentável a existência cotidiana para a maioria das pessoas. São induzidos por uma profunda desconfiança nas instituições políticas que administram a sociedade. A conjuminância de degradação das condições materiais de vida e crise de legitimidade dos governantes encarregados de conduzir os assuntos públicos leva as pessoas a tomar as coisas em suas próprias mãos, envolvendo-se na ação coletiva [...] para defender suas demandas e, no final, mudar os governantes e até as regras que moldam suas vidas.”

CASTELLS, Manuel. *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012. p.127.

- Por que os movimentos sociais são importantes agentes de mudança social?
- De acordo com o texto, o que leva à formação de um movimento social?

- Quais são as principais contribuições dos movimentos sociais para as sociedades contemporâneas?

- (Enem-2017) “Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.”

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 27 abr. 2017.

A persistência das reivindicações relativas à aplicação desse preceito normativo tem em vista a vinculação histórica fundamental entre:

- etnia e miscigenação racial.
- sociedade e igualdade jurídica.
- espaço e sobrevivência cultural.
- progresso e educação ambiental.
- bem-estar e modernização econômica.

:: Do território às territorialidades: relações de poder

A partir das contribuições de filósofos, geógrafos, sociólogos, historiadores e outros teóricos que nos ajudam a pensar na área de Ciências Humanas, o conceito de território foi se ampliando e ganhando novas aplicações para a compreensão do mundo e das sociedades.

Atualmente, muitos pesquisadores entendem território como os limites de pertencimento de alguns grupos a um lugar que, com base em determinadas relações sociais, estende sua atuação a outros lugares. As comunidades ribeirinhas que vivem na região Norte do país, em estados como o Amazonas e o Pará, são um bom exemplo disso. Esses grupos, que em geral vivem da pesca, da extração de produtos florestais (frutos, óleos, látex etc.) e da pequena agricultura, estabelecem intensas trocas de bens entre si e com as populações urbanas locais e interações sociais ao longo dos percursos dos rios. As trocas e as relações estabelecidas não só garantem a vida material dessas comunidades como também criam laços e formas de vida particulares, que não podem ser pensados de maneira descolada daquele espaço em que ocorrem.



Conjuminar: unir-se.

As comunidades ribeirinhas estabelecidas às margens do Rio Solimões, no Amazonas, estão ligadas por uma extensa rede de trocas que faz com que seu modo de vida e sua forma de organização social se estendam ao longo do rio. Na foto, casas flutuantes em área de várzea no município de Iranduba (AM), 2020.



ANDRÉ DIB/PULSAR IMAGENS

O entendimento de território associado à ideia de **poder** se fortaleceu à medida que diferentes grupos sociais, sobretudo minorias e excluídos, se mobilizaram e ampliaram os seus limites de atuação social na defesa de seus direitos, expandindo suas experiências vividas e criando **territorialidades** que os fortalecem. Nesse sentido, as territorialidades estão associadas, em primeiro lugar, ao território como base material concreta, natural ou artificial, onde se dão as relações sociais. Elas podem ser entendidas, segundo a geógrafa Mônica Machado, como **formas de comportamento espacial**, ou seja, *estratégias de indivíduos ou grupos para influenciar pessoas, fenômenos e relações*. Para isso, delimitam e exercem algum controle ou atividade sobre uma dada área, dela se apropriando, ainda que *temporariamente*.

Muitos movimentos sociais têm na reivindicação dos territórios suas agendas de luta como forma de garantia de direitos, reconhecimento social e inclusão. Frequentemente, suas pautas implicam a contestação do sistema produtivo, das desigualdades sociais, da pobreza, da exclusão e dos impactos ambientais e não raramente exigem a confrontação com o Estado. Para alguns grupos específicos – indígenas e quilombolas –, a questão territorial está relacionada diretamente à necessidade de demarcação de terras e de reconhecimento do direito a elas, o que se desdobra em disputas na maioria das vezes violentas, que podem culminar no massacre desses grupos mais vulneráveis.

LUIZ VASCONCELOS / CRÍTICA/ESTADÃO CONTEÚDO



De acordo com o *Atlas de conflitos na Amazônia*, de 2017, o estado do Amazonas registrou 66 conflitos no campo. Na foto, indígena de Lagoa Azul resiste a uma ação de reintegração de posse. Manaus (AM), 2008.

A atual fase do capitalismo financeiro-especulativo gera uma economia pautada na redução da força de trabalho ou na privação dos recursos necessários à sobrevivência, o que acarreta a exclusão social de trabalhadores no campo e na cidade. No Brasil, esse processo fez surgir movimentos sociais extremamente organizados na luta por seus direitos a partir dos territórios aos quais pertencem e das relações de territorialidades que neles, e a partir deles, estabelecem, como o **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)**, o **Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST)** e o **Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB)**.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)

O MST surgiu oficialmente em 1984 no estado do Paraná, a partir de movimentos sociais que lutavam pelo direito à terra como forma de sobrevivência, pela reforma agrária e pelo estabelecimento de uma sociedade mais igualitária. Atualmente, o MST é um dos movimentos sociais mais articulados e organizados da América Latina, presente em 24 estados brasileiros e responsável pelo assentamento de 350 mil famílias de trabalhadores rurais que passaram a ter o direito à terra e o direito de produzir.

A grande concentração de terras no Brasil, historicamente explicada pela predominância do latifúndio na estrutura agrária do país, impede que grande parte de trabalhadores tenha acesso ao trabalho no campo. Assim, o MST usa como estratégia de pressão política a ocupação de latifúndios improdutivos para que o Estado brasileiro coloque em prática a reforma agrária, conforme previsto na Constituição de 1988. Nos assentamentos, as famílias de trabalhadores rurais objetivam transformar esses latifúndios improdutivos em espaços de produção de alimentos e de outros recursos fundamentais básicos à sobrevivência, como moradia e trabalho.

Nos assentamentos, ou ainda nos acampamentos, as famílias do MST se organizam e estabelecem territorialidades. Junto com pequenos agricultores familiares, por exemplo, são os principais responsáveis pela produção de alimentos orgânicos no Brasil. As plantações do MST compreendem uma grande variedade de cereais, frutas, raízes, legumes e hortaliças; também criam animais, produzem laticínios, mel e outros produtos para consumo próprio e comercialização.

À medida que se tornam proprietárias das terras, as famílias de trabalhadores rurais se organizam na construção de moradias, escolas, depósitos e espaços de lazer e sociabilidade, ampliando os limites das relações sociais e de territorialidade nos espaços rurais e para além deles.

A pauta de luta e as ações do MST dividem opiniões no Brasil. Não são raros os conflitos, que muitas vezes acabam em morte de trabalhadores do campo e de suas lideranças. De acordo com o relatório de 2019 da ONG britânica *Global Witness*, o Brasil é o país mais perigoso do mundo para os defensores da terra e do meio ambiente.



Em todo o Brasil, o MST fez doação de alimentos, como leite, arroz, feijão, frutas e verduras, para populações pobres durante o período de crise provocado pela pandemia de covid-19. Na imagem, integrante do MST entrega cesta de mantimentos em Porto Alegre (RS), 2020.

Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST)

A luta por moradias nas cidades ocorre, prioritariamente, nos locais em que vivem os trabalhadores. Em decorrência da especulação imobiliária nas cidades, os moradores de baixa renda são expulsos para as periferias, enquanto muitos terrenos e prédios na região central permanecem vazios à espera de melhores preços de mercado. Em decorrência dessa situação, alguns movimentos surgem em territórios periféricos das cidades com causas e reivindicações comuns, como o direito de morar próximo aos locais de trabalho.

Em 1997, foi criado o MTST para pressionar o poder público e denunciar o problema social da falta de moradia para milhares de trabalhadores. O movimento, de caráter

político, luta pelo respeito ao **direito** constitucional de moradia, pela reforma urbana e pela diminuição das desigualdades sociais. Suas ações consistem na ocupação de terrenos urbanos e de imóveis vazios ou irregulares. As ocupações são organizadas por coletivos e têm nos órgãos do Estado o seu principal alvo de pressão para ter suas reivindicações atendidas.

As relações de territorialidade que os integrantes do MTST estabelecem nos espaços urbanos estão associadas às suas necessidades de trabalho e moradia, pois são majoritariamente desempregados e pessoas que exercem trabalhos temporários, informais ou autônomos e que dependem do fluxo das cidades para sobreviver. Independentemente dessa condição, os integrantes do MTST também reivindicam o pleno direito à cidade para todos.

A agricultura familiar

“Agricultura familiar é a principal responsável pela produção dos alimentos que são disponibilizados para o consumo da população brasileira. É constituída de pequenos produtores rurais, povos e comunidades tradicionais, assentados da reforma agrária, silvicultores, aquicultores, extrativistas e pescadores. [...]

Na agricultura familiar a gestão da propriedade é compartilhada pela família e a atividade produtiva agropecuária é a principal fonte geradora de renda. Além disso, o agricultor familiar tem uma relação particular com a terra, seu local de trabalho e moradia.”

Agricultura familiar. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Disponível em <<https://www.gov.br/agricultura/pt-br/assuntos/agricultura-familiar/agricultura-familiar-1>>. Acesso em 29. jul. 2020.

(BNCC) Competências específicas: 1, 2, 3, 4, 5 e 6
Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS103 EM13CHS204
EM13CHS206 EM13CHS302 EM13CHS306 EM13CHS401
EM13CHS504 EM13CHS606

Questão

Registre em seu caderno

- Forme um grupo com quatro ou cinco colegas. Imaginem que vocês foram contratados para desenhar um plano de reestruturação da agricultura nacional. Com base nos seus conhecimentos sobre a estrutura fundiária brasileira e a atividade agrícola no país, que reformas vocês fariam? Defendam seu plano de reformas com base em dados.



Aquicultor: aquele que domina técnicas de cultivo de peixes, crustáceos (como o camarão e a lagosta), moluscos (como o polvo e a lula), algas ou outros organismos que vivem em ambientes aquáticos.

Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB)

O MAB surgiu no Brasil na década de 1970, no período da ditadura civil-militar, quando o projeto desenvolvimentista estava em seu auge no país. Com a justificativa de atender à crescente demanda por energia elétrica decorrente do processo de industrialização, o governo deu início à construção de imensas barragens. Essas obras impactaram profundamente não só o meio ambiente das regiões em que foram realizadas, mas também o modo de vida das comunidades locais.

Para a construção da barragem e do lago artificial de Sobradinho, na Bahia, na década de 1970, por exemplo, foram necessárias grandes intervenções na natureza, como a inundação de uma área que envolvia, entre outros, os municípios de Casa Nova, Sento Sé, Pilão Arcado e Remanso.

Ao longo das últimas décadas, o MAB foi ganhando dimensão nacional à medida que outras barragens e usinas hidrelétricas foram sendo construídas no país: a hidrelétrica de Tucuruí, no Pará, a de Itaipu, na divisa entre Brasil e Paraguai, as hidrelétricas de Itá e Machadinho, entre Santa Catarina e Rio Grande do Sul, e a de Belo Monte, no Pará, entre outras. **Doc. 2**

(BNCC) Competências específicas: 1, 2, 3, 5 e 6; Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS103
EM13CHS202 EM13CHS204 EM13CHS302 EM13CHS304 EM13CHS305 EM13CHS501
EM13CHS503 EM13CHS504 EM13CHS605 EM13CHS606

Os danos decorrentes das construções de barragens levaram habitantes de várias localidades a se organizar coletivamente para defender seus direitos. As questões e causas reivindicadas pelo movimento giram em torno do impedimento das construções de barragens, do direito à “indenização justa” para as famílias deslocadas de seus territórios e, atualmente, do questionamento do alto custo da energia elétrica no país.



Com a construção da usina de Sobradinho, na Bahia, cerca de 70 mil pessoas, em sua grande maioria ribeirinhos e pequenos agricultores, foram retiradas de suas terras. Na foto, o Rio São Francisco e a usina hidrelétrica de Sobradinho, em 2018.

De olho no presente

Populações atingidas por barragens

“[...] Episódios como os rompimentos de barragens em Mariana (2015) e Brumadinho (2019) são lamentáveis exemplos da forma irresponsável como até hoje são tratadas as populações atingidas por barragens no Brasil.

A título de exemplo, um ano após o crime em Brumadinho, as populações atingidas ainda lutam para conquistar uma reparação financeira justa. [...] Leandro Scalabrin, advogado e membro do Conselho Nacional de Direitos Humanos – CNDH, explica que a luta do movimento sempre passou por garantir os direitos dos atingidos que nunca estiveram previstos em lei. [...] em 2006, o CNDH criou uma comissão especial para investigar as violações de Direitos Humanos na construção de barragens do Brasil. O relatório produzido pela comissão acabou servindo de subsídio para que o MAB elaborasse a primeira proposta de uma Política Nacional dos Atingidos por Barragens.

‘Esse relatório constatou que um dos problemas das violações de direitos dos atingidos é que não havia uma lei que assegurasse esses direitos. E que, portanto, dependia da organização dos atingidos em cada caso, em cada região [...]’, relatou.’

FERNANDES, Leonardo. MAB exige aprovação urgente da Política Nacional dos Atingidos por Barragens. *Rede Brasil Atual*, 10 mar. 2020. Disponível em <<https://www.redebratilatual.com.br/cidadania/2020/03/mab-exige-aprovacao-urgente-da-politica-nacional-dos-atingidos-por-barragens/>>. Acesso em 23 abr. 2020.

Questões

1. Você considera justa e correta a forma como o Judiciário brasileiro trata as populações atingidas por barragens no Brasil? Justifique sua resposta.
2. De acordo com o texto, por que a ausência de uma legislação e de uma política nacional voltada para os atingidos por barragens é um problema?

Registre em seu caderno



Para assistir

Arpillerias: atingidas por barragens bordando a resistência

Direção: Adriane Canan

País: Brasil

Ano: 2017

Duração: 97 min

Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=PEu-AATb3TU&t=317s>>.

Acesso em 29 jul. 2020.

Documentário produzido pelo Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) que mostra o papel desempenhado por mulheres na luta pelos direitos no campo.

Laboratório de ciências humanas e sociais aplicadas

Doc. 1

Cartografia, luta e resistência

“Vem crescendo, nos últimos anos, a luta contra a intolerância religiosa direcionada às religiões de matriz africana. O histórico de opressões a tais matrizes [...] envolveu um amplo repertório de violências físicas, materiais e simbólicas, como, por exemplo: proibição; imposição de conversão às religiões dos dominantes ou, ao menos, sincrétizações; desqualificação de práticas e saberes, [...] destruição física de templos, artefatos e locais de práticas; perseguição policial, prisão e assassinato de lideranças e praticantes. [...]”

A luta contra a invisibilidade de tais grupos vem assumindo também a forma de uma disputa cartográfica – a partir da difundida ideia de que como diz o ditado, o que ‘sumiu do mapa’ não existe e, portanto, aparecer no mapa é atestar e legitimar sua existência, condição para o reconhecimento e sustentabilidade. Nos últimos anos, um conjunto de experiências de mapeamento vem sendo realizadas e desenvolvidas, (e) [...] consistem em levantamentos de dados, georreferenciamento e mapeamentos das casas religiosas. [...]

O ponto de partida para a elaboração do mapeamento era a constatação e reivindicação dos movimentos sociais sobre a invisibilidade das religiões afro-brasileiras nos cadastros oficiais. [...] A cartografia neste caso é, portanto, um instrumento de reconhecimento estatal dos grupos envolvidos, instrumento de fortalecimento de articulações e identidades, e também uma ferramenta para a promoção de políticas públicas.”

SOUZA, Renato Emerson. Geografias da ação nas lutas antirracismo: um olhar aproximativo. In: *Anais XVIII Enanpur*. Natal, 2019. Disponível em <<http://anpur.org.br/xviiienanpur/analisadmin/capapdf.php?recid=902>>. Acesso em 21 abr. 2020.

Doc. 2

Lutas e demandas do MAB

“[...] Em 1991 ocorreu o I Congresso Nacional dos Atingidos por Barragens, no qual se decidiu que o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) seria um movimento nacional, popular e autônomo. Levantando a bandeira ‘Terra sim, barragem não!’, fortalecendo desta maneira, através de um diálogo nacional, a luta contra a construção das hidrelétricas em todo território.

Esse espaço de articulação se deu numa nova conjuntura política do país, com o fim do período ditatorial e o início de uma abertura política e com ideias liberais. O Brasil se encontrava num momento de avanço de políticas neoliberais, dentre elas a privatização da energia elétrica. Deste modo, o controle que antes era estatal passou para as empresas transnacionais, o que dificultou ainda mais as lutas do movimento. Esse período acarretou um novo contorno das delimitações estabelecidas pelas lutas sociais, que antes eram tão somente pelas terras, logo agregaram outras demandas, como, por exemplo, a preservação ambiental e a utilização da natureza para o bem comum, não apenas para o enriquecimento de alguns. [...]

Nesse sentido, a ação presente do MAB [...] procura agora agregar outras demandas, como por exemplo, os debates sobre gênero e as violações de direitos das mulheres ribeirinhas [...]”

ALVES, Selma de Fátima Singulano. Movimento dos Atingidos por Barragens: perspectivas teóricas de lutas práticas. In: *Revista Café com Sociologia*, v. 4, n. 1, 2015. Disponível em <<https://revistacafecomssociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/367/pdfs>>. Acesso em 29 jul. 2020.

(BNCC) Competências específicas: 1, 2, 3, 4, 5 e 6; Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS102
EM13CHS103 EM13CHS201 EM13CHS204 EM13CHS205 EM13CHS302 EM13CHS304 EM13CHS305
EM13CHS401 EM13CHS502 EM13CHS503 EM13CHS504 EM13CHS601

Atividades

Compreender

Registre em seu caderno

Doc. 1

1. A luta contra a intolerância religiosa figura como uma importante reivindicação do movimento negro no Brasil. Com base no texto, responda.
 - a) Quais são as principais violências sofridas pelas religiões de matrizes africanas no Brasil?
 - b) Por que o mapeamento das casas religiosas de matrizes africanas é importante para o movimento negro?
 - c) Qual é o papel desempenhado pela cartografia na luta contra a intolerância religiosa?

Doc. 2

2. Qual é a relação entre as privatizações do setor elétrico e as lutas do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB)?
3. Quais são as novas relações de territorialidade que os integrantes do MAB estabelecem atualmente?

Retomar

4. Responda às questões-chave do início do capítulo.
 - O que são movimentos sociais? O que eles reivindicam? Qual é a relação entre o território e as lutas sociais?

CAPÍTULO
10

Democracia, cidadania e direitos

Quais são os principais desafios das sociedades democráticas contemporâneas? O que é ser cidadão? Quais são os nossos direitos?

(BNCC) Competências gerais: 1, 2, 4, 7, 9 e 10
 Competências específicas: 1, 4, 5 e 6
 Habilidades:
 EM13CHS102 EM13CHS103
 EM13CHS402 EM13CHS404
 EM13CHS502 EM13CHS503
 EM13CHS504 EM13CHS601
 EM13CHS603 EM13CHS604
 EM13CHS605 EM13CHS606

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



Fictício: ilusório; que é decorrente da imaginação.

Sufrágio universal: diz respeito ao pleno direito ao voto por parte de toda a população.

Em 1989, milhares de pessoas iniciaram uma onda de protestos pró-democracia na China. Como forma de coibir as manifestações, o governo chinês enviou tropas militares para a Praça da Paz Celestial, em Pequim, e dezenas de pessoas foram mortas, presas ou desapareceram em decorrência do confronto. Ao lado, foto de Jeff Widener, conhecida como "O homem do tanque", que se tornou símbolo da luta pela democracia e por direitos. Pequim, 5 de junho de 1989.

:: Democracia em debate

Na obra *Ensaio sobre a lucidez*, o escritor português e prêmio Nobel de Literatura José Saramago nos convida para uma importante reflexão sobre a participação e a organização política de nosso tempo. O livro retrata a história de um país fictício que, após a apuração dos votos de sua última eleição, se depara com uma situação inusitada: os votos em branco venceram a eleição. A partir daí, vários acontecimentos transcorrem, mas a principal questão levantada pelo autor é se, de fato, vivemos em uma democracia.

O questionamento de Saramago é um importante caminho para pensarmos sobre os dilemas e impasses impostos à democracia nas sociedades contemporâneas. Será que nossas práticas políticas e nossas instituições são verdadeiramente democráticas? Será que podemos ter uma democracia efetiva em sociedades tão marcadas pelas desigualdades e pela exclusão social?

Segundo o filósofo italiano Norberto Bobbio (1909-2004), podemos entender **democracia** como o governo direto do povo ou controlado pelo povo, que tem como uma de suas premissas garantir o pleno e livre desenvolvimento das capacidades humanas para todos os membros da sociedade. Além disso, uma democracia se pauta também na divisão entre os poderes, na transparência da vida pública, na cidadania, no respeito às legislações e no direito às manifestações e à livre escolha.

Ao longo da história, a democracia assumiu diferentes formas. No presente, a maioria dos países, incluindo o Brasil, adota a **democracia representativa**. Esse modelo tem no voto um dos mais importantes instrumentos de participação política, pois é por meio dele que os cidadãos escolhem seus representantes, que são os encarregados de legislar e administrar a vida pública. Na maioria dos países, a democracia representativa se pauta no **sufrágio universal**, na periodicidade das eleições e dos mandatos e na igualdade jurídica dos cidadãos. **Doc. 1**



JEFF WIDENER/AP/GLOW IMAGES



EITAN ABRAMOVICH/ AFP

Integrantes da Prefeitura Naval da Argentina tentam impedir manifestantes de bloquear a ponte Pueyrredon, em Buenos Aires, durante a greve geral convocada em setembro de 2018 contra o pacote de reformas de austeridade defendido pelo então presidente Mauricio Macri.

A **democracia participativa** se apresenta como alternativa à democracia representativa, ampliando a participação direta dos cidadãos na esfera pública por meio da construção de espaços de atuação política e da criação de mecanismos de controle e fiscalização popular da administração pública. Ela se orienta por princípios e valores igualitários e visa incluir o maior número possível de grupos e segmentos da sociedade nos debates sobre os mais variados assuntos. Por meio de referendos, audiências públicas e plebiscitos, a população e as instituições podem discutir e decidir sobre os rumos da comunidade, bem como sobre seus direitos e investimentos públicos.

Apesar de a democracia participativa fortalecer a participação popular, ela ainda encontra resistências e suscita controvérsias que dificultam a sua concretização. O desinteresse de parte da população pela vida política, o desconhecimento dos instrumentos democráticos, a desmobilização comunitária, a lentidão dos processos decisórios e sua burocratização são fatores que dificultam a implementação e a ampliação da democracia participativa.

A experiência democrática que vivenciamos hoje é fruto de um longo processo histórico, que, mesmo marcado por disputas, avanços e retrocessos, foi capaz de garantir a participação política e expandir nossos direitos. No entanto, esse sistema ainda carece de ajustes para que possamos criar meios de tornar efetiva a participação popular na vida pública e aproximar, cada vez mais, as necessidades e expectativas da população das decisões políticas.

A audiência pública é um instrumento importante de participação política e consiste em uma reunião realizada entre o poder público e os membros da sociedade civil para debater assuntos de interesse da coletividade. Na imagem, cidadãos de Eldorado do Sul, no Rio Grande do Sul, participam de uma audiência e decidem pela não instalação de uma mina de carvão na região. Foto de 2019.



MAIARA RAUBER / MST / RS

Apesar de essa ser a forma mais recorrente de organização política das sociedades contemporâneas, é possível perceber um distanciamento muito grande entre a teoria e a prática democráticas. A sobreposição do interesse econômico sobre os interesses da coletividade, as desigualdades de representação política dentro dos parlamentos, a redução dos espaços de participação política, a criminalização dos movimentos sociais, entre outros fatores, são alguns dos principais problemas das sociedades democráticas na atualidade apontados por vários analistas políticos.

O sistema democrático está permanentemente em transformação, e seu entendimento pode variar de acordo com fatores históricos, sociais, econômicos e culturais. Nas últimas décadas, os limites à participação popular inerentes à democracia representativa levaram ativistas e estudiosos a defender outras formas de experimentação política, dentre as quais merece destaque a **democracia participativa**.

:: O que é cidadania?

Um dos elementos mais importantes para o estabelecimento das sociedades democráticas é a cidadania. Apesar de o senso comum associá-la unicamente à noção do voto, seu entendimento transcende o pleito eleitoral e abrange várias esferas da vida em sociedade. **Doc. 2**

A etimologia da palavra cidadania vem do latim *civitas*, que quer dizer cidade. Em Atenas, na Grécia antiga, indivíduos livres e nascidos na *polis* possuíam um conjunto de direitos e deveres específicos, que foram denominados de cidadania. Ao longo da história, o conceito foi sendo alterado e apropriado de diversas maneiras. Na atualidade, cidadania diz respeito aos direitos e deveres estabelecidos por leis, dentro dos limites territoriais dos Estados nacionais, e é fundamentada nas premissas da igualdade e da liberdade.

A experiência da cidadania varia entre os Estados nacionais e está relacionada a fatores históricos, sociais, políticos e culturais que influenciam na configuração dos direitos e deveres dos cidadãos. Em muitos países, a conquista de direitos nasceu do confronto entre a população e o Estado, como na França, durante a Revolução Francesa (1789). Em outros locais, os direitos dos cidadãos podem estar diretamente relacionados a concessões feitas pelo Estado. No Brasil, por exemplo, muitos direitos sociais e políticos, como o voto feminino e os direitos trabalhistas, remontam ao governo de Getúlio Vargas.

“É muito diferente ser cidadão na Alemanha, nos Estados Unidos ou no Brasil (para não falar nos países em que a palavra é tabu), não apenas pelas regras que definem quem é ou não titular da cidadania (por direito territorial ou de sangue), mas também pelos direitos e deveres distintos que caracterizam o cidadão em cada um dos Estados-nacionais contemporâneos. Mesmo dentro de cada Estado-nacional o conceito e a prática da cidadania vêm se alterando ao longo dos últimos duzentos ou trezentos anos. Isso ocorre tanto em relação a uma abertura maior ou menor do estatuto do cidadão para sua população [...], ao grau de participação política de diferentes grupos [...], quanto aos direitos sociais, à proteção social oferecida pelos Estados aos que dela necessitam.”

PINSKY, Jaime. História da Cidadania. Introdução.
In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bessanezi. *História da Cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 9-10.

Nas sociedades democráticas ocidentais, ser cidadão significa ser, ao mesmo tempo, o portador de direitos e o responsável por fiscalizar e garantir que os direitos de todos sejam assegurados. No entanto, a desigualdade e a exclusão social dificultam e, em muitos casos, impedem a participação dos cidadãos na vida pública, bem como o pleno gozo dos direitos reconhecidos pela legislação. Assim, para que se possa construir um país efetivamente democrático, é preciso antes lutar por uma sociedade justa e igualitária.



Apátridas são indivíduos que não possuem nacionalidade definida. Sem o registro civil, esses indivíduos não são considerados cidadãos e são excluídos de uma série de direitos. Em 2018, a ativista Maha Mamo, ex-apátrida, teve seu pedido de nacionalidade aceito pelo Brasil e passou a ser uma cidadã brasileira. Na imagem, ela mostra o passaporte brasileiro em reunião do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (Acnur), em Genebra, Suíça, em 2019.

Questões

(BNCC) Competências específicas: 1 e 6

Habilidades: EM13CHS102 EM13CHS603

Registre em seu caderno

A cidadania é fruto de um longo processo de transformações sociais, econômicas e políticas, que trouxe para as sociedades contemporâneas novos entendimentos sobre o papel dos indivíduos na sociedade. Responda:

1. Por que a experiência da cidadania varia entre os países?
2. Quais fatores contribuem para que ocorram mudanças no conceito e no exercício da cidadania?



Pleito eleitoral: disputa eleitoral.

Etimologia: estudo da origem e do desenvolvimento das palavras.



A concepção de que os homens nascem livres e iguais esteve na base das críticas feitas às instituições do Antigo Regime na França revolucionária em 1789. Na gravura francesa, datada do século XVIII, a Razão, a Igualdade e a Liberdade são representadas por imagens femininas. A figura à direita leva aos braços a tábua onde estão gravados os Direitos Humanos e a Constituição francesa.

:: Os direitos para uma sociedade democrática e cidadã

A consolidação dos Estados democráticos e a construção da cidadania passam necessariamente pelo reconhecimento e pela garantia dos direitos fundamentais dos cidadãos, cuja acepção atual é resultado das transformações históricas que marcaram a derrocada do Antigo Regime na Europa.

Pensadores como os ingleses Thomas Hobbes (1588-1679) e John Locke (1632-1704) foram importantes para o desenvolvimento do princípio que fundamentou a noção de direito nas sociedades modernas: o princípio de que os homens têm direitos por natureza. Porém, se para Thomas Hobbes os homens renunciavam à liberdade natural ao firmarem o contrato pelo qual instituíam o Estado, para John Locke os direitos naturais eram inalienáveis e nem mesmo o Estado poderia subtraí-los.

A noção de que todos os seres humanos possuem **direitos naturais** fundamentou a elaboração de importantes documentos que inspiraram leis e movimentos reivindicatórios em muitas nações. São exemplos desses documentos a Declaração dos Direitos dos Cidadãos dos Estados Unidos (United States Bill of Rights) e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, ambos datados do final do século XVIII, e que se tornaram garantidores do direito à vida, à liberdade e à felicidade, entre outros.

De acordo com Norberto Bobbio (1909-2004), filósofo e cientista político italiano, o entendimento de que todos os seres humanos são portadores de direitos naturais causou uma inversão na relação política entre os indivíduos e o Estado: de súditos, eles passaram a ser cidadãos. Essa mudança de perspectiva, entendida como irreversível pelo filósofo, foi de suma importância para a organização política da sociedade e para a configuração dos direitos na forma como nós os compreendemos hoje.

:: Os Direitos Humanos e sua história

Compreende-se por Direitos Humanos um conjunto de direitos que são inatos, independentemente de etnia, religião, língua, nacionalidade, sexo ou qualquer outra condição do indivíduo. Eles incluem o direito à vida, ao trabalho e à educação, à liberdade de pensamento, de crença e de expressão, à saúde, à alimentação, à segurança no desemprego e na velhice, entre vários outros.

A ideia de direitos humanos existe desde a Antiguidade. O primeiro registro conhecido sobre a noção de direitos humanos é o **Cilindro de Ciro**, peça de argila contendo os princípios de Ciro, rei da antiga Pérsia. Ao conquistar a cidade da Babilônia, no século VI a.C., ele libertou todos os escravos que habitavam a cidade e declarou a igualdade entre os povos que ali viviam.

Nos séculos seguintes, a ideia de direitos humanos se estendeu para outros lugares do mundo, como Índia e Roma, mas só se disseminou de fato a partir das grandes revoluções ocorridas na Europa e nos Estados Unidos no decorrer dos séculos XVII e XVIII (Revolução Inglesa, Revolução Americana e Revolução Francesa). Até o século XX, esses direitos ainda tinham um caráter bastante restrito e expressavam os interesses das elites econômicas. Em geral, o direito humano fundamental afirmado pelos documentos que selaram os processos revolucionários era o de o cidadão escolher e fiscalizar seus governantes e de se rebelar contra um governo opressor.

Das atrocidades da guerra à Declaração Universal dos Direitos Humanos

O século XX foi marcado por duas grandes guerras que produziram um rastro de violência. Estima-se que a Primeira Guerra tenha deixado cerca de 17 milhões de mortos. O saldo de vidas perdidas no decorrer da Segunda Guerra foi ainda maior: historiadores calculam que entre 55 e 80 milhões de seres humanos pereceram, muitos deles nos campos de extermínio nazistas.

Desde a ocupação da Polônia e da Tchecoslováquia pelas tropas alemãs no final da década de 1930, discutia-se na Europa a punição dos criminosos de guerra do Terceiro Reich. Porém, apenas a partir de 1943 a campanha pela punição dos crimes do Eixo ganhou força entre os Aliados.

Assim, tão logo a Segunda Guerra terminou, juízes e políticos das potências aliadas reuniram-se para definir as bases legais para o julgamento e a punição dos crimes nazistas. As decisões foram registradas na **Carta de Londres**, e, apenas alguns meses depois, tiveram início os julgamentos das principais lideranças nazistas na cidade alemã de Nuremberg.

O tribunal foi constituído de “juízes” nomeados pelas quatro potências vencedoras do conflito: Estados Unidos, União Soviética, Grã-Bretanha e França. Sem um júri, a própria corte presidiu o tribunal e definiu os veredictos. Em dez meses de julgamento, centenas de testemunhas foram ouvidas e milhares de documentos foram examinados. No total, 24 líderes e importantes colaboradores do regime nazista foram indiciados. Dos 22 réus efetivamente julgados, 12 foram condenados à morte por enforcamento, 7 foram condenados à prisão, e 3 foram absolvidos.

Após a rendição do Japão, em setembro de 1945, as potências aliadas iniciaram na região do Pacífico os procedimentos para a punição dos crimes cometidos pelo Império japonês durante a guerra. O resultado foi a criação, em janeiro de 1946, do Tribunal Militar para o Extremo Oriente, mais conhecido como **Tribunal de Tóquio**. O julgamento iniciou-se em maio de 1946 e teve a duração de três anos e meio. O tribunal do Extremo Oriente recebeu muitas críticas durante o processo de julgamento e após o término dos trabalhos; foi acusado de espetacularizar as sessões e de servir para aliviar a culpa dos Estados Unidos pela detonação da bomba atômica no Japão. O veredito final, anunciado em novembro de 1948, declarou culpados os 25 comandantes militares japoneses levados à cadeira dos réus. Sete deles foram condenados à morte na forca, um deles, à pena de 20 anos, e os demais, à prisão perpétua.

Os tribunais de Nuremberg e de Tóquio foram decisivos na construção do **direito penal internacional** e pioneiros na responsabilização de governantes e funcionários do Estado por crimes cometidos no exercício da função. Até a Segunda Guerra Mundial, as atrocidades cometidas por indivíduos em conflitos militares e civis eram tratadas como custo inevitável das guerras. Além disso, não se separava o sujeito que praticava os crimes do Estado que ele representava. Com os tribunais de Nuremberg e de Tóquio, pela primeira vez governantes, oficiais militares e colaboradores civis acusados de crimes de guerra ou de violação dos Direitos Humanos fundamentais foram responsabilizados individualmente, julgados e condenados. Os dois tribunais demoliram o argumento, reiteradamente apresentado pela defesa, de que os réus agiram em nome do Estado, seguindo suas ordens e protegendo os interesses dele.



CENTRAL PRESS/GETTY IMAGES

O Tribunal de Nuremberg levou ao banco dos réus alguns dos mais proeminentes líderes nazistas. Na foto, de 1946, ao centro, inclinado para a frente, Rudolf Hess, o braço direito de Hitler, acompanha seu julgamento em Nuremberg (Alemanha). À sua esquerda, Hermann Göring, o poderoso comandante-chefe da Luftwaffe.

A criação da ONU e a defesa dos Direitos Humanos

O rastro de horror deixado pela Segunda Guerra Mundial despertou na comunidade internacional o sentimento de que era necessário construir um organismo capaz de garantir a paz entre as nações e proteger as populações de atos contra os Direitos Humanos fundamentais. A ideia não era nova; ela esteve presente na criação da Liga das Nações, organismo internacional fundado pelas potências vencedoras da Primeira Guerra Mundial. Porém, como a Liga das Nações havia fracassado em evitar a Segunda Guerra Mundial, os países aliados voltaram a discutir, durante as principais conferências e em outros encontros, a importância de constituir uma entidade internacional mais poderosa e representativa.

O resultado de várias negociações foi a **Carta das Nações Unidas**, documento elaborado por representantes de 50 países presentes na Conferência sobre Organização Internacional, realizada na cidade de São Francisco, nos Estados Unidos, entre abril e junho de 1945. Em 24 de outubro daquele ano, o documento fundador da Organização das Nações Unidas foi ratificado por Estados Unidos, China, Grã-Bretanha, União Soviética e França, e a data foi adotada como a do nascimento oficial da ONU.



MIZOULA/ISTOCK/GETTY IMAGES

Sede da Organização das Nações Unidas (ONU), em Nova York, com as bandeiras de alguns Estados-membros hasteadas na fachada do edifício. Foto de 2016.



Para navegar

Declaração Universal dos Direitos Humanos

Disponível em <<https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>>. Acesso em 4 ago. 2020.

Esse documento da ONU já foi traduzido para mais de 500 línguas e o arquivo com a versão em português pode ser acessado no site oficial das Nações Unidas.

A ONU é regida por uma série de princípios e objetivos que devem ser respeitados por todos os países-membros. Os objetivos principais da organização são:

- manter a paz e a segurança internacionais;
- promover relações amistosas entre as nações;
- impulsionar a cooperação entre as nações para resolver os problemas mundiais de caráter econômico, social, cultural e humanitário, promovendo o respeito aos Direitos Humanos e às liberdades fundamentais;
- ser um centro destinado a harmonizar a ação dos povos para a execução desses objetivos comuns.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos

Com o fim da Segunda Guerra Mundial e a criação da Organização das Nações Unidas, em 1945, a ideia de direitos humanos conquistou o caráter abrangente, universal e inalienável que conhecemos hoje. O documento que se transformou em símbolo dessa mudança foi a **Declaração Universal dos Direitos Humanos** (DUDH), proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948. A DUDH estabeleceu pela primeira vez a obrigação dos Estados-membros da entidade de promover a proteção universal e efetiva dos Direitos Humanos.

Após sua promulgação, uma série de documentos foi elaborada para efetivar e expandir os direitos garantidos na Declaração dos Direitos Humanos, influenciando diretamente na formulação de leis em diversos países. No Brasil, a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres, de 1979, foi a base legal e reivindicatória do movimento feminista para a proposição do projeto que resultou na aprovação da **Lei Maria da Penha** (Lei nº 11.340), em 2006. Já a Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989, orientou a elaboração do **Estatuto da Criança e do Adolescente** (ECA) em nosso país, em 1992.

A Declaração dos Direitos Humanos representou um avanço no estabelecimento de direitos e na difusão de valores liberais e democráticos. Apesar de seu texto ter orientado a elaboração de leis e constituições em diversos países, ainda estamos distantes de ver todos eles efetivados. Fatores como guerras, pobreza, perseguições religiosas e políticas ainda são um entrave para a implementação efetiva deles.



BRENT LEWIS/THE DENVER POST/GETTY IMAGES

Os direitos humanos são uma importante bandeira de luta em todo o mundo. Na foto, Aray Mohamad, de 12 anos, examina seu exemplar da autobiografia de Malala, a paquistanesa que, em 2002, foi vítima de um atentado por causa de sua defesa do direito das mulheres de frequentar escolas e ter acesso à educação. Colorado, Estados Unidos, 2015.

(BNCC) Competências específicas: 1, 5 e 6

Habilidades: EM13CHS103 EM13CHS502 EM13CHS503
EM13CHS504 EM13CHS604 EM13CHS605

Imagine...

- Imagine que você tenha sido convidado para participar de uma atividade promovida pela ONU voltada para jovens de todo o mundo. Nesse encontro, os jovens proferirão um discurso analisando a situação dos Direitos Humanos em seus países e apontando ações que ajudem em sua promoção e difusão. Como seria o seu discurso? Como você avalia a situação dos Direitos Humanos no Brasil? Esses direitos têm sido garantidos? Quais são ainda nossos desafios e como podemos superá-los? Redija um discurso com sua análise sobre a situação dos Direitos Humanos no Brasil e sobre possíveis ações voltadas para sua promoção e sua difusão na sociedade brasileira.

Os direitos civis, políticos e sociais

Ao estudar sobre o processo histórico de construção da cidadania na Inglaterra, o sociólogo inglês T. H. Marshall (1893-1981) propôs a divisão dos direitos em três categorias: **civis, políticos e sociais**. Apesar de seu modelo interpretativo não ser universal, já que nem todas as sociedades o alcançaram da mesma forma, ele é um importante referencial para nossa compreensão de como os direitos são pensados na atualidade.

Os **direitos civis**, nascidos das revoluções burguesas do século XVIII e influenciados pelas ideias iluministas, representaram uma mudança importante na relação dos homens com o Estado. Eles versam sobre as liberdades individuais, o direito de ir e vir, de propriedade privada, de livre pensamento, de liberdade religiosa e de justiça, e estão calçados nas noções de igualdade jurídica e de liberdade.

Os **direitos políticos**, de acordo com Marshall, nasceram sob influência do movimento organizado de trabalhadores da Inglaterra, no final do século XIX. A atividade política, que durante séculos esteve restrita à elite, começou a ser transformada com a mobilização e a organização da classe trabalhadora. Diante da situação de exploração a que estavam sujeitos, os trabalhadores reconheceram que a participação política era um dos principais mecanismos na luta pela conquista ou ampliação de direitos. Por meio da organização de partidos e sindicatos, eles passaram a escolher seus dirigentes e representantes e a decidir coletivamente sobre suas demandas. Os direitos políticos, portanto, referem-se ao direito dos indivíduos de participar, direta ou indiretamente, no processo político, organizando-se em partidos, votando e candidatando-se, por exemplo.

Os **direitos sociais** foram sendo consolidados e expandidos ao longo do século XX. Eles se fundamentam na premissa de que os indivíduos precisam ter garantidas condições mínimas de bem-estar, capazes de lhes assegurar uma vida digna e proporcionar as condições necessárias para usufruírem dos direitos civis e políticos existentes. A construção dos direitos sociais está diretamente relacionada à mobilização de diversos grupos que, ao longo do tempo, conseguiram transformar suas reivindicações em ações políticas e legislações. Podem ser considerados direitos sociais os direitos à educação, moradia, saúde, segurança social, lazer, trabalho, segurança, alimentação, entre outros.

No entanto, a consumação desses direitos ainda está distante. Nos Estados Unidos, por exemplo, a conquista dos direitos civis e políticos dos negros só ocorreu a partir de inúmeras lutas, e ainda hoje sua efetivação encontra barreiras. No Brasil, muitos direitos sociais garantidos por lei permanecem inacessíveis para uma enorme parcela da população, como o direito à moradia e à segurança.

A construção de um país verdadeiramente democrático e capaz de garantir a cidadania para sua população exige reflexão, debate, conhecimento e, sobretudo, ação. A consolidação de uma sociedade em que todos os indivíduos possam exercer plenamente seus direitos e seus deveres é uma responsabilidade do Estado e, também, de todos nós.

De olho no presente

Educação, direito e cidadania

“Uma série de indicadores educacionais da população preta ou parda apresentou trajetória de melhora entre 2016 e 2018. [...] Com vistas a ampliar e democratizar o acesso ao ensino superior, uma série de medidas foi adotada a partir dos anos 2000: na rede pública, a institucionalização do sistema de cotas, que reserva vagas a candidatos de determinados grupos populacionais, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni e o Sistema de Seleção Unificada – SiSU; e, na rede privada, a expansão dos financiamentos estudantis, como o Fundo de Financiamento Estudantil – FIES e o Programa Universidade para Todos – Prouni. [...] Com a trajetória de melhora nos indicadores de adequação, atraso e abandono escolar, estudantes pretos ou pardos

Registre em seu caderno

passaram a compor maioria nas instituições de ensino superior da rede pública do País (50,3%), em 2018.”

IBGE. Desigualdades Sociais por cor ou raça no Brasil.

In: *Estudos e Pesquisas • Informação Demográfica e Socioeconômica*. Rio de Janeiro, 2019, p. 7-9. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf>. Acesso em 4 maio 2020.

1. Você é favorável às medidas tomadas pelo poder público para viabilizar o acesso ao ensino superior no Brasil a partir dos anos 2000? Explique seu posicionamento.
2. Qual é a importância de garantir o acesso ao ensino superior de pretos e pardos?
3. Por que podemos afirmar que esse dado é um marco da cidadania no Brasil?



Para assistir

A história dos Direitos Humanos

Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=uCnIKEOtbfc&t=273s>>. Acesso em 1º maio 2020.

Produção: United Human Rights

Duração: 9 min 30 s

Vídeo sobre a história e a evolução dos Direitos Humanos, bem como sobre seus problemas de efetivação no mundo contemporâneo.

Aprender a argumentar

Falácia do equívoco

A falácia do equívoco ocorre por causa da ambiguidade. As palavras ou frases utilizadas no argumento têm mais de um sentido no próprio argumento, causando confusão, pois o argumento pode parecer válido sem sé-lo.

A maioria das palavras tem, em seu uso corrente ou na linguagem comum, vários significados ou sentidos. Por exemplo, “manga” pode designar tanto uma fruta quanto uma parte de uma camisa; “preciso” pode significar algo feito com rigor e precisão ou ser a declinação do verbo “precisar” na primeira pessoa do indicativo. A falácia do equívoco acontece quando essa ambiguidade está presente na argumentação, por exemplo, utilizando a mesma palavra com sentidos diferentes em uma premissa e em uma conclusão. Nesses casos, pode-se chegar a afirmações absurdas. Veja o exemplo a seguir.

“Os assassinos de crianças são desumanos. Portanto, os humanos não matam crianças.”

Disponível em <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Equívoco>>. Acesso em 16 jul. 2020.

Note que há um jogo com a palavra “humano”. Na primeira frase, ela tem sentido moral: não é moralmente aceitável que o ser humano mate crianças. Na segunda, essa palavra tem a significação biológica, de espécie humana. É a ambiguidade em relação ao termo que permite a falácia do equívoco.

É comum nesse tipo de falácia a utilização de termos relativos que, conforme o contexto, possuem significados diferentes, como “alto”, “baixo”, “pequeno”, “grande”, “bom” e “mal”.

Exercitar a argumentação

Registre em seu caderno

- Analise os argumentos a seguir e explique como a falácia do equívoco pode ser percebida nos três casos.

A1: “O fim de uma coisa é a sua perfeição; a morte é o fim da vida; logo, a morte é a perfeição da vida.”

COPÍ, Irving M. *Introdução à lógica*. São Paulo: Mestre Jou, 1978. p. 91.

A2: Uma pulga é um animal; logo, uma pulga grande é um animal grande.

A3: Pablo é um bom cientista; deve ser uma boa pessoa.

Laboratório de ciências humanas e sociais aplicadas

Doc. 1

A representação política em crise

“Frequentemente se afirma que a representação política está passando por uma crise nos países ocidentais. Durante décadas, a representação parecia estar fundamentada em uma forte e estável relação de confiança entre o eleitorado e os partidos políticos [...]. Hoje, porém, o eleitorado tende a votar de modo diferente de uma eleição para a outra, e as pesquisas de opinião revelam que tem aumentado o número dos eleitores que não se identificam com partido algum. [...] No passado, os partidos propunham aos eleitores um programa político que se comprometiam a cumprir, caso chegassem ao poder. Hoje, a estratégia eleitoral dos candidatos e dos partidos repousa, em vez disso, na construção de imagens vagas que projetam a personalidade dos líderes. [...] Os políticos chegam ao poder por causa de suas aptidões e de sua experiência no uso dos meios de comunicação de massa, não porque estejam próximos ou se assemelhem aos seus eleitores. O abismo entre o governo e a sociedade, entre representantes e representados, parece estar aumentando.”

MANIN, Bernard. As metamorfoses do governo representativo. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 10, n. 29, p. 1, 1995.

Doc. 2

Cidadania e cultura

“Se o Estado não é produtor de cultura nem instrumento para seu consumo, que relação pode ele ter com ela? Pode concebê-la como um direito do cidadão e, portanto, assegurar o direito de acesso às obras culturais produzidas, particularmente o direito de fruir-las, o direito de criar as obras, isto é, produzi-las, e o direito de participar das decisões sobre políticas culturais.

Que significa o direito de produzir obras culturais? Se considerar-se a cultura como o conjunto das belas-artes, então se poderia supor que esse direito significaria, por exemplo, que está aberto a todos o direito de ser pintor. [...] Se, portanto, nem todos são pintores, mas praticamente todos amam as obras da pintura, não seria melhor que essas pessoas tivessem o direito de ver as obras dos artistas, fruir-las, serem levadas a elas? Não caberia ao Estado garantir o direito dos cidadãos de ter acesso à pintura – aos pintores garantir o direito de criá-la; aos não pintores, o direito de fruir-la?

Ora, essas mesmas pessoas, que não são pintoras nem escultoras nem dançarinas, também são produtoras de cultura [...] autores da sua própria memória. Por que não oferecer condições para que possam criar formas de registro e preservação da sua memória, da qual são os sujeitos? [...]

Finalmente o direito à participação nas decisões de política cultural é o direito dos cidadãos de intervir na definição de diretrizes culturais e dos orçamentos públicos, a fim de garantir tanto o acesso quanto a produção de cultura pelos cidadãos. Trata-se, pois, de uma política cultural definida pela ideia de cidadania cultural, em que a cultura não se reduz ao supérfluo, entretenimento, aos padrões do mercado, à oficialidade doutrinária (que é ideologia), mas se realiza como direito de todos os cidadãos, direito a partir do qual a divisão social das classes ou a luta de classes possa manifestar-se e ser trabalhada porque no exercício do direito à cultura, os cidadãos, como sujeitos sociais e políticos, se diferenciam, entram em conflito, comunicam e trocam suas experiências, recusam formas de cultura, criam outras e movem todo o processo cultural.”

CHAUÍ, Marilena. Cultura e democracia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, Buenos Aires, ano 1, n. 1, p. 53-76, jun. 2008.

Atividades

(BNCC) Competências específicas: 5 e 6; Habilidades: EM13CHS502 EM13CHS504 EM13CHS605

Registre em seu caderno

Compreender

Doc. 1

1. A que fatores o autor atribuiu a crise de representação política dos países ocidentais?
2. Quais são as principais diferenças nas formas de representação política no passado e no presente?
3. Quais são as consequências para a democracia do “abismo entre o governo e a sociedade”?

Doc. 2

4. Como pode ser entendida a noção de cidadania cultural defendida pela autora do texto?
5. Por que é importante a população participar das decisões sobre a política cultural no país?

Analisar

Docs. 1 e 2

6. A efetivação dos direitos promulgados na Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU ainda encontra muitos obstáculos. Com base nessa informação, forme dupla com um colega de classe e criem um quadro chamado “expectativa × realidade”. Após escolherem dois direitos contemplados na DUDH, utilizem fotos, desenhos ou colagens para ilustrar como vocês imaginam que esses direitos deveriam ser e como eles se manifestam na realidade.

Retomar

7. Responda às questões-chave do início do capítulo.
 - Quais são os principais desafios das sociedades democráticas contemporâneas? O que é ser cidadão? Quais são os nossos direitos?

CAPÍTULO
11

Uma história de lutas: o movimento operário

Quais têm sido as principais formas de organização construídas pelos operários desde a Revolução Industrial? Como as transformações no mundo do trabalho incidem nas lutas dos trabalhadores?

(BNCC) Competências gerais: 1, 4, 5, 6, 7, 9 e 10

Competências específicas: 1, 4, 5 e 6

Habilidades: EM13CHS101
EM13CHS104 EM13CHS106
EM13CHS401 EM13CHS402
EM13CHS403 EM13CHS404
EM13CHS501 EM13CHS502
EM13CHS503 EM13CHS504
EM13CHS603 EM13CHS606

:: A formação da classe operária na Inglaterra

A Revolução Industrial, que teve como epicentro a Inglaterra, sinalizou que a longa transição do feudalismo para o capitalismo chegava ao fim. O motor da atividade econômica passou a ser a indústria, e não mais o comércio, enquanto o mundo se tornaria, aos poucos, cada vez mais urbano e menos rural, em um processo que se acelerou no século XX.

Em contraste com o feudalismo, no capitalismo generalizou-se o chamado **trabalho livre**. De um lado, os meios de produção, como a terra e os instrumentos de trabalho, foram paulatinamente expropriados dos trabalhadores. A força de trabalho se converteu em mercadoria, vendida em troca de salário. De outro lado, o trabalhador ganhou uma mobilidade desconhecida no mundo feudal: no capitalismo, ele tornou-se “livre” para escolher para quem venderia sua força de trabalho.

Em lugar das oficinas artesanais, passou a predominar a grande indústria, na qual as máquinas determinavam a velocidade com que o trabalho precisava ser feito, enquanto os patrões decidiam a quantidade de horas trabalhadas.

No início da era industrial, não havia leis regulamentando os dias nem as horas de trabalho. Também não havia salário mínimo, restrições ao trabalho infantil, indenização em caso de acidentes de trabalho ou previsão de aposentadoria na velhice. Em resumo, não havia direitos trabalhistas.



Capital e trabalho, cartum britânico de 1843.

As condições extremas de exploração dos trabalhadores no início do capitalismo industrial geraram resistência. Na Inglaterra, desde a segunda metade do século XVIII, a ação constante dos quebradores de máquinas levou o Parlamento britânico a aprovar uma lei, em 1769, que punia com a pena de morte a destruição de máquinas. O rigor da lei e a execução de vários trabalhadores não impediram que o movimento se ampliasse. Em 1811 e 1812, com a ação de Ned Ludd, que teria quebrado a marteladas os teares da fábrica onde trabalhava, nascia o **movimento ludista**, assim chamado em homenagem ao lendário líder.

A repressão das autoridades foi tão violenta que provocou reações até nos setores mais abastados da sociedade. Em 1812, George Byron, poeta e membro da Câmara dos Lordes, fez um longo discurso no Parlamento em apoio aos ludistas. Leia um trecho desse discurso.

“Não há sangue suficiente em vosso código penal? O que mais deve ser derramado para ascender ao céu e testemunhar contra vós? Como ides colocar essa lei em vigor? Podeis condenar um condado inteiro às suas próprias prisões? Erguereis uma força em cada campo para enforcá-los como espantalhos? Ou procedereis (como deveis para implementar essa medida) com a dizimação, colocando o país sob lei marcial. Despoovoando e destruindo tudo ao seu redor. Restaurando a floresta de Sherwood à sua condição anterior, de território de caça real e de asilo para foras da lei, para, então, apresentá-la como um presente para a coroa? Essas são as soluções para uma população faminta e desesperada? Será que o miserável faminto que enfrentou suas baionetas ficará intimidado com suas forças? Quando a morte é o único alívio concedido, ele será coagido tranquilamente?”

Lorde Byron, 1812. In: MALDONADO, Lucas Eduardo. Discurso de Lorde Byron a respeito da repressão contra os ludistas. *Temporalidades – Revista de História*, ed. 26, v. 10, n. 1, jan.-abr. 2018.

As **trade unions** e as primeiras conquistas

Com as lutas operárias, iniciava-se também a organização dos trabalhadores contra a exploração de sua força de trabalho. As primeiras associações de operários foram criadas no século XVIII, antes mesmo da Revolução Industrial, por trabalhadores do sistema artesanal-manufatureiro. Eram associações de tecelões, sapateiros, marceneiros e alfaiates. Reprimidas pelos patrões, essas associações foram finalmente proibidas em 1799.

A Revolução Industrial, porém, daria um novo impulso às organizações operárias. A concentração de um grande volume de trabalhadores nas fábricas criou entre eles uma identidade coletiva, o sentido de pertencimento a

um grupo social e a confiança em seu poder de mobilização, consciência que fortaleceu a sua luta por direitos. A primeira conquista dos trabalhadores ocorreu em 1825, com a revogação da lei de 1799 e a criação das primeiras **trade unions**, ou sindicatos, com a tarefa de organizar os trabalhadores para a conquista de direitos.

A conquista seguinte foi a aprovação, em 1833, dos **Atos de Fábrica**, lei que regulamentou o trabalho infantil nas indústrias. O ato proibiu o trabalho de crianças menores de 9 anos (exceto nas fábricas de seda), limitou o tempo de trabalho das crianças entre 9 e 13 anos a 48 horas semanais e o trabalho de jovens entre 14 e 18 anos a 69 horas por semana, proibiu o trabalho noturno para menores de 18 anos e instituiu a frequência escolar obrigatória de duas horas por dia para os menores de 14 anos. Três anos depois da nova lei, os operários condenados na Inglaterra por participação nas revoltas foram anistiados e começaram a retornar ao país.

O movimento cartista

As lutas e as conquistas da década de 1830 colaboraram também para elevar o nível de consciência política dos trabalhadores. Essa nova consciência tornou-se evidente em 1836, quando um grupo de artesãos londrinos formou uma associação em defesa da ideia de encaminhar uma petição ao Parlamento pela realização de uma reforma política no país. O movimento ganhou força no ano seguinte, com a coleta de milhares de assinaturas nas fábricas, oficinas e reuniões de trabalhadores para uma série de petições nacionais encaminhadas ao Parlamento.

A iniciativa deu origem à **Carta do Povo**, petição encaminhada ao Parlamento, em 1838, contendo as seguintes reivindicações:

- Sufrágio universal masculino (até então, o voto tinha como base a renda do indivíduo).
- Voto secreto por meio de cédulas.
- Eleições anuais.
- Participação de representantes da classe operária no Parlamento.
- Remuneração para os parlamentares.

O **movimento cartista**, como ficou conhecido, defendia a participação operária na política; porém, restrita aos trabalhadores do sexo masculino. Na Inglaterra e no mundo, a política era, nessa época, um assunto de homens de posses. Ao reivindicarem o sufrágio universal masculino no lugar do voto censitário, os cartistas davam um passo importante em direção à democratização da atividade política, mas não se tratava ainda de sua universalização.

(BNCC) Competências específicas: 1, 4 e 5

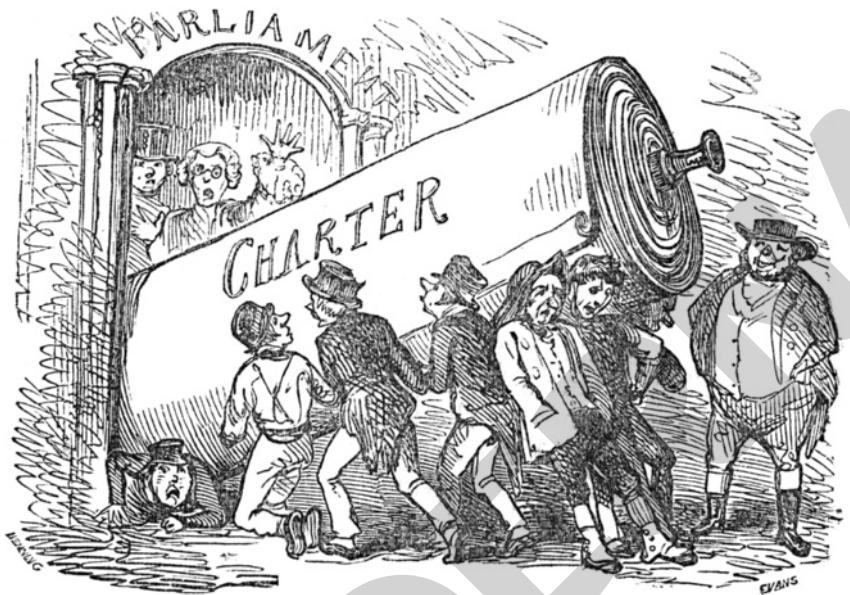
Habilidades:
EM13CHS101 EM13CHS104
EM13CHS404 EM13CHS501

Questões

Registre em seu caderno

1. Por que, para os trabalhadores, era importante que a atividade parlamentar fosse remunerada?
2. Analise a charge ao lado. O que ela nos mostra sobre a luta dos cartistas na Inglaterra?
3. O que você pensa sobre a remuneração da atividade parlamentar nos dias de hoje? Justifique sua opinião.

Os cartistas pressionavam o governo por meio de comícios, abaixo-assinados e manifestações. O movimento atingiu seu ponto alto em 1842, quando foi entregue uma nova petição ao Parlamento britânico com mais de 3 milhões de assinaturas. A nova petição reivindicava aumento de salários e redução da jornada de trabalho. Em apoio à petição, uma greve geral paralisou mais de 50 mil trabalhadores no país. As mobilizações pela redução da jornada de trabalho continuaram. O resultado veio em 1847, com a aprovação do *Ten Hour Act*, lei que reduziu a jornada de trabalho na Inglaterra para 10 horas diárias.



Um partido cartista, charge britânica de 1843 que representa a luta do movimento cartista.

MARY EVANS PICTURE LIBRARY/EASYPPIX BRASIL

:: As internacionais operárias e a Comuna de Paris

As primeiras lutas operárias, frequentemente aglutinadas em sindicatos, reivindicavam aumento de salários e melhores condições de trabalho. Quando os trabalhadores decidiram lutar não apenas por melhorias nas fábricas, mas também para mudar a sociedade como um todo, formaram-se os primeiros partidos operários. Essas organizações (sindicatos e partidos operários) foram alimentadas por teorias políticas que estavam sendo elaboradas na época. Algumas delas, como o **socialismo marxista** e o **anarquismo**, propunham mudanças radicais, por exemplo, a derrubada do capitalismo e uma sociedade sem patrões nem empregados.

Em meados do século XIX, os alemães Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) desenvolveram um trabalho intelectual e militante que exerceu grande influência nas lutas sociais organizadas desde então. Um dos textos mais conhecidos da dupla, *O manifesto comunista*, publicado em 1848, descreve o capitalismo como um sistema expansivo, que tende a mundializar as relações de trabalho que o caracterizam. Na visão dos comunistas, da mesma forma que a dominação capitalista tende a se internacionalizar, a classe operária, que a destruiria, também se organizaria mundialmente.

A compreensão do caráter internacionalista das lutas operárias levou à fundação da Associação Internacional dos Trabalhadores, em 1864, também conhecida como **Primeira Internacional**, da qual Marx e Engels participaram ativamente. Seu objetivo era colocar em prática a convocação que encerrava *O manifesto comunista*: “proletários de todo o mundo, uni-vos!”. Segundo o historiador Jacques Droz, foi a primeira vez que os trabalhadores vislumbraram a possibilidade de conquistar o poder e construir uma sociedade sem exploradores e explorados.

O primeiro teste da capacidade de a Internacional Socialista organizar os trabalhadores para a tomada do poder foi a chamada **Comuna de Paris**. Entre 18 de março e 28 de maio de 1871, em meio à derrota na guerra com a Prússia, a população da capital francesa assumiu a defesa da cidade, abandonada por seus dirigentes. Imediatamente, afloraram propostas de mudança radical em todos os campos da vida social: no trabalho, na política, na justiça, nas relações familiares e na condição da mulher. Naqueles dias, a França virou de cabeça para baixo, ou, como disse Marx, os trabalhadores franceses “tomaram o céu de assalto”.



Vista das barricadas nas ruas da capital francesa durante a Comuna de Paris, 1871.

ALBUM/AKG-IMAGES/EASYPPIX/BRASIL

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

(BNCC) Competências específicas: 1, 5 e 6

Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS106 EM13CHS501
EM13CHS503 EM13CHS603

Imagine...

- Imagine que você vivesse em Paris, na França, em 1871. Após os dirigentes franceses entregarem as armas às forças prussianas e abandonarem Paris, o povo parisiense assumiu o comando da cidade com o intuito de reinventar a vida social. Como você reagiria nessa situação? Você acredita que uma sociedade sem governo poderia funcionar? Apoiaria os comunardos ou o governo exilado? Que ideias você daria para os comunardos organizarem a vida social?

No entanto, a experiência da Comuna foi curta. Assustado com o movimento, o governo francês solicitou ajuda das tropas alemãs para reprimir os comunardos. Diante da Comuna, a rivalidade entre as nações foi substituída pela solidariedade entre os governos. O exército francês invadiu Paris e cumpriu sua missão com uma brutalidade que entrou para a história. Enfrentando a resistência admirável dos trabalhadores, que montaram barricadas em toda a cidade, as tropas do governo agiram sem piedade. Mesmo depois de vencer os rebeldes, a repressão continuou. As execuções, prisões e deportações atingiram cerca de 100 mil pessoas, 5% da população da cidade.

Exilados no futebol argentino

Exilados da Comuna de Paris se espalharam pelo mundo, contribuindo para difundir as ideias socialistas e anarquistas. Conta-se que a equipe de futebol Argentinos Juniors nasceu da fusão de dois times de trabalhadores socialistas e anarquistas, influenciados pelo movimento francês: Mártires de Chicago, de Villa Crespo, e Sol de la Victoria, de La Paternal, dois bairros da zona oeste de Buenos Aires. Em 1904, o clube recebeu seu nome atual e adotou o vermelho como cor do uniforme. Foi nessa equipe que Diego Armando Maradona foi revelado para o futebol mundial.



MICHEL BARRAULT/ONZE/ICON SPORT/GETTY IMAGES

Na foto, Maradona jogando pelo Argentinos Juniors, em 1978.

De fato, a experiência da Comuna comoveu a sensibilidade europeia. Para alguns, evidenciou-se que o capitalismo gerava sociedades cindidas, em que havia um fosso intransponível entre governantes e governados, entre a burguesia e os trabalhadores. Diante dessa realidade, muitos europeus sentiram que seria mais prudente procurar um caminho conciliatório, evitando o confronto com o capitalismo. Outros interpretaram os acontecimentos com olhos diferentes, achando que seria preciso armar-se para preparar uma nova luta no futuro. Esse foi o caso dos bolcheviques na Rússia.

Nos anos seguintes, visando diminuir as tensões sociais, a tendência dos governos foi fazer concessões aos trabalhadores, sem modificar a estrutura de classes. Nas palavras do personagem de um romance italiano da época, o desafio era “mudar tudo para que tudo fique como está”. A participação dos trabalhadores na política foi progressivamente ampliada, a exemplo do que ocorreu na Inglaterra. Ao mesmo tempo, expandiram-se os direitos sociais. Um exemplo dessa mudança, realizada “de cima para baixo”, foi a instituição do primeiro sistema de aposentadoria pública no mundo, na Alemanha, nos anos 1880, país que tinha o movimento operário mais poderoso da época.

Quanto à Primeira Internacional, sua atuação no movimento parisiense foi pequena. Depois da derrota da Comuna, enfraquecida pela repressão que se seguiu e pelas cisões internas, a organização foi progressivamente esvaziada, até ser formalmente dissolvida em 1876. A ideia de uma internacional dos trabalhadores foi retomada em 1889, quando se constituiu a **Segunda Internacional**. Sua principal bandeira foi a jornada de trabalho de 8 horas, reivindicada em manifestações anuais no dia 1º de maio, data que foi adotada como o Dia Internacional dos Trabalhadores.

Professor, o romance ao qual o texto se refere é *O leopardo*, de Giuseppe Tomasi di Lampedusa, publicado em 1958.

A igualdade de gênero na política

A Segunda Internacional também promoveu, a partir de 1910, uma jornada anual em defesa dos direitos das mulheres, movimento que está na origem da consagração do dia 8 de março como o Dia Internacional da Mulher. Naquele momento, as mulheres só tinham direitos políticos em alguns países. Conheça a seguir um pedaço dessa história.

“Até o início do século XX, o voto, na quase totalidade dos países, era um **direito exclusivo dos homens** – especialmente de homens ricos. No cenário de grandes transformações que foi o século XX, as ativistas que se mobilizaram pelo direito feminino à participação política ficaram conhecidas como **sufragistas**.

Entre 1890 e 1994, mulheres da maioria dos Estados adquiriram o direito de votar e a se candidatar a um cargo público. Ainda assim, tempo e espaço são duas variáveis que diferem muito quando tratamos dessa conquista: o que em 1906 foi uma grande vitória para as finlandesas aconteceu na África do Sul somente em 1993 e na Arábia Saudita em 2011.

O poder sobre as decisões públicas, que deveria ser amplo e irrestrito, representativo e proporcional a toda a população, ainda é marcado por gênero, raça e classe, o que abala a representatividade das instituições políticas e resulta em pouca sensibilidade no mundo político diante desses assuntos.”

TOSI, Marcela. A conquista do direito ao voto feminino. *Politize*, 18 ago. 2016. Disponível em <<https://www.politize.com.br/conquista-do-direito-ao-voto-feminino/>>. Acesso em 20 ago. 2020.



EVERETT COLLECTION/SHUTTERSTOCK

Sufragistas de vários estados se dirigem à marcha nacional das mulheres pelo direito ao voto. Washington D.C., Estados Unidos, 3 de março de 1913.

(BNCC) Competência específica: 5; Habilidades:
EM13CHS501 EM13CHS502 EM13CHS503 EM13CHS504

Questões

Registre em seu caderno

1. Por que é importante a participação das mulheres na política?
2. Na sua opinião, as mulheres ainda sofrem discriminação no Brasil e no mundo? Se sim, o que deve ser feito para mudar essa situação?
3. O que você espera que seja diferente na vida das mulheres das gerações futuras em relação à geração atual?

:: As lutas operárias no século XX

As lutas operárias no século XX receberam um grande impulso com a Revolução Russa de 1917. Apesar de desembocar, posteriormente, na instalação de uma ditadura totalitária, o estabelecimento do primeiro Estado operário da história insuflou expectativas revolucionárias entre os trabalhadores. Inspirados na Revolução Bolchevique, vários partidos socialistas e comunistas foram fundados ao redor do mundo, ao mesmo tempo que o movimento operário viveu um período de intensa atividade.

No final da Primeira Guerra Mundial, parecia que a Revolução Bolchevique se espalhava pela Europa. Na Alemanha, principal potência capitalista no continente, a rendição no conflito foi precipitada, entre outros fatores, pela ascensão do movimento operário, que levou à queda do império no país. Na Itália, operários assumiram o controle de diversas fábricas nas cidades industriais de Milão e Turim, formando conselhos operários para dirigi-las. Na Hungria, comunistas chegaram ao poder em 1919, declarando uma efêmera República Soviética Húngara. Embora essas experiências tenham sido derrotadas, elas dão uma medida da agitação que tomou conta dos trabalhadores no contexto da vitória bolchevique na Rússia.

A influência da Revolução Russa também chegou ao movimento operário da América Latina. No **Brasil**, as lutas dos trabalhadores viveram um período de grande efervescência entre os anos 1917 e 1920. No movimento, havia correntes moderadas, que procuravam conciliar os interesses de patrões e empregados, e correntes mais combativas. O grupo mais atuante era o **sindicalismo revolucionário**, corrente anarquista difundida no Brasil por imigrantes, principalmente italianos e espanhóis. Os anarquistas estiveram à frente da principal greve do período, a **greve geral de 1917**, ocorrida em São Paulo. Entre as reivindicações, destacava-se a jornada de 8 horas. **Doc. 1**

Ainda em 1917, a greve geral iniciada na capital paulista alastrou-se pelo interior do estado e atingiu o Rio de Janeiro. Em agosto, uma nova leva de greves gerais eclodiu em Porto Alegre e Pelotas, no Rio Grande do Sul. No ano seguinte, uma insurreição anarquista foi violentamente reprimida no Rio de Janeiro. Entre maio e setembro de 1919, uma nova onda de greves gerais foi desencadeada nas cidades de Rio Grande (RS), Salvador, Recife e Porto Alegre. Em Salvador, a greve paralisou por dez dias operários fabris, eletricitários, condutores de bondes, ferroviários, marítimos, pedreiros e carpinteiros.

“[Em Salvador] A entrada do operariado fabril na greve a partir dos dias 3 e 4 de junho, em particular o da indústria têxtil e de calçados, fez aparecer novas reivindicações. Agora, além da jornada de 8 horas e do aumento de salários, os trabalhadores passaram a exigir outras duas bandeiras gerais da classe operária, a isonomia salarial entre homens e mulheres que exercessem as mesmas funções e a abolição do trabalho infantil, problemas centrais do trabalho industrial.”

CASTELLUCCI, Aldrin Armstrong Silva. *Salvador dos operários: uma história da greve geral de 1919 na Bahia*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2001. p.106.

A Argentina, o país mais rico e industrializado da América Latina no início do século XX, também viveu seus dias “vermelhos”. Em dezembro de 1918, os trabalhadores de uma grande indústria metalúrgica entraram em greve por jornada de 8 horas, aumento salarial e pagamento das horas extras. No dia 7 do mês seguinte, alguns operários estavam reunidos na sede do sindicato da categoria quando foram surpreendidos pela polícia. Três trabalhadores foram mortos a tiros de fuzil, e um quarto, a golpes de sabre. Tinha início a **Semana Trágica** argentina.

Em solidariedade aos trabalhadores mortos, as centrais sindicais convocaram uma greve geral que paralisou a cidade de Buenos Aires. No dia 9 de janeiro de 1919, a cidade amanheceu sem metrô e bondes e com fábricas e portos fechados. À tarde, 300 mil pessoas acompanhavam no centro da cidade o cortejo fúnebre dos quatro operários quando homens uniformizados começaram a disparar contra a multidão. A violência se alastrou pelos bairros nos dias seguintes, atingindo também os judeus, acusados de serem partidários da Revolução Russa. O conflito terminou no dia 14, com a vitória dos grevistas e um saldo estimado de 800 mortes.

A América Latina iria ainda ser palco de uma poderosa mobilização, dessa vez protagonizada por mineiros. Na **Bolívia**, em 1952, uma insurreição de trabalhadores esteve perto de mudar os rumos do país. Um dos países mais pobres da América do Sul, a Bolívia tinha sua economia sustentada nas exportações de estanho, que sofria constantemente os efeitos das oscilações de preços no mercado internacional. Os grandes mineradores, ligados ao capital externo, controlavam, além das minas, os bancos, as fábricas e as fazendas do país.



A região central de Buenos Aires durante a Semana Trágica, janeiro de 1919.

Os trabalhadores das minas viviam em situação de carência alimentar e precárias condições de trabalho – trabalhavam sem uso de máscaras protetoras e extraíndo minérios, muitas vezes, com a água até a cintura –, que causavam frequentes doenças pulmonares. Em 1947, em protesto contra a nova forma de pagamento dos salários, os mineiros de Potosí entraram em greve. O governo reagiu prendendo os líderes do movimento e enviando tropas do exército para massacrar os grevistas. Três anos depois, uma greve de trabalhadores paralisou o país em protesto contra a proibição das comemorações do 1º de maio. A repressão do governo, feita por terra e pelo ar, deixou dezenas de mortos.

A origem da insurreição de 1952 foi um golpe militar, no ano anterior, que impediu a posse do presidente eleito, do Movimento Nacionalista Revolucionário (MNR), um partido liberal. A população foi chamada pelo MNR a combater a junta militar que havia assumido o governo. No dia 9 de abril, a população e soldados dissidentes assumiram o controle de vários quartéis. Os mineiros, vindos do altiplano armados com dinamites, atacaram por trás e ajudaram a derrotar as forças golpistas. Ao perceber que a insurreição poderia evoluir para uma revolução operária, o MNR rapidamente negociou com o exército a permanência da instituição e o fim do movimento.



A insurreição popular na Bolívia produziu duas grandes conquistas para o movimento: a nacionalização das maiores minas de estanho do país e a expropriação dos latifúndios. Na foto, mineiros armados desfilam em frente ao palácio do governo da Bolívia. La Paz, 9 de abril de 1952.

Debater

(BNCC) Competências específicas: 4 e 5; Habilidades: EM13CHS402 EM13CHS404 EM13CHS503

1. A greve, como você percebeu, tem sido o mais importante método de luta dos trabalhadores, seja nos países ricos, como Alemanha, França, Estados Unidos e Reino Unido, seja nos países pobres da América Latina.

Agora, você vai debater com um grupo de colegas se a greve é o melhor instrumento de luta para os trabalhadores conquistarem seus direitos. Debatam os seguintes aspectos:

a) As reivindicações que moveram as diferentes greves eram justas?

b) A greve era o método mais adequado de luta?

c) Que outras formas de luta poderiam ter sido utilizadas?

d) Vocês teriam participado de alguma dessas greves? Por quê?

2. Ao final, escolham um colega do grupo para apresentar à turma as opiniões defendidas no debate.

Na Europa, o movimento operário refluxiu a partir dos anos 1920. Às frustrações deixadas pela derrota dos operários na Alemanha e na Itália somaram-se os efeitos da Grande Depressão e a ascensão do nazifascismo, que proibiu a atuação das organizações operárias. Após a Segunda Guerra Mundial, o cenário europeu ocidental era outro. A acelerada expansão econômica permitiu conciliar lucros crescentes com a elevação do padrão de vida dos trabalhadores. Pela primeira vez, os trabalhadores tinham condições dignas de trabalho, educação e saúde gratuitas e um generoso sistema previdenciário – tudo isso sem precisar derrubar o capitalismo.

Isso não significa que os trabalhadores tenham abandonado o campo de batalha. Muitas vezes eles expressavam seu descontentamento fora dos organismos tradicionais da classe operária, como os sindicatos e os partidos comunistas e socialistas. Um exemplo dessa mudança foi o movimento que eclodiu na França em **maio de 1968**. Tradicionalmente considerado uma rebelião estudantil, o movimento mobilizou cerca de 7 milhões de trabalhadores, que se engajaram no maior protesto operário da história francesa. A iniciativa das greves partiu, em sua maioria, de trabalhadores que não estavam vinculados às organizações tradicionais, embora a central sindical comandada pelos comunistas tenha depois assumido a direção do movimento.

Diferentemente de outras convulsões sociais, o Maio de 1968 francês eclodiu em uma era de grande prosperidade. Porém, apesar da riqueza assegurada pelo crescimento econômico, havia um profundo mal-estar com o consumismo, a alienação, o conservadorismo das instituições e a fragilidade dos laços humanos. “Homem unidimensional” (Herbert Marcuse), “sociedade do espetáculo” (Guy Debord) e “indústria cultural” (Theodor Adorno) são alguns termos que fazem referência a esse mal-estar, remetendo a engrenagens sociais hierárquicas e autoritárias, identificadas tanto no capitalismo quanto no socialismo soviético.



GEOORGES MELET/PARIS MATCH/GETTY IMAGES

Para assistir

Norma Rae

Direção: Martin Ritt

País: Estados Unidos

Ano: 1979

Duração: 110 min

Seguindo o caminho dos seus pais, Norma Rae trabalha em um fábrica têxtil, onde é submetida a uma longa jornada de trabalho em troca de um baixo salário. Inspirada em um discurso a favor de direitos trabalhistas, Norma passa a organizar seus colegas para lutar pela conquista de direitos.

A simultaneidade do levante estudantil e das greves operárias multiplicou os episódios de protesto em maio e junho de 1968 na França. Um levantamento de historiadores franceses registrou 1.100 manifestações nos quarenta dias do levante. Na foto, milhares de operários e estudantes protestam no centro da capital francesa. Paris, 13 de maio de 1968.

:: O movimento operário na globalização neoliberal

Nos últimos cinquenta anos, o mundo do trabalho modificou-se sensivelmente, afetando os trabalhadores do mundo inteiro, embora de forma desigual. Avanços formidáveis nas tecnologias produtivas criaram um paradoxo, pois a produtividade do trabalho nunca foi tão alta, e, ao mesmo tempo, as pessoas nunca trabalharam tanto.

Em termos objetivos, o desenvolvimento tecnológico gerou condições para uma produção abundante empregando menos trabalhadores. Podemos dizer que o domínio humano sobre a natureza atingiu seu ponto mais alto: os dias da Revolução Francesa, em que colheitas desfavoráveis podiam provocar fome e revolta, estão distantes.

No entanto, em vez de as pessoas trabalharem menos e levarem uma vida mais abundante, o que se observa é a precarização das relações de trabalho, o crescimento do desemprego e a expansão de formas alternativas de trabalho, sem garantias trabalhistas. No mundo da abundância, o emprego se tornou escasso e a concorrência entre os trabalhadores, empregados ou não, se intensificou. **Doc. 2**

A precarização do trabalho e o tempo excessivo que as pessoas dedicam a ele estão relacionados à **globalização** e ao **neoliberalismo**. A globalização promoveu uma mudança na estratégia das corporações transnacionais. Em lugar de instalarem fábricas nos diferentes continentes, como fizeram as montadoras de automóveis no passado, na atualidade um *smartphone* é concebido na Califórnia, fabricado na China com componentes de diferentes partes da Ásia e da Europa, utilizando minerais extraídos na África, na Austrália e na América do Sul, para ser vendido em todo o mundo.

Essa mudança na estratégia das corporações transnacionais foi um dos motores da globalização, pois essas empresas passaram a pressionar os governos pela livre circulação de mercadorias e transações financeiras. Entretanto, diante da impossibilidade de controlar esses fluxos, Estados nacionais passaram a disputar investimentos estrangeiros no cenário global. Como as corporações buscam o trabalho onde ele é menos rebelde e mais barato, essa concorrência significa, muitas vezes, que o investimento internacional é atraído pela combinação de condições de trabalho rebaixadas e criminalização da organização dos trabalhadores, como ocorre na China contemporânea.

A internacionalização das cadeias produtivas, em um contexto em que o avanço da microeletrônica aguçava o desemprego, enfraqueceu os sindicatos e o poder de barganha dos trabalhadores. Ao mesmo tempo, em razão das reformas neoliberais, muitos direitos trabalhistas e sociais são retirados, invertendo a tendência de universalização da cobertura social que caracterizou o período anterior. Apesar de haver resistências, grande parte delas tem sido vencida, como as greves dos controladores aéreos nos

Estados Unidos, durante o governo de Ronald Reagan (1981), e dos mineiros na Inglaterra de Margaret Thatcher (1984-1985).

Porém, apesar da precarização do trabalho, do enfraquecimento dos sindicatos e do medo do desemprego, o movimento operário não está adormecido. Atualmente, um país que tem sido o centro de grandes mobilizações operárias é a **Coreia do Sul**. Em 2016, 150 mil metalúrgicos cruzaram os braços em solidariedade à greve dos operários da maior montadora sul-coreana. Dois anos depois, uma greve geral paralisou o país, exigindo a mudança da política salarial do governo e o fim do domínio dos grandes conglomerados industriais. Em 2019, uma greve geral pelo aumento do salário mínimo e pelo fim do trabalho temporário uniu os operários sul-coreanos aos operários em greve nas fábricas da maior montadora de automóveis dos Estados Unidos.

Como se pode ver, no mundo globalizado, não apenas mercadorias, capitais e pessoas transpõem barreiras e fronteiras. A comunicação entre os trabalhadores, favorecida pela disseminação das redes sociais, também tende a internacionalizar as mobilizações e a criar laços de solidariedade entre elas.

(BNCC) Competências específicas: 1, 4 e 5

Habilidades: EM13CHS106 EM13CHS403 EM13CHS404
EM13CHS504

Sala de bate-papo

- Como você vê o futuro do mercado de trabalho no Brasil? Que profissão você gostaria de exercer? Quais são as vantagens e as desvantagens dessa profissão atualmente? O que é preciso fazer para melhorar essa situação? Converse com um colega sobre essas questões. Se preferirem, podem utilizar um aplicativo de troca de mensagens ou de bate-papo virtual.



MINJI SUH/AFP

Trabalhadores sul-coreanos participam de um protesto na Praça Gwanghwamun, em Seul, durante a greve geral que paralisou fábricas, transportes e outros setores. Coreia do Sul, 2019.

Laboratório de ciências humanas e sociais aplicadas

Doc. 1

A jornada de 8 horas

THE WORKERS MUSEUM, COPENHAGEN, DINAMARCA. REPRODUÇÃO



Manifestação pela jornada de 8 horas na Dinamarca, 1912. As três faixas com três oitos representam as razões para a reivindicação da jornada de 8 horas: 8 horas de trabalho, 8 horas de descanso e 8 horas de lazer.

Doc. 2

A luta dos entregadores de aplicativos

“[...] a luta iniciada pelos entregadores de plataformas de aplicativo tem emergido com uma força especial. Símbolo do capitalismo desregulado, financeiro e de serviços, de estrutura leve e lucros abissais, as poucas empresas de aplicativo que controlam esse mercado encontram resistência por parte de trabalhadores auto-organizados que se mobilizam contra condições precárias de trabalho.

Absorvendo uma grande quantidade de trabalhadores recentemente desempregados, ou que já se encontravam na informalidade, as empresas [...] exercem um gerenciamento algorítmico obscuro e autoritário, impondo arbitrariedades

na definição do ritmo, área de deslocamento, quantidade e valor do trabalho, sem reconhecimento de vínculo para negar direitos e possibilitar emprego pago por tarefas, com pagamento menor que o salário mínimo.

Sem possibilidade real dos entregadores regularem de forma autônoma o trabalho, como as empresas argumentam que acontece – porque não se adequam ao ritmo imposto de longas jornadas de trabalho, as perdas e represálias dos aplicativos tornam o trabalho não rentável –, a resposta tem sido a organização de protestos. Uma primeira paralisação dos entregadores no dia 1 de julho [de 2020], conhecida como #BrequeDosApps, foi realizada com travamento em locais de saída de pedidos, mobilização na cidade, e uma importante quantidade silenciosa de entregadores que nesse dia não ligaram o aplicativo. [...]

As reivindicações dos entregadores buscam o aumento das taxas mínimas e por quilômetro, além do fim dos bloqueios indevidos, e a demanda de auxílios ou licenças de saúde, acidente e distribuição de EPIs [equipamentos de proteção individual], que foi limitada. Com foco nas taxas, os entregadores apontam a valorizar o próprio trabalho, que tende a diminuir com a alta procura desta forma de renda, mesmo com um aumento considerável do lucro dos aplicativos. Frequentes penalidades econômicas, suspensão do cadastro ou dispensa sem justificativa nem claridade, acompanham a falsa ideia de parceria, na falácia de uma economia de compartilhamento que só compartilha com os trabalhadores os custos da sua própria manutenção e do equipamento necessário para realizar as entregas.”

SCHAELZON, Salvador. A luta dos entregadores de aplicativos contra os algoritmos autoritários. *El País*, 25 jul. 2020. Disponível em <<https://brasil.elpais.com/opiniao/2020-07-25/a-luta-dos-entregadores-de-aplicativo-contra-os-algoritmos-autoritarios.html>>. Acesso em 20 ago. 2020.

(BNCC) Competências específicas: 1, 4, 5 e 6

Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS401 EM13CHS402 EM13CHS403
EM13CHS404 EM13CHS502 EM13CHS503 EM13CHS504 EM13CHS606

Atividades

Compreender

Registre em seu caderno

1. **Doc. 1** A jornada de 8 horas de trabalho foi a mais importante reivindicação do movimento operário do fim do século XIX e início do século XX. Observe a foto e responda.

- Qual foi o critério utilizado para definir a jornada diária reivindicada em 8 horas?
- Por que era importante, para os trabalhadores, a redução da jornada para 8 horas?
- Qual deveria ser, na sua opinião, a principal reivindicação dos trabalhadores no Brasil atual?

2. **Doc. 2** Responda às questões sobre o texto.

- Liste as reivindicações dos entregadores de aplicativos.

b) Por que a possibilidade de os entregadores regularem o seu trabalho com autonomia não se realiza?

c) Em sua opinião, a greve foi justa?

d) A demanda por serviços que utilizam entregadores de aplicativo aumentou durante a pandemia da covid-19. O que isso revela sobre a sociedade brasileira?

Retomar

3. Responda às questões-chave do início do capítulo.

- Quais têm sido as principais formas de organização construídas pelos operários desde a Revolução Industrial? Como as atuais transformações no mundo do trabalho incidem nas lutas dos trabalhadores?

CAPÍTULO
12

Movimentos sociais contemporâneos: igualdade, identidade e reconhecimento

Quais são os principais movimentos sociais na contemporaneidade? O que eles reivindicam? Quais são suas conquistas mais importantes?

(BNCC) Competências gerais: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 9 e 10

Competências específicas: 1, 2, 3, 4, 5 e 6

Habilidades:

EM13CHS101 EM13CHS102
EM13CHS104 EM13CHS106
EM13CHS205 EM13CHS206
EM13CHS301 EM13CHS304
EM13CHS401 EM13CHS403
EM13CHS502 EM13CHS503
EM13CHS504 EM13CHS601
EM13CHS602 EM13CHS603
EM13CHS605 EM13CHS606

:: Movimentos sociais contemporâneos

Muitos movimentos que conhecemos hoje, como o feminista, o negro e o ambientalista, nasceram de críticas e ações de grupos organizados, que começaram a questionar as estruturas sociais e os valores culturais vigentes.

Motivados por mudanças ideológicas, políticas e econômicas, os chamados “**novos movimentos sociais**” se diferenciavam dos movimentos sociais tradicionais, como o operário, por proporem pautas de cunho mais social, reivindicando, por exemplo, igualdade de direitos, qualidade de vida, participação política e liberdade de escolhas. No presente, esses novos movimentos sociais se organizam e se estruturam a partir da pluralidade de ideias e de valores e da necessidade de construção de uma **identidade coletiva**, capaz de gerar símbolos de pertencimento e reconhecimento social. De acordo com a socióloga brasileira Maria da Glória Gohn, a identidade é parte constitutiva desses movimentos, seja no seu processo de construção, seja na defesa dessa identidade.



ANTONIO MOLINA/FOTOARENA

As reivindicações dos movimentos sociais contemporâneos estão pautadas na necessidade de construir novos valores sociais, econômicos, políticos e ambientais. Na imagem, ato das mulheres em defesa da democracia na cidade de São Paulo (SP), 2018.

Professor, incentive seus alunos a pesquisar a vida e as causas de outros defensores dos Direitos Humanos e do meio ambiente que foram assassinados ou sofreram atos de violência ao longo da história, como Martin Luther King Jr., Mahatma Gandhi, Chico Mendes, Irmã Dorothy Stang, Margarida Alves, entre tantos outros. Caso considere pertinente, organize-os em grupos e peça que criem uma *performance* de três a cinco minutos



O Partido dos Panteras Negras foi fundado nos Estados Unidos em 1966. Composto de muitos jovens, enfatizava, entre outras coisas, a valorização da negritude. Na foto, manifestação dos Panteras Negras durante o julgamento de um dos fundadores do movimento, acusado da morte de um policial. Oakland, Califórnia, 17 de julho de 1968.

Outra característica desses movimentos diz respeito às suas formas de organização, que passam a ser descentralizadas e estruturadas em redes capazes de articular ações e mobilizações de forma mais dinâmica, abrangente e integrada. Atualmente, a internet mostrou-se uma importante ferramenta para esses movimentos, ao propiciar maior visibilidade para suas causas e facilitar a mobilização e a organização de grupos que, muitas vezes, encontram-se espalhados pelos territórios. Além disso, a internet possibilitou que as denúncias de violação dos direitos das minorias alcançassem cada vez mais pessoas, em razão da facilidade com que as informações podem ser disseminadas.

Em 2014, dois casos ocorridos nos Estados Unidos ganharam destaque na mídia internacional e nas redes sociais: o assassinato de Eric Garner, em Nova York, e de Michael Brown, no Missouri. Ambos eram afro-americanos e foram mortos pelas forças policiais, apesar de não terem cometido nenhum crime. Os casos tiveram ampla repercussão na internet, e a hashtag “*Black lives matter*” (vidas negras importam) virou símbolo de luta contra a discriminação racial nos Estados Unidos.



Em 2020, George Floyd, um afro-americano, foi morto por um policial branco em Minneapolis, nos Estados Unidos. Sua morte causou protestos em todo o mundo e reacendeu o debate público sobre o racismo. Na foto, manifestantes pedem o fim da violência contra a população negra. Nova York, junho de 2020.

representando a luta das personalidades pesquisadas. Com antecedência, agende um dia para que os grupos se apresentem, a fim de que todos possam conhecer as motivações daquelas personalidades para terem se tornado líderes de movimentos, as ideias e/ou projetos que defenderam e os interesses que estiveram por trás do crime de que foram vítimas.

Os novos movimentos sociais são agentes importantes na transformação das sociedades contemporâneas, pois muitos dos direitos existentes hoje são fruto de suas lutas e mobilizações históricas. Além disso, movimentos como o **feminista**, o **negro**, o **LGBTI+**, o **estudantil** e o **ambientalista** marcaram a história do século XX ao evidenciarem que a organização coletiva pode promover mudanças importantes na sociedade.

O movimento feminista: igualdade e reconhecimento

O surgimento do movimento feminista remonta ao final do século XIX, com a organização do **movimento sufragista** em países como os Estados Unidos e o Reino Unido. O principal eixo de suas reivindicações era a igualdade jurídica e política entre homens e mulheres e o reconhecimento da mulher como cidadã. Ao sufrágio, foram se somando outras demandas, como o direito ao controle reprodutivo, à sexualidade, à educação e à participação no mercado de trabalho e na política.



UNKNOWN/THE SAN FRANCISCO CHRONICLE/GETTY IMAGES

A pílula anticoncepcional, lançada nos Estados Unidos no fim dos anos 1950, significou para as mulheres a possibilidade de ter maior controle sobre seu corpo e sua capacidade reprodutiva. Na imagem, foto de propaganda de contraceptivo de 1975.

As conquistas das feministas também impactaram a composição e a organização das famílias contemporâneas. O aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho, o acesso à escolarização, a ampliação de seus direitos, a possibilidade de controle reprodutivo, entre outros fatores, viabilizaram a produção de novos valores e princípios que incidiram sobre a dinâmica das famílias. A diminuição do número de filhos por casal, o declínio do papel do homem como o único provedor e a reivindicação de uma relação conjugal mais igualitária são desdobramentos da luta feminista na vida privada.

Podemos considerar o movimento feminista um dos mais relevantes do século XX, porque suas críticas promoveram o entendimento de que as diferenças e as desigualdades que atingem as mulheres são fruto de construções históricas, culturais e sociais. **Doc. 1**

O movimento negro: não basta não ser racista, é preciso ser antirracista!

Movimento negro é o nome dado a um conjunto de organizações e entidades que atuam na denúncia das desigualdades raciais e na defesa de uma sociedade antirracista. Esses movimentos trazem também como pauta de reivindicação o reconhecimento e a valorização da identidade cultural e da história da população afrodescendente, que foram distorcidas ou apagadas pela história oficial.



Os estados do sul dos Estados Unidos criaram leis para restringir os direitos da população afrodescendente no acesso a escolas, locais públicos e transportes. Na foto, um branco e um negro bebem água em bebedouros separados. No letreiro, lê-se "Apenas para pessoas de cor".

Internacionalmente, durante o século XX, o movimento negro lutou contra as arbitrariedades e perseguições sofridas pela população negra e defendeu o fim de políticas de segregação racial, como o regime do *apartheid*, implementado na África do Sul em 1948, e as chamadas leis Jim Crow, existentes em vários estados do sul dos Estados Unidos, as quais legitimavam a discriminação e a segregação raciais.

No Brasil, o movimento negro foi imprescindível para a denúncia e a problematização da questão racial no país ao longo do século XX. Sua atuação durante os debates na Assembleia Nacional Constituinte garantiu a proibição da discriminação racial na Constituição promulgada em 1988. Além disso, em 1989, com a promulgação da Lei 7.716, o racismo passou a ser oficialmente criminalizado.

Nas últimas décadas, muitos grupos ligados ao movimento negro passaram a ter um papel ativo na denúncia das más condições de vida e das violências cometidas pelas instituições e pelo Estado brasileiro contra a população afrodescendente.

O reconhecimento do racismo como algo inerente à estrutura social brasileira foi imprescindível para o estabelecimento de políticas governamentais voltadas para a promoção da igualdade racial e para a reparação das desigualdades históricas. A conquista das políticas de ação afirmativa figura como um marco do movimento negro no processo de luta e reconhecimento pelos seus direitos no país.



ZÉ CARLOS BARRETO/FOLHAPRESS

No Brasil, muitos intelectuais e artistas negros contribuíram para a visibilidade do racismo em nossa sociedade. Entre eles, destaca-se Sueli Carneiro, filósofa, militante feminista e do movimento negro, que se dedicou ao estudo da situação das mulheres negras no país. Foto de 2019.

(BNCC) Competências específicas: 1, 5 e 6

Habilidades: EM13CHS102 EM13CHS502 EM13CHS503
EM13CHS601 EM13CHS603 EM13CHS606

Questões

Registre em seu caderno

- Depois de ler com atenção o texto, responda às questões.

“Ideias racistas devem ser combatidas, e não relativizadas e entendidas como mera opinião, ideologia, imaginário, arte, ponto de vista diferente, divergência teórica. Ideias racistas devem ser reprimidas, e não elogiadas e justificadas. Não adianta dizer que hoje tudo é racismo, mostrando uma explícita ignorância histórica. Este país foi fundado no racismo, não tem nada de novo nisso. A mídia brasileira nem de longe reflete a diversidade de seu povo. E, para perceber isso, basta ligar a televisão ou folhear uma revista. [...] Algumas pessoas pensam que ser racista é somente matar, destratar com gravidade uma pessoa negra. Racismo é um sistema de opressão que visa negar direitos a um grupo, que cria uma ideologia de opressão a ele.”

RIBEIRO, Djamila. *Quem tem medo do feminismo negro?* São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 39.

- Por que a filósoa brasileira Djamila Ribeiro defende a ideia de que o racismo precisa ser combatido?
- Como o racismo pode ser percebido na sociedade brasileira?
- O que é ser racista, de acordo com o texto?

O que é interseccionalidade?

Desde a década de 1970, estudos na área de gênero e das questões raciais apontam que as experiências de violência e as desigualdades sociais não atingem todas as mulheres da mesma forma. Desenvolvido pela jurista estadunidense Kimberlé Crenshaw, o conceito de interseccionalidade nasceu de sua militância no movimento negro dos Estados Unidos e da percepção de que as diferenças de sexo, raça, gênero, classe e orientação sexual não podem ser pensadas separadamente.

Uma das maiores paradas do Orgulho LGBTI+ do mundo acontece na cidade de São Paulo. O evento movimentou, em 2019, mais de R\$ 400 milhões na economia da capital paulista. Na imagem, manifestantes se concentram na Avenida Paulista, com a bandeira do arco-íris, símbolo do movimento e da diversidade. São Paulo, junho de 2015.

O movimento LGBTI+: a diversidade sexual em pauta

A história do movimento em defesa dos direitos dos homossexuais remete ao contexto de mudanças e questionamentos iniciados nas décadas de 1960 e 1970.

O movimento, identificado a princípio pela sigla GLS (Gays, Lésbicas e Simpatizantes), provocou transformações importantes nas relações sociais ao trazer as questões do preconceito, da homofobia e da diversidade sexual para a pauta de debate público. Ao longo das últimas décadas, a sigla passou por adaptações, refletindo as mudanças experimentadas e, ao mesmo tempo, promovidas pelo movimento, que passou a dar visibilidade e reconhecimento político a outras formas de identidade de gênero e orientação sexual. Hoje, ele é mais comumente identificado pela sigla LGBTI+ (Lésbica, Gay, Bissexual, Travesti, Transexual e Intersexual), acrescida do símbolo + para incorporar outras formas de orientação sexual e de gênero.



DANIEL CYMBALISTA/PULSAIR IMAGENS

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

Durante muito tempo e em muitos países, a homossexualidade foi criminalizada ou tratada como doença mental, e o seu entendimento esteve obscurecido por preconceitos e tabus. Foi somente depois de anos de mobilização que o movimento LGBTI+ conseguiu que o Estado e as entidades médicas reconhecessem que a orientação sexual do indivíduo é inata – não depende de sua escolha – e não pode ser curada, porque não é uma doença. No Brasil, em 2020, o Supremo Tribunal Federal determinou ilegal qualquer tipo de prática que trate a orientação sexual como patologia ou que busque mecanismos ou tratamento para a mudança da orientação sexual dos indivíduos.

O movimento começou a ser organizado no Brasil a partir dos anos 1970, e ao longo de sua história alcançou vitórias significativas, como o reconhecimento da união civil entre pessoas do mesmo sexo, a criminalização da homofobia, o uso do nome social e o direito à adoção para casais homoafetivos. **Doc. 2**

O movimento estudantil: a vez e a voz dos jovens

A partir da segunda metade do século XX, os estudantes e a juventude assumiram um papel central no processo de mudanças das sociedades. No Brasil, o movimento estudantil atuou na luta contra o autoritarismo e a violência praticados pelo regime militar nas décadas de 1960 e 1970. Na França, em maio de 1968, os estudantes aliaram-se aos trabalhadores e tomaram as ruas da capital francesa exigindo ampla pauta de mudanças, que iam desde uma reforma educacional até a superação do sistema capitalista.

Professor, oriente seus alunos a pesquisar nomes de pensadores, artistas e ativistas negros brasileiros, como Abdias do Nascimento, Sueli Carneiro, Lélia Gonzales, Djamila Ribeiro, entre outros. Caso julgue interessante, você pode organizar os alunos em trios e pedir que façam uma pequena biografia ilustrada sobre as personalidades pesquisadas. Caso seja possível, monte uma galeria no corredor da escola ou em sala de aula para que compartilhem os novos conhecimentos com outros estudantes.

Entre as pautas de luta do movimento estudantil, a defesa da educação pública é uma das mais importantes. Porém, em momentos críticos da vida nacional, acontece de o movimento estudantil alargar sua participação política e unir-se a outros setores da sociedade para pressionar o poder público por reformas mais profundas.

O movimento estudantil geralmente é composto de numerosos grupos de estudantes vinculados aos grêmios escolares e aos centros acadêmicos universitários. Seu caráter multifacetado e dinâmico confere ao movimento a possibilidade de integrar várias outras frentes de luta, como o feminismo, o movimento negro e o LGBTI+, e de defesa dos Direitos Humanos ou do meio ambiente.



Jovens em manifestação contra a proposta de limitação de gastos públicos em saúde e educação, em São Paulo (SP), 2016.

O movimento ambientalista: pelo direito ao meio ambiente

O movimento ambientalista é, segundo o sociólogo Manuel Castells, um dos movimentos sociais mais bem-sucedidos de nosso tempo. Ao longo das últimas décadas, ele conseguiu promover importantes reflexões sobre a economia, a sociedade, o consumo e a natureza. Além disso, suas críticas, propostas e ações viabilizaram o surgimento de novos hábitos, práticas e valores individuais, bem como influenciaram diretamente na formulação de políticas públicas relativas ao meio ambiente.

Questões

(BNCC) Competência específica: 5

Habilidades: EM13CHS502 EM13CHS503 EM13CHS504

- Leia o texto e responda às questões.

Registre em seu caderno

“O ambientalismo não pode ser considerado meramente um movimento de conscientização. [...] Em nível local e regional, os ambientalistas organizaram campanhas em defesa de novas formas de planejamento urbano e regional, medidas de saúde pública e controle sobre o desenvolvimento desenfreado. É [...] essa atitude que procura dar ênfase à resolução de questões, que vem proporcionando ao ambientalismo uma vantagem em relação à política internacional: as pessoas percebem que são capazes de exercer influência sobre decisões importantes aqui e agora, sem que para isso seja necessário qualquer tipo de mediação ou postergação.”

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999. p. 163.

- Por que, para o autor, o movimento ambientalista não pode ser considerado apenas um movimento de conscientização?
- De acordo com o texto, quais foram as principais contribuições dadas pelo movimento ambientalista?



TOM STODDART/GETTY IMAGES

Um dos primeiros movimentos ambientalistas a se organizar foi o Greenpeace, quando um grupo de doze ativistas realizou um protesto contra testes nucleares na costa do Alasca, Estados Unidos, em 1971. Na foto, um ativista do Greenpeace tinge de verde a pelagem de um filhote de foca para inutilizá-la para caçadores de peles. Golfo de São Lourenço, Canadá, 1982.

(BNCC) Competências específicas: 1 e 3
Habilidades:
EM13CHS106 EM13CHS301
EM13CHS304

Criar uma hashtag

- Registre, por meio de foto ou desenho, exemplos de problemas ambientais em sua cidade, bairro ou vizinhança. Com seus colegas de turma, crie um espaço virtual e uma *hashtag* para que vocês possam compartilhar essas imagens e evidenciar os impactos ambientais no local onde vivem.

Jovens ativistas ambientais lideraram uma manifestação paralela ao Fórum Econômico de Davos, reivindicando ações dos governantes em relação ao aquecimento global. No centro, a ativista sueca Greta Thunberg.
Davos, Suíça, 2020.

O movimento ambientalista organizado surgiu nos anos 1960 nos Estados Unidos e no norte da Europa, motivado pelas numerosas denúncias de agressões contra o meio ambiente e pela luta pacifista e antinuclear. Os recorrentes casos de desastres ambientais e o aumento da poluição evidenciavam que o modelo de desenvolvimento imposto pelo capitalismo gerava efeitos danosos aos seres vivos e ao meio ambiente, colocando toda a humanidade em risco.

O movimento ambientalista é composto de uma grande diversidade de grupos que se dedicam à defesa do meio ambiente. Sua organização ocorre de forma descentralizada e por meio da criação de redes, o que faz com que ele consiga abranger diversos segmentos sociais e agir em diferentes frentes.

Desde o início da década de 1970, acompanhando uma tendência internacional, a causa ambiental já mobilizava segmentos da sociedade civil brasileira. Entretanto, foi a partir da redemocratização, na década de 1980, que ele ganhou força e se expandiu, atuando energicamente frente ao Estado no sentido de denunciar e cobrar medidas e ações voltadas para a resolução dos problemas ambientais que assolam o país.



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

Para assistir

Raça humana

Direção: Dulce Queiroz

País: Brasil

Ano: 2010

Duração: 42 min

Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=y_dbLLBPXLo>. Acesso em 14 jun. 2020.

Documentário que retrata a polêmica em torno da questão das cotas raciais nas universidades públicas brasileiras, a partir da realidade da Universidade de Brasília.

As sufragistas

Direção: Sarah Gavron

País: Reino Unido

Ano: 2015

Duração: 106 min

O filme retrata a luta das mulheres por reconhecimento, direitos e igualdade na Inglaterra do início do século XX.

Para ler

Eu sei por que o pássaro canta na gaiola

Autora: Maya Angelou.

São Paulo: Astral Cultural, 2018.

Com um relato autobiográfico emocionante, a autora retrata as dificuldades e os preconceitos vividos por uma menina negra nos Estados Unidos nas décadas de 1930 e 1940.



Pacifismo: movimento que prega o desarmamento e se opõe aos conflitos armados.

De olho no presente

Resistir e lutar

“Em um momento histórico desafiador, vamos nos lembrar que nós somos [...] milhões de mulheres, transgêneros, homens e jovens que estão aqui na Marcha das Mulheres. Nós representamos forças poderosas de mudança [...].

Nós reconhecemos que somos agentes coletivos da história e que a história não pode ser apagada como páginas da internet. [...]

A luta por liberdade dos negros, que moldaram a natureza deste país, não pode ser apagada [...]. Nós não podemos esquecer que vidas negras importam. Este é um país ancorado na escravidão e no colonialismo [...].

Esta é uma Marcha das Mulheres e ela representa a promessa de um feminismo contra o [...] poder da violência do Estado. É um feminismo inclusivo e interseccional que convoca todos nós à resistência contra o racismo, a islamofobia, ao antisemitismo, a misoginia e a exploração capitalista. [...]

Este é só o começo. E termino nas palavras da inimitável Ella Baker: ‘Nós que acreditamos na Liberdade não podemos descansar até que ela seja alcançada!’”

DAVIS, Angela. Discurso proferido na Marcha de Mulheres de Washington, 22 jan. 2017. Disponível em <<https://blogdabotempo.com.br/2017/01/23/o-discurso-de-angela-davis-na-marcha-das-mulheres-contra-trump/>>. Acesso em 14 jun. 2020.

Registre em seu caderno

Questões

1. Por que os movimentos sociais podem ser interpretados como forças poderosas de mudança?
2. Segundo a filósofa estadunidense Angela Davis, por que a valorização da história é importante?
3. Em sua opinião, quais mudanças sociais ainda seriam necessárias para que pudéssemos ter uma sociedade justa e igualitária?

Aprender a argumentar

O uso dos argumentos estatísticos

O uso de argumentos estatísticos é cada vez mais comum não só na ciência, mas em diversas outras **áreas de atuação humana**, como a política, a economia, a educação e a saúde. Muitas vezes, as decisões sobre programas a ser implementados são tomadas de acordo com a interpretação ou a manipulação de dados estatísticos. Disso decorre a importância da análise dos argumentos estatísticos.

O argumento estatístico é indutivo, portanto, não tem a pretensão de ter uma conclusão necessariamente lógica, isto é, absoluta, que não pode ser diferente. Ele visa apresentar evidências suficientes para que a conclusão seja provável.

Há, no entanto, estatísticas sem sentido, incompreensíveis ou com dados que não sustentam a conclusão. Veja A1.

A1: Os países mais saudáveis do mundo são aqueles em que há mais fumantes. Então, o fumo não faz mal.

Vamos aceitar momentaneamente que a premissa seja verdadeira, para empreendermos uma primeira análise do argumento. A coincidência de que nos

países mais saudáveis também há o maior número de fumantes não sustenta a conclusão de que “o fumo não faz mal”, pois o cigarro pode fazer mal e outros fatores serem responsáveis pela boa saúde da população de um país. Além disso, a atribuição de “saudável” a um país é algo vago. Seria preciso uma definição mais clara do que está sendo dito. Por exemplo, esclarecer quais são os índices ou dados que justificam essa nomeação.

Exercitar a argumentação

Registre em seu caderno

- Analise os argumentos a seguir.
 - a) A maioria dos crimes é por causa moral, isto é, porque o indivíduo admite ações ilegais, ao passo que uma minoria dos delitos é por causa econômica. Logo, o criminoso é um indivíduo moralmente frágil.
 - b) “Uma boa forma de evitar o divórcio é fazer amor com frequência, porque os números mostram que os cônjuges que fazem amor com frequência raramente pensam em divórcio.”

WESTON, Anthony. *A construção do argumento*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. p. 95.

Doc. 1

Feminismo e estereótipos

“É muito difícil saber como os estereótipos emergem na sociedade, embora seja muito fácil perceber os efeitos. [...] Ainda é notável a grande resistência das pessoas em se declararem feministas, mesmo quando abraçam todas as bandeiras que as feministas lançaram [...]: salário igual para trabalho igual, livre acesso à contracepção, descriminalização do aborto, igualdade entre homens e mulheres na repartição das tarefas domésticas, o fim da violência doméstica. Assim, encontramos muitas mulheres e homens [...] dizendo que não são feministas, mas são a favor disto e daquilo que constituem o ideário e as lutas feministas. Por que as pessoas resistem tanto a se identificar com o feminismo, ao mesmo tempo que se mostram tão satisfeitas com a mudança de mentalidade por ele promovida? Provavelmente, uma das respostas é porque esse movimento foi objeto de um descrédito sistemático: quantas vezes ouvimos que as feministas são mulheres mal-amadas, histéricas, frustradas, raivas, mal-humoradas, como se esses atributos de personalidade fossem monopólio das feministas.

[...] Está na hora de revermos essa narrativa profundamente inconsistente na qual não gostamos das santas, mas apreciamos o milagre. Está na hora, também, de valorizarmos importantes mudanças que são obra do esforço cotidiano e anônimo de milhares de pessoas comuns.”

SORJ, Bila. O estigma das feministas. *O Globo*, Rio de Janeiro, 13 maio 2005. Disponível em <http://www.clam.org.br/uploads/conteudo/o_estigma_das_feministas.pdf>. Acesso em 13 maio 2020.

Doc. 2

O movimento LGBT no Brasil

“[...] O ano de 1978 representou um marco fundamental na redemocratização do Brasil e na história do movimento LGBT. Isso porque, entre as diversas forças políticas que se engajaram nessas lutas democráticas, como as mulheres e os negros, merece também destaque o então chamado ‘Movimento Homossexual Brasileiro’ (MHB). [...] Organizado em São Paulo, o ‘Somos – Grupo de Afirmação Homossexual’, (foi um) movimento [...] de luta pelo reconhecimento, pela visibilidade e pelo respeito das diversidades sexuais e de gênero. [...]”

Ainda nos anos 1980, conseguiu-se, por exemplo, despatologizar a homossexualidade. [...] O que era impensável há quarenta anos tornou-se hoje uma realidade [...]. Homossexuais já podem se casar e adotar crianças, com os mesmos direitos dos heterossexuais. Pessoas trans podem alterar, no registro civil, o prenome e o sexo diretamente nos cartórios, sem necessidade de cirurgia, laudos médicos ou autorização judicial. [...] Apesar dessas conquistas [...], o Brasil ainda ostenta um índice alarmante de assassinatos de pessoas LGBT por crimes de ódio. [...] Chegamos, assim, aos quarenta anos do movimento LGBT com muitos avanços e outros tantos desafios a pensar.”

QUINALHA, Renan. O movimento LGBT brasileiro: 40 anos de luta. *Revista Cult*, 12 jun. 2018. Disponível em <<https://revistacult.uol.com.br/home/dossie-o-movimento-lgbt-brasileiro-40-anos-de-luta/>>. Acesso em 13 maio 2020.

(BNCC) Competências específicas: 1, 5 e 6; Habilidades: EM13CHS102 EM13CHS106 EM13CHS502 EM13CHS503 EM13CHS504 EM13CHS602 EM13CHS605

Atividades

Compreender

Registre em seu caderno

Doc. 1

1. De acordo com a socióloga Bila Sorj, por que muitos indivíduos não se identificam com o feminismo?
2. Identifique as principais conquistas feministas destacadas pela autora no texto.

Doc. 2

3. Quais foram as principais contribuições do movimento LGBT para a sociedade brasileira?

Analisar

Doc. 1

4. A autora afirma que muitos rejeitam o feminismo, mesmo sendo favoráveis às suas conquistas. Redija um texto analisando como as mulheres do seu círculo de convivência lidam com essa questão.

Doc. 2

5. A que fatores você atribui os numerosos casos de violência cometidos contra a população LGBT no Brasil?

Docs. 1 e 2

6. Forme um grupo para discutir as dificuldades que as minorias enfrentam, no presente, para ter seus direitos atendidos. Analisem os fatores responsáveis por tais dificuldades e elaborem uma proposta de lei que poderia contribuir para a superação das barreiras identificadas.

Retomar

7. Responda às questões-chave do início do capítulo.
 - Quais são os principais movimentos sociais na contemporaneidade? O que eles reivindicam? Quais são suas conquistas mais importantes?

(BNCC) Competências específicas: 1, 2, 4, 5 e 6; Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS104 EM13CHS106
EM13CHS206 EM13CHS401 EM13CHS403 EM13CHS502 EM13CHS503 EM13CHS606

Analisar

1. (Uerj-2020).



Estado de direito, tirinha de André Dahmer.

No terceiro quadrinho, a afirmação do personagem contradiz o seguinte princípio do valor fundamental enunciado no primeiro quadrinho.

- a) Igualdade jurídica.
- b) Estabilidade partidária.
- c) Liberdade de expressão.
- d) Neutralidade do parlamento.

2. (Enem-2010) Leia o texto.

“O movimento operário ofereceu uma nova resposta ao grito do homem miserável no princípio do século XIX. A resposta foi a consciência de classe e a ambição de classe. Os pobres então se organizavam em uma classe específica, a classe operária, diferente da classe dos patrões (ou capitalistas). A Revolução Francesa lhes deu confiança; a Revolução Industrial trouxe a necessidade da mobilização permanente.”

HOBBSAWM, Eric J. *A era das revoluções*. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

No texto, analisa-se o impacto das Revoluções Francesa e Industrial para a organização da classe operária. Enquanto a “confiança” dada pela Revolução Francesa era originária do significado da vitória revolucionária sobre as classes dominantes, a “necessidade da mobilização permanente”, trazida pela Revolução Industrial, decorria da compreensão de que:

- a) a competitividade do trabalho industrial exigia um permanente esforço de qualificação para o enfrentamento do desemprego.
- b) a completa transformação da economia capitalista seria fundamental para a emancipação dos operários.
- c) a introdução das máquinas no processo produtivo diminuía as possibilidades de ganho material para os operários.
- d) o progresso tecnológico geraria a distribuição de riquezas para aqueles que estivessem adaptados aos novos tempos industriais.
- e) a melhoria das condições de vida dos operários seria conquistada com as manifestações coletivas em favor dos direitos trabalhistas.

3. (Enem-2017).

“A participação da mulher no processo de decisão política ainda é extremamente limitada em praticamente todos os países, independentemente do regime econômico e social e da estrutura institucional vigente em cada um deles. É fato público e notório, além de empiricamente comprovado, que as mulheres estão em geral sub-representadas nos órgãos do poder, pois a proporção não corresponde jamais ao peso relativo dessa parte da população.”

ABAK, Fanny. *Mulheres públicas: participação política e poder*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2002.

No âmbito do Poder Legislativo brasileiro, a tentativa de reverter esse quadro de sub-representação tem envolvido a implementação, pelo Estado, de:

- a) leis de combate à violência doméstica.
- b) cotas de gênero nas candidaturas partidárias.
- c) programas de mobilização política nas escolas.
- d) propagandas de incentivo ao voto consciente.
- e) apoio financeiro às lideranças femininas.

Pesquisar

A construção de direitos sociais, civis e políticos das sociedades contemporâneas foi fruto de um longo processo de lutas e reivindicações. Apesar das conquistas, muitos desses direitos ainda encontram limitações para serem efetivados.

Individualmente, você deverá fazer uma **etnografia** do seu bairro ou vizinhança para verificar como os direitos políticos e sociais estão sendo efetivados e garantidos no local onde você vive.

Passos do trabalho:

1. Descreva com riqueza de detalhes o local a ser investigado.
2. Use as questões abaixo como referência para sua análise.
 - a) Há alguma restrição ao direito de ir e vir dos moradores?
 - b) Os moradores podem se expressar livremente?
 - c) Há associação de moradores? Como ela está organizada?
 - d) Existem espaços de lazer, escolas, postos de saúde ou hospitais na área analisada? Como eles são? Todos os moradores têm acesso?
3. Com base em suas observações sobre as questões propostas, compare os dados obtidos com os dos seus colegas e compartilhe suas observações.



Etnografia: técnica de pesquisa das Ciências Sociais muito utilizada pela Antropologia, pautada pela descrição social, cultural e comportamental de determinado grupo. A abordagem etnográfica inclui outros métodos de coleta, como a observação participante, a entrevista com informantes etc.

Aprofundar o conhecimento

Em 1851, durante o Women's Rights Convention, um evento voltado para a discussão sobre direitos das mulheres, em Ohio, Estados Unidos, Sojourner Truth, uma mulher negra, abolicionista e ex-escrava, proferiu um dos discursos mais importantes da história sobre a situação da mulher negra. Na ocasião do discurso, Sojourner já era famosa e tinha 54 anos. A versão mais conhecida do seu discurso foi recolhida pela abolicionista e feminista Frances Gage e publicada em 1863. É essa versão que foi reproduzida aqui.

E não sou uma mulher?

“Muito bem, crianças, onde há muita algazarra alguma coisa está fora da ordem. Eu acho que, com essa mistura de negros [...] do Sul e mulheres do Norte, todo mundo falando sobre direitos, o homem branco vai entrar na linha rapidinho.

Aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para subir em carruagens, e devem ser carregadas para atravessar valas, e que merecem o melhor lugar onde quer que estejam. Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E não sou uma mulher? Olhem para mim? Olhem para meus braços! Eu arei e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse oportunidade para isso – e suportar o açoite também! E não sou uma mulher? Eu parti treze filhos e vi a maioria deles ser vendida para a escravidão, e, quando eu clamei com a minha dor de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu! E não sou uma mulher?

Daí eles falam dessa coisa na cabeça; como eles chamam isso... [algum] da audiência sussurra, ‘intelecto’]. É isso, querido. O que é que isso tem a ver com os direitos das mulheres e dos negros? Se o meu copo não tem mais que um quarto, e o seu está cheio, por que você me impediria de completar a minha medida?

Daí aquele homenzinho de preto ali disse que a mulher não pode ter os mesmos direitos que o homem porque Cristo não era mulher! De onde o seu Cristo veio? De onde o seu Cristo veio? De Deus e de uma mulher! O homem não teve nada a ver com isso.

Se a primeira mulher que Deus fez foi forte o bastante para virar o mundo de cabeça para baixo por sua própria conta, todas estas mulheres juntas aqui devem ser capazes de consertá-lo, colocando-o do jeito certo novamente. E agora que elas estão exigindo fazer isso, é melhor que os homens as deixem fazer o que elas querem.

Agradecida a vocês por me escutarem, e agora a velha Sojourner não tem mais nada a dizer.”

TRUTH, Sojourner. E não sou uma mulher? Disponível em <<https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/>>. Acesso em 14 jun. 2020.

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

(BNCC) Competências específicas: 1, 5 e 6

Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS102 EM13CHS503 EM13CHS504 EM13CHS603 EM13CHS606

Atividades

Registre em seu caderno

Analizar

- Qual é a principal reivindicação de Sojourner Truth em seu discurso?
- Quais foram os argumentos utilizados por ela para justificar seu posicionamento?
- De que forma a religião contribuiu para a conformação das desigualdades raciais e entre os gêneros?
- Com base na análise do discurso de Sojourner, identifique como a ativista estabeleceu relação entre os conceitos de raça e gênero.

Redigir um texto

- O que mudou para as mulheres negras desde que Sojourner Truth proferiu seu discurso? Como as questões raciais e de gênero são tratadas nas sociedades ocidentais? Quais foram as principais conquistas alcançadas? Quais são os principais desafios das mulheres negras no Brasil hoje?

Redija uma carta endereçada à Sojourner Truth, contando a ela sobre a situação da mulher negra no Brasil hoje. Enfatize as mudanças, os avanços, os dilemas e os problemas enfrentados por elas e destaque o papel das lutas e mobilizações populares nesse processo.

CAPÍTULOS

- 13. O sentido das coisas: a origem da filosofia contemporânea, 126**
- 14. O sentido da existência e a construção da identidade na sociedade contemporânea, 134**
- 15. Identidades nos espaços contemporâneos, 143**
- 16. O tempo humano na sociedade da urgência, 150**

Questões

Responda oralmente

- 1. Quem é você? Pense sobre isso e exponha para a turma as suas impressões.**
- 2. Você sente que tem seu lugar no mundo? Qual é esse lugar?**
- 3. Para você, qual é o seu poder de escolha sobre o que e quem deseja ser na sociedade contemporânea?**

Identidade no espaço e no tempo contemporâneos



JOHN M LUND PHOTOGRAPHY INC/GETTY IMAGES

Cada pessoa, entre bilhões de outras pessoas que habitam o planeta, tem uma identidade única.

■ Quem sou eu?

Você já se fez essa pergunta? Quantas respostas vieram à sua mente? Talvez uma das tenha sido mais ou menos assim: "Sou João de Oliveira, 15 anos e mineiro"; ou "Sou Patrícia Maria da Silva, 16 anos e cearense". Mas você sabe que os dados fornecidos na carteira de identidade não dizem nada sobre quem você realmente é. Esses dados servem apenas para controle do Estado, que por meio deles reconhece a sua existência e a responsabilidade por sua proteção no território que está sob a jurisdição do poder público.

Por essa razão, é preciso ir mais a fundo nessa investigação. Afinal, somos humanos, temos medos, frustrações, talentos e um jeito próprio de ser e atuar no mundo. Temos, acima de tudo, memórias e registros do passado (fotografias, vídeos, presentes) e expectativas em relação ao futuro, histórias que nos garantem um lugar exclusivo no mundo. Seríamos então, no presente, uma mistura das experiências do passado e do que projetamos para o futuro? Se essa integração está mais perto do que somos, ela também não resolve o problema, porque não necessariamente somos prisioneiros do passado nem tão livres para construir o nosso futuro.

Como se vê, definir a identidade de cada pessoa é um grande desafio, principalmente no mundo contemporâneo, em que tudo se transforma rapidamente e nada parece ter solidez e durabilidade. Segundo o sociólogo polonês Zygmunt Bauman, a sociedade da globalização e do hiperconsumo atual impõe escolhas sobre o que os indivíduos devem ser. No mercado de trabalho, por exemplo, ter uma identidade sólida é sinal de fracasso. O indivíduo de sucesso é aquele que se transforma constantemente e se sente livre para romper com lealdades, valores e conhecimentos que eram tidos como certos. Nas palavras de Bauman, a "identidade deve ser um manto leve, pronto a ser desrido a qualquer momento".

Você já notou que o tema geral desta unidade tem tudo a ver com o mundo em que vivemos, que nos priva a todo instante da liberdade de sermos quem queremos ser. Professor, as palavras de Zygmunt Bauman citadas nessa abertura estão nesta obra:
BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. p. 37.

CAPÍTULO
13

O sentido das coisas: a origem da filosofia contemporânea

O que é sentido? O que é consciência? Qual é a relação entre realidade, linguagem e sentido?

:: A busca pelo sentido

(BNCC) Competências gerais: 1, 2, 4 e 5

Competências específicas: 1 e 5

Habilidades:

EM13CHS101 EM13CHS103
EM13CHS106 EM13CHS504

Golconda (1953), pintura de René Magritte, parece retratar a incrível situação de uma chuva de homens iguais. A obra nos causa um estranhamento ou uma dificuldade em encontrar nela a significação. Afinal, o que o artista pretendia? Qual é o sentido de sua obra?



AKG-IMAGES/ALBUM/FOTOARENA/THE MENIL COLLECTION, HOUSTON, EUA

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

A pintura *Golconda*, do artista belga René Magritte (1898-1967), é instigante. Ela nos faz indagar sobre qual é o seu sentido. O que o artista queria comunicar? Homens iguais chovendo... que coisa **insólita!** Isso não é visto na realidade empírica nem decorre de qualquer processo racional. Trata-se de um produto da imaginação e muito provavelmente da expressão de processos inconscientes. O **surrealismo**, movimento artístico de vanguarda do qual Magritte fazia parte, tinha como um de seus propósitos centrais dar expressão aos sonhos e a imagens do inconsciente. Talvez por isso a *Golconda* nos surpreenda: seu conteúdo choca-se com a nossa vontade de estabelecer um sentido racional para as coisas.

O movimento surrealista, assim como outras vanguardas artísticas, expressava a situação contraditória e peculiar do século XX – um século dramático e fascinante, que mesclou desenvolvimento científico e tecnológico como nunca visto até então com movimentos de contestação social, guerras e revoluções. O desenvolvimento, o contraste e a mudança são alguns dos aspectos que marcaram esse século, nomeado pelo historiador inglês Eric Hobsbawm (1917-2012) como a Era do Extremos.



Insólita: que não é habitual, incomum.

Como consequência dessa nova situação e das transformações da própria filosofia, o foco do pensamento filosófico também se modificou. Se no início, e na maior parte de sua história, a filosofia se indagava sobre as coisas que existem, sobre o Ser e os princípios do existente, e se, na Idade Moderna, sua atenção estava voltada para as possibilidades e os limites do conhecimento humano, agora, as correntes filosóficas desenvolvidas sobretudo entre os séculos XIX e XX passaram a se dedicar ao sentido ou à significação que o ser humano estabelece para as coisas. A linguagem passou, então, a ser o foco de análise, pois os pensadores entendiam que o sentido das afirmações das pessoas era um pressuposto para o conhecimento e para se indagar sobre a existência das coisas. Quer dizer, a pergunta pelo sentido antecederia logicamente a pergunta sobre as coisas e sobre o conhecimento humano. Por isso alguns especialistas denominaram esse momento da filosofia de Semântico-Hermenêutico. Nele se buscou responder a questões como: qual é a relação entre o que é afirmado e o mundo? Qual é a relação entre sentido e realidade? O que é sentido?

As reflexões filosóficas contemporâneas têm de lidar também com a profunda mudança na sociedade, que gera novas possibilidades e novos problemas: investiga-se, por exemplo, o papel da ciência e da tecnologia na vida social, a importância que o ser humano dá para a imagem e para a linguagem visual, o consumismo, a relação do indivíduo com o tempo e a angústia presente em nossa sociedade.

Guardadas as muitas diferenças, as principais correntes filosóficas contemporâneas – entre as quais, a filosofia analítica, a fenomenologia e a hermenêutica – buscam formular teorias da significação. Neste capítulo, estudaremos aspectos dessas teorias e refletiremos sobre alguns problemas.

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

:: O problema da linguagem e a filosofia analítica

A busca pela clareza e pela compreensão do que se pensa e se diz impulsiona os estudos sobre a linguagem. O matemático e filósofo alemão Gottlob Frege (1848-1925) foi, para muitos, o precursor da filosofia analítica. Entre suas contribuições para o estudo da linguagem, destaca-se a distinção entre **sentido, referência e representação**, registrada no texto *Sobre o sentido e a referência*, de 1892.

Se digo “Esta maçã” mostrando um objeto, nomeio esse objeto – no caso, a fruta. A expressão “Esta maçã” é um sinal ou um nome que se refere a determinada fruta. Tem-se um sinal ou nome – “Esta maçã” – e uma **referência** – a fruta. Contudo, essa fruta pode ser chamada de outros nomes, como “fruto da macieira” ou “maçã vermelha”. “Esta maçã vermelha” e “Este fruto da macieira” são dois sinais ou nomes para a mesma referência – a fruta –, mas o modo de designação ou apresentação da fruta – o **sentido** – é diferente. No exemplo, há um objeto, a maçã, e dois sinais, cada um com um sentido específico, que carregam informações distintas: um indica que a fruta é vermelha, e o outro, que ela é fruto de uma árvore – a macieira.

Valor objetivo do sentido e valor subjetivo da representação

Qualquer pessoa pode compreender a referência e o sentido das expressões “esta maçã”, “fruto da macieira” ou “maçã vermelha”. Dessa maneira, o sentido não é algo subjetivo e pode ser compartilhado entre os indivíduos. Outra coisa é a **representação** que cada indivíduo experimenta quando ouve a expressão “maçã vermelha”, por exemplo. Representação é uma imagem interna impregnada de lembranças e experiência vividas, carregadas ou não de emoções e de sentimentos. Cada sujeito tem a sua representação, que é completamente subjetiva, pois é uma imagem interna concebida pelo indivíduo e, portanto, incomparável.

Se os sentidos ou pensamentos são objetivos e podem ser expressos por sentenças ou afirmações, a filosofia, que busca comunicar ideias de modo claro e preciso, deve ter como centro de preocupação a investigação da linguagem. Por meio dela, da análise das afirmações ou proposições, do esclarecimento do sentido e da referência dos nomes e das expressões que compõem as proposições, obtém-se clareza sobre os pensamentos. Frege apontou o novo caminho da filosofia: a investigação semântica, isto é, o estudo do sentido ou significado das sentenças ou dos enunciados. **Doc. 1**



ARKHPOV ALEXEY / SHUTTERSTOCK

O desenvolvimento científico e tecnológico nos impôs questões inéditas, como redefinir o saber nas sociedades contemporâneas e entender o papel dos seres humanos em um mundo cada vez mais automatizado.

A teoria das descrições

O filósofo, matemático e lógico galês Bertrand Russell (1872-1970) tinha muito interesse no estudo da linguagem. Influenciado pelas reflexões de Frege, acreditava que muitas confusões de entendimento eram provocadas pelas formulações da linguagem comum, ou seja, a linguagem utilizada no cotidiano. Isso porque a linguagem que utilizamos no dia a dia não é completamente lógica.

Russell dedicou boa parte de sua obra à análise da linguagem, buscando, por meio da decomposição das sentenças, revelar suas estruturas lógicas. Segundo esse filósofo, haveria dois tipos de conhecimento: por familiaridade ou por descrição. O **conhecimento por familiaridade** seria obtido quando há contato direto com as coisas. Assim, quando se olha para um objeto, apreendem-se os elementos mais simples, como a cor, a forma, a aspereza, o tamanho desse objeto. Só depois, a partir da reunião ou da composição desses elementos, o objeto é reconhecido. Por exemplo, quando se está em frente a uma cadeira, imediatamente apreendem-se a cor, a forma, a textura e outros dados sensíveis dela. Aqui o conhecimento se dá pela familiaridade. Uma vez adquirido o conhecimento prévio dos dados sensíveis relacionados à cadeira, estes são utilizados para compor mentalmente o objeto, conduzindo ao **conhecimento por descrição**.

Grande parte do que expressamos nas frases, sentenças ou afirmações é conhecimento por descrição. Desse modo, na frase “A cadeira sob a mesa está quebrada” há várias expressões, como “cadeira” e “mesa” (conhecimento por descrição), que são constituídas por dados sensíveis diversos (conhecimento por familiaridade).

Russell acreditava que o conhecimento direto dos dados sensíveis era certo e seguro, pois não apresentava nenhuma dúvida, enquanto o conhecimento por descrição poderia ser verdadeiro ou falso. Por conseguinte, era preciso criar uma teoria ou um método para investigar as afirmações presentes na linguagem. A **teoria das descrições**, criada por ele, foi esse método.

Questões

“Certa palavra dorme na sombra
De um livro raro.
Como desencantá-la?
É a senha da vida
A senha do mundo.
Vou procurá-la.

Vou procurá-la a vida inteira
No mundo todo.

Registre em seu caderno

1. No poema, o eu lírico anuncia que está em busca de uma palavra. O que essa palavra nomearia?
2. Estabeleça uma relação entre a ideia central do poema e a filosofia da linguagem.

Para o filósofo, as sentenças da linguagem deveriam ser devidamente analisadas, quer dizer, compostas até se chegar ao elemento linguístico que faz referência ao elemento simples da realidade. Ou seja, Russell pretendia, por meio da análise da linguagem, chegar ao conhecimento seguro dos dados sensíveis.

Ele acreditava, então, que havia uma correspondência entre os dados e a realidade do mundo, entre o que ele chamava de **signo atômico** (a palavra ou expressão simples) e o **fato atômico** (os elementos básicos que constituem o mundo).

A relação entre linguagem e mundo

O filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein (1889-1951) também buscou a depuração da linguagem comum, com o objetivo de atingir sua estrutura lógica. Ele partia da ideia de que o mundo é um conjunto de acontecimentos compostos de fatos atômicos, que são formados por objetos ou coisas simples. Dessa maneira, a linguagem refletiria a realidade do mundo. Ela é uma representação dele. Assim como o mundo é composto de fatos atômicos e coisas simples, que são representados pelos nomes, a linguagem é formada por proposições simples ou atômicas, reunidas em proposições complexas.

Dessa forma, “Pelé” é um nome. A afirmação “Pelé é brasileiro” é uma proposição atômica. “Pelé é brasileiro, foi tricampeão do mundo e fez mais de mil gols” é uma proposição complexa (composta de várias proposições atômicas), que tem correspondência com o fato complexo (composto de vários fatos atômicos).

Nossos pensamentos, que são expressos por meio de proposições, têm uma correspondência com o mundo. No entanto, muitas vezes a linguagem comum pode obscurecer essa correspondência. Por isso, é necessário, segundo Wittgenstein, analisar a linguagem até chegar a frases elementares que representam o mundo e tornar claro o que se está dizendo e o que se está pensando.

(BNCC) Competência específica: 1
Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS103

A palavra mágica

Se tarda o encontro,
Se não a encontro,
Não desanimo,
Procuro sempre.
Procuro sempre, e minha procura
Ficará sendo
Minha palavra.”

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2020. p. 854.

Jogos de linguagem

Com o passar dos anos, Wittgenstein abandonou suas primeiras formulações e se afastou da tentativa de construir uma linguagem ideal ou de decompor (analisar) as sentenças até encontrar o núcleo lógico para, a partir dele, determinar o que é falso ou verdadeiro. Na segunda fase de sua produção intelectual, ele tomou como centro de suas reflexões a **significação** ou o sentido da linguagem cotidiana. Este seria estabelecido pelo uso, evidenciando que há inúmeros tipos de emprego de sinais, palavras e proposições. Quer dizer, existe uma multiplicidade de jogos linguísticos, com regras e sentidos próprios.

O filósofo austríaco percebeu que a linguagem é muito mais rica do que uma mera designação fixa e imutável de coisas. A linguagem é composta de **jogos de linguagem**, e o significado de uma palavra ou de uma proposição está relacionado à sua utilização e às suas respectivas regras, podendo variar de acordo com elas.

Wittgenstein dá diversos exemplos de jogos de linguagem: formar e examinar uma hipótese, representar no teatro, cantar em roda, resolver um problema de aritmética, traduzir, rezar etc. Em cada um desses jogos, as expressões e as proposições assumiriam sentidos novos e diferentes. Dessa maneira, as possibilidades da linguagem ou das linguagens seriam incontáveis. **Doc. 2**

(BNCC) Competências específicas: 1 e 5; Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS103 EM13CHS106 EM13CHS504

De olho no presente

Atualmente muitos jogos de linguagem são disseminados nos meios eletrônicos. Leia o diálogo abaixo, que se refere a uma troca de mensagens fictícia entre duas amigas e, em seguida, responda às questões.

Miga, td bem? Ce vai sair + naum? Bjs.

Oi, miguxa, td 10. Eu nem vi o boy ainda, tbm toh sem dindin, Numdah.

bele. Xaudade.

Registre em seu caderno

Questões

1. Traduza o diálogo para linguagem formal.
2. Explique a influência dos meios de comunicação eletrônicos nas transformações da linguagem escrita.
3. Em dupla, crie um jogo de linguagem simples, inventando signos ou símbolos, e elabore um diálogo breve.

:: Fenomenologia: a ciência das essências



DOMINIQUE FAGET/AFP

Concerto em sala da Filarmônica de Paris, França, 2015. Imagine que você esteja nesse concerto, ouvindo as músicas. Para além da captação dos sons dos instrumentos pela sua percepção auditiva, haverá algo de essencial nessa experiência sonora?

Vimos que Gottlob Frege e boa parte dos filósofos analíticos acreditavam que o sentido de uma proposição seria o que se poderia compreender. Ele se distinguiria tanto da referência quanto da representação e, apesar de não ser algo físico – de o sentido não ocupar lugar no espaço –, seria objetivo, pois poderia ser apreendido por um conjunto de pessoas.

O filósofo alemão Edmund Husserl (1859-1938) também procurava precisão e clareza no que as pessoas pensavam. Ele investigou o sentido que os indivíduos davam às coisas e desenvolveu uma **teoria da significação**. Sua abordagem, entretanto, não se reduziu à linguagem. Vamos alguns aspectos de sua filosofia, a **fenomenologia**, que influenciou diversos filósofos – como Martin Heidegger, Jean-Paul Sartre e Maurice Merleau-Ponty – e correntes filosóficas, entre as quais a hermenêutica e a existencialista.

Intuição de fatos e essências

Em suas investigações, Husserl estabeleceu uma distinção entre **fatos** e **essências**. Por meio da percepção, apreendemos o mundo ou as coisas que existem nele. Percebemos a árvore de um jardim, a cadeira da sala de aula, o cachorro do vizinho, o canto de um pássaro ou os olhos de uma pessoa. Temos, portanto, experiências perceptivas com as coisas físicas do mundo. A percepção ou a intuição perceptiva nos oferece continuamente dados de fatos.

Um fato acontece em determinado tempo (momento) e espaço (lugar), e é contingente, ou seja, pode ou não acontecer. Por exemplo, o canto do bem-te-vi que ouço agora e vem daquele jardim poderia não existir.

(BNCC) Competência específica: 1
Habilidades: EM13CHS101

Questão

Registre em seu caderno

Em uma escola primária, uma criança faz um quadradinho com dobradura, outra desenha um quadrado no caderno usando lápis de cor e uma terceira criança recorta uma forma geométrica idêntica à dos colegas em uma folha de cartolina.

- Com base na teoria fenomenológica de Husserl, identifique o fato e a essência de cada experiência.

Quando o canto do bem-te-vi se apresenta à nossa consciência, captamos algo além do fato contingente do som do pássaro; captamos algo universal. A essência do canto do bem-te-vi é ser som. Podemos dizer o mesmo do latido de um cachorro ou do miado de um gato. Embora essas manifestações sejam diferentes, há algo comum a elas, uma essência: a de ser um som. Outro exemplo: podemos desenhar um triângulo de várias maneiras – no caderno, com caneta; no quadro, com giz. Cada triângulo desenhado tem sua particularidade e sua contingência. No entanto, todos têm em comum a essência de ser um triângulo.

A percepção dos fatos e sua respectiva contingência fazem parte de nosso cotidiano. Mas a percepção de um fato, de um objeto como a árvore, o canto do bem-te-vi ou o triângulo, implica a captação de algo além do evento particular. Trata-se de uma intuição ideal: a intuição da essência.

“A essência (*eidos*) é uma nova espécie de objeto. Assim como o que é dado na intuição individual ou empírica é um objeto individual, assim também o que é dado na intuição de essência é uma essência pura.”

HUSSERL, Edmund. *Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica*. 5. ed. Aparecida: Ideias & Letras, 2006. p. 36.

Os fatos particulares são reais, ao passo que as essências (os universais) são ideais. São elas, as essências, que traduzidas em conceitos nos possibilitam classificar ou ordenar os fatos particulares. Dessa maneira, na percepção, quando algo aparece à consciência (um **fenômeno**), há dois tipos de intuição, que se realizam conjuntamente: a **intuição de um fato** e a **intuição de uma essência**. A intuição de uma essência é de ordem intelectual – trata-se do sentido ideal que se atribui ao fato e que serve para identificá-lo.

Assim, a fenomenologia é a ciência por meio da qual se investigam as essências dos fenômenos ou os sentidos que a consciência atribui aos fenômenos que ocorrem nas diversas experiências humanas.

Os diversos reinos das essências

A fenomenologia não se interessa pelos fatos da mente de um indivíduo em particular, mas pelo que há de essencial nas vivências da consciência. O que essa afirmação significa?

Pense em uma sessão de análise. O psicólogo está preocupado com os acontecimentos importantes na vida de seu paciente e com os processos mentais que esses eventos desencadearam. Em outras palavras, está preocupado com o entendimento que o sujeito tem da própria vida e com as experiências particulares, atentando-se a traumas, distúrbios, angústias, ansiedades, temores etc. Sob esse ponto de vista, cada indivíduo deve ser considerado de acordo com sua trajetória particular e suas características próprias.

Diferentemente da atividade do psicólogo, que investiga as particularidades da trajetória de cada indivíduo, o fenomenólogo trata das condições necessárias para que algo se forme na mente humana por meio da experiência perceptiva, da imaginação, da lembrança ou de outro tipo de vivência. Ele investiga as estruturas essenciais de todo tipo de experiência consciente.

Essas estruturas essenciais, isto é, as condições sem as quais não há vivência na consciência ou na mente, são universais, ou seja, estão presentes em todos os indivíduos. Para acontecer uma vivência perceptiva em qualquer indivíduo é necessário que determinadas condições estejam estabelecidas.

A fenomenologia, então, estuda a essência dos fenômenos que aparecem na consciência (o universal), sem se prender à experiência psicológica subjetiva. Um fenomenólogo não se preocupa, portanto, com os processos psicológicos envolvidos no desenvolvimento das emoções ou dos valores de um indivíduo em particular, mas com as condições essenciais que permitem a vivência ou as experiências a todos os indivíduos.

Dois exemplos: a percepção e a recordação

Existem vários tipos de vivência na mente. Cada um deles determina de maneira específica como a coisa aparecerá na consciência. Para entender melhor, comparemos uma percepção com uma recordação. Imagine que você veja ou toque um caderno. Você tem à frente algo físico, para o qual está olhando ou no qual está tocando. Toda vivência perceptiva apresenta essa característica: requer a presença de uma coisa física. No caso, o caderno, mas poderia ser outro objeto.

Não acontece o mesmo com a vivência da recordação. Quando você tem uma lembrança, a consciência mantém a percepção da coisa física mesmo na ausência dela, como quando você apenas se lembra de um caderno ou de qualquer outra coisa, apesar de não poder vê-lo nem o tocar.

Assim, existem diversas vivências da mente, cada uma delas com essências (sentidos ou estruturas essenciais) diferentes. A fenomenologia busca tratar das experiências da consciência e de suas essências.

O retorno às coisas mesmas

Para a fenomenologia de Husserl, as essências são intuídas (captadas) a partir do próprio fenômeno, ou seja, daquilo que se forma na consciência. Elas são os modos de apresentação dos fenômenos.

Então, para se chegar às essências, deve-se abandonar tudo o que houver de factual e contingente nas intuições e investigar as condições necessárias para a realização das experiências da consciência. Seguindo esse caminho, Husserl aponta ser indispensável investigar como as coisas aparecem na consciência, ou seja, como os fenômenos são dados imediatamente à consciência. A fenomenologia é um método investigativo que procura descrever as essências, as coisas mesmas.

A consciência é intencionalidade

A fenomenologia é, então, o estudo e a descrição das essências ou dos sentidos dos fenômenos que aparecem à consciência. Mas o que é consciência para Husserl?

A principal característica da consciência é a **intencionalidade**, conceito que Husserl assimilou do padre e filósofo alemão Franz Brentano (1838-1917). Isso significa que a consciência sempre se refere ou se dirige a um objeto. Perceber, imaginar, pensar e lembrar-se é sempre perceber, imaginar, pensar e lembrar-se de alguma coisa. Não é possível separar o perceber do percebido, o imaginar do imaginado, o pensar do pensado, o lembrar-se do lembrado, e assim por diante. Todos os nossos atos da consciência são, desse modo, sempre dirigidos a um objeto.

Suponha que você esteja ouvindo sua canção favorita. Nesse momento sua consciência está voltada para a música. Agora, procure vivenciar mentalmente outra experiência: lembre-se de algum momento importante de sua vida. Para recordar, sua consciência tem de visar esse momento específico – por exemplo, um jantar especial com a família. Quando você imagina como será seu futuro, novamente sua consciência tem de dirigir a atenção para algo imaginado. Todas essas vivências, embora diferentes, indicam a intencionalidade como a característica central da consciência. Quer dizer, os atos de nossa mente sempre se referem ou se dirigem a algo: eles se voltam para uma lembrança do passado, se detêm em uma sensação do presente ou se projetam para o futuro.

“Dessa forma, todo estado de consciência em geral é, em si mesmo, consciência de alguma coisa, qualquer que seja a existência real desse objeto [...]. [...] todo estado de consciência ‘assume’ algo, e que ele carrega em si mesmo, como ‘assumido’ [...].



NEWAFRICASHUTTERSTOCK

A percepção da ‘casa’ ‘assume’ uma casa – ou, mais exatamente, determinada casa individual – da maneira perceptiva; a lembrança da casa ‘assume’ a casa como lembrança; a imaginação, como imagem própria ao julgamento predicativo [...] e assim por diante. Esses estados de consciência são também chamados de estados *intencionais*.”

HUSSERL, Edmund. *Meditações cartesianas: introdução à fenomenologia*. São Paulo: Madras, 2001. p. 50-51.

Na fenomenologia, a consciência não é entendida como uma substância pensante, como afirmava René Descartes, nem uma alma, como designavam diversos sistemas metafísicos e religiosos, nem tampouco uma coisa que pode ser mensurada e estudada por meio de qualquer ciência empírica. A consciência é uma atividade vinculada às experiências humanas – o modo de o ser humano se relacionar com o mundo. É ela, o seu visar, que dá sentido às coisas.

Hermenêutica: interpretações e sentidos

A palavra *hermenêutica* significa originalmente “interpretação”. Interpretar um texto é revelar o verdadeiro sentido que nem sempre está dado literalmente. A hermenêutica tem uma história longa, mas sua relação com a filosofia é mais recente. Os primórdios da filosofia hermenêutica estão no filósofo, teólogo protestante e idealista alemão Friedrich Ernst Daniel Schleiermacher (1768-1834), que buscou interpretar os textos sagrados. Ele pretendia realizar uma interpretação universal da *Bíblia*.

A hermenêutica é a arte da interpretação, um método ou uma técnica que possibilita não só a compreensão das escrituras sagradas, mas de qualquer discurso escrito ou falado. Em outras palavras, a hermenêutica pode ser usada para compreender as ideias e os sentidos em diversos campos da atuação humana.

Para o filósofo, crítico literário e historiador alemão Wilhelm Dilthey (1833-1911), a hermenêutica é uma ciência que deve se constituir por um conjunto metodológico de regras que conduzem à boa interpretação das expressões de vida do espírito – história, economia, direito, religião, literatura, arquitetura, música, psicologia, filologia e a filosofia. Sendo assim, serviria ao conjunto das ciências humanas. Como ciência, a hermenêutica pode ser definida como um método de interpretação que busca encontrar um sentido objetivo nas coisas, que não seja influenciado pela subjetividade do sujeito que interpreta.

O filósofo alemão Hans-Georg Gadamer (1900-2002) é considerado o mais importante pensador da hermenêutica filosófica. Para ele, a hermenêutica não é uma ciência, nem uma doutrina ou um fundamento de métodos das ciências humanas, como queria Dilthey. A hermenêutica lida com as experiências humanas, e com a interpretação e os sentidos dessas experiências.

“O modo como vivenciamos uns aos outros, como vivenciamos as tradições históricas, as ocorrências naturais de nossa experiência e do nosso mundo, é isso que forma um universo verdadeiramente hermenêutico, no qual não estamos encerrados como entre barreiras intransponíveis, mas para o qual estamos abertos.”

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 35.

Gadamer resgata de Heidegger, que foi seu professor, a ideia de que a compreensão, interpretação ou hermenêutica não é um instrumento que está à disposição do sujeito e do qual ele pode ou não lançar mão. Para ele, a compreensão, o ato de conferir sentido às coisas, é algo constitutivo do ser humano e que faz parte de sua essência histórica. É a maneira como ele lida com o mundo e consigo próprio.

Por exemplo, o intérprete de um texto nunca comece a leitura do zero. Ele tem consigo um conjunto de pressuposições, um sentido preliminar, que pode ou não ser confirmado pelo trabalho interpretativo. Assim, a revisão contínua, a mudança de sentido em sentido, as alterações das pré-compreensões e das compreensões desenvolvidas pelo intérprete podem revelar a *alteridade do texto*, isto é, sua diferença, sua diversidade em relação às nossas pressuposições, à nossa mentalidade, que é formada em determinado momento histórico e em determinada cultura.

Laboratório de ciências humanas e sociais aplicadas

Doc. 1

A Lua, o telescópio e a retina

“A referência de um nome próprio é o próprio objeto que designamos com ele; a representação que então temos é totalmente subjetiva; entre os dois reside o sentido, que não é subjetivo como a representação, mas por certo não é o próprio objeto. A seguinte analogia talvez seja apropriada para ilustrar essas relações. Alguém observa a Lua através de um telescópio. Compara a própria Lua com a referência; ela é o objeto da observação, que é veiculado pela imagem

real construída no interior do telescópio pela lente objetiva e pela imagem da retina do observador. Aquela compara com o sentido, esta com a representação ou a intuição. A imagem no telescópio é apenas parcial; ela é dependente do lugar; mas ela é por certo objetiva, uma vez que vários observadores podem fazer uso dela ao mesmo tempo. Mas em relação à imagem na retina cada um teria a sua própria [...]”

FREGE, Gottlob. Sobre o sentido e a referência.

Fundamento: revista de Pesquisa em Filosofia, v. 1. n. 3, maio-ago. 2011, p. 25. Disponível em <<https://periodicos.ufop.br:8082/pp/index.php/fundamento/article/view/2271/1723>>. Acesso em 11 set. 2020.

Doc. 2

Jogos de linguagem

Zits



Zits, tirinha dos cartunistas Jim Borgman e Jerry Scott, 2015.

(BNCC) Competências específicas: 1 e 5

Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS103 EM13CHS106 EM13CHS504

Atividades

Compreender

Registre em seu caderno

Doc. 1

1. Explique a analogia que Gottlob Frege propõe entre referência, sentido e representação, por um lado, e Lua, telescópio e retina, por outro.
2. Crie uma frase na qual seja possível identificar referência, sentido e representação, indicando cada um desses elementos.

Doc. 2

3. Os autores da tirinha Zits encontraram uma forma original de criar um diálogo. Como você interpreta

as respostas dadas por Jeremy à pergunta que lhe é repetidamente dirigida?

Analizar

Doc. 2

4. Mobilize seus conhecimentos sobre o conceito de jogos de linguagem desenvolvido por Wittgenstein para analisar a tirinha.

Retomar

5. Responda às questões-chave do início do capítulo.

- O que é sentido? O que é consciência? Qual é a relação entre realidade, linguagem e sentido?

CAPÍTULO
14

O sentido da existência e a construção da identidade na sociedade contemporânea

Tem sentido perguntar qual é o sentido da vida? A vida tem um sentido que independe do que pensamos sobre ela ou somos nós que lhe atribuímos sentido?

(BNCC) Competências gerais: 1, 2, 7, 8 e 10

Competências específicas: 1, 2, 3, 4, 5 e 6

Habilidades:

EM13CHS101 EM13CHS102
EM13CHS103 EM13CHS202
EM13CHS303 EM13CHS401
EM13CHS501 EM13CHS502
EM13CHS503 EM13CHS504
EM13CHS605

:: Qual é o sentido da vida?



MUSEUM LEOPOLD, VIENNA

Morte e vida, pintura do artista austríaco Gustav Klimt, 1911. À esquerda, a figura da morte observa pessoas de idades diferentes, isto é, em momentos diversos da vida.

O ser humano sempre questionou o sentido da própria existência. Mas o que exatamente buscamos quando perguntamos sobre o sentido da vida? Quem ou o que lhe dá sentido? O que é, propriamente, dar sentido à vida?

As reflexões sobre a existência humana e o sentido da vida – os valores e as emoções, as escolhas e as decisões do indivíduo, a interação das pessoas com o mundo – são o foco da filosofia existencialista, que se desenvolveu principalmente sob a influência da fenomenologia de Husserl e do pensamento de Kierkegaard.

Como estudado anteriormente, um dos conceitos fundamentais da fenomenologia é o da intencionalidade como propriedade essencial da consciência. Essa intencionalidade é o que possibilita ao ser humano dar sentido a suas experiências. No entanto, diferentemente de Husserl, que ressaltava as estruturas essenciais da consciência e acentuava a importância da subjetividade, as correntes existencialistas estabeleceram como centro de investigação a existência humana e a relação do ser humano com a natureza, as coisas e as pessoas. Para os pensadores existencialistas, a consciência humana é intencionalidade voltada para o mundo.

Sala de bate-papo

Apesar de todas as diferenças e particularidades entre filósofos existencialistas e suas teorias, a preocupação central do existencialismo é a mesma: a existência humana. Veja o que escreveu o escritor franco-argelino Albert Camus (1913-1960):

“Julgar se a vida vale ou não a pena ser vivida é responder à pergunta fundamental da filosofia. [...]”

Se eu me pergunto por que julgo que tal questão é mais premente que tal outra, respondo que é pelas ações a que ela se compromete. [...] Galileu, que sustentava uma verdade científica importante, abjurou dela com a maior tranquilidade assim que viu sua vida em perigo. Em certo sentido, fez bem. Essa verdade não valia o risco da fogueira. [...] Mas vejo, em contrapartida, que muitas pessoas morrem porque consideram que a vida não vale a pena ser vivida. Vejo outros que, paradoxalmente, deixam-se matar pelas ideias ou ilusões que lhes dão uma razão de viver [...]. Julgo, então, que o sentido da vida é a mais premente das perguntas. Como responder a ela?”

CAMUS, Albert. *O mito de Sísifo*. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014. p. 18.

- Considerando as palavras de Camus, podemos afirmar que os seres humanos cumprem um destino? Argumente em defesa da sua posição.

(BNCC) Competências específicas: 1 e 5

Habilidades:
EM13CHS101 EM13CHS502

:: Kierkegaard: olhando a existência concreta dos indivíduos

O filósofo e teólogo dinamarquês Søren Kierkegaard (1813-1855) foi crítico feroz dos sistemas metafísicos racionalistas, em especial da filosofia de Hegel (1770-1831). Sua principal crítica voltava-se para a ausência do indivíduo nesses sistemas. Para ele, os pensadores racionalistas que o antecederam teriam buscado explicar o mundo em sua totalidade por meio de conceitos e generalizações que negligenciavam o indivíduo, sendo, por isso, incapazes de entender a realidade humana efetiva.

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



Pedestres caminham por rua comercial em Tóquio, Japão. Foto de 2018. As decisões que tomamos interferem em nossa vida, mas nunca somos capazes de controlar tudo o que acontece à nossa volta e que influencia nosso caminho. Experimentamos a felicidade e a tristeza, o sucesso e o fracasso. A contingência é a marca da existência humana.

Kierkegaard entendia que a própria natureza da lógica a impossibilitava de abranger a realidade, tão marcada pela variabilidade e pela casualidade. Essa ideia fica clara no seguinte comentário do filósofo a respeito da obra *Ciência da lógica*, de Hegel:

“Assim, quando se intitula a última seção da Lógica: ‘a Realidade’, obtém-se com isso a vantagem de parecer que, já na lógica, atingiu-se o que há de mais alto ou, se preferirmos, o mais baixo. A perda, porém, salta aos olhos; pois nem a lógica nem a realidade são bem servidas com isso. A realidade não sai ganhando, pois a contingência, que é um elemento essencialmente co-pertencente à realidade, a lógica jamais poderá deixar infiltrar-se. Nem a lógica fica bem servida com isso; pois, se ela pensou a realidade efetiva, então acolheu em si algo que ela não pode assimilar, e chegou a antecipar o que ela deve tão somente predispor.”

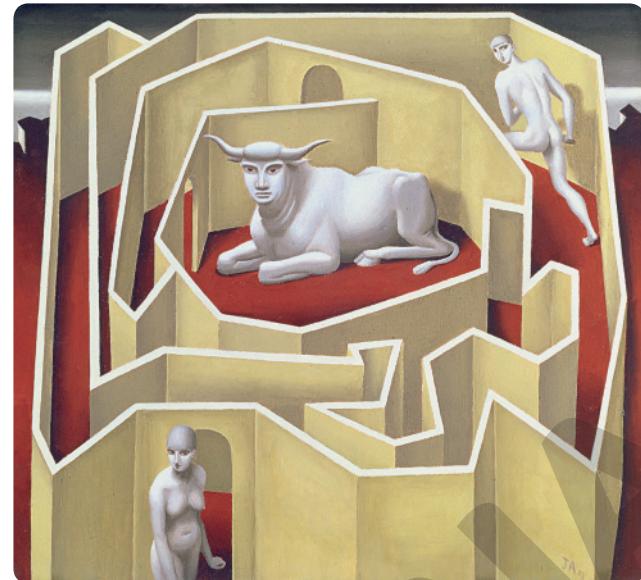
KIERKEGAARD, Søren. *O conceito de angústia*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 12.

Para o filósofo, como a lógica aborda só o que é necessário (o que é de uma maneira e não pode ser de outra), ela não pode tratar da realidade humana efetiva, uma vez que esta inclui a contingência (o que é de uma maneira e pode ser de outra). Acreditar que a lógica explica a realidade é, então, uma ilusão. O indivíduo não poderia ser explicado ou entendido por meio de conceitos que simplesmente não considerassem a existência na sua concretude. Em outras palavras, conceitos como humanidade ou Espírito Absoluto não dariam conta das existências concretas de João, Maria e Clara, que seriam singulares e insubstituíveis. Olhando para a vida do indivíduo, o filósofo encontraria a realidade do ser humano, seus desejos mais íntimos e seu sofrimento.

Possibilidade e angústia

Segundo Kierkegaard, a existência humana não seria determinada por uma necessidade racional, na qual o destino estaria traçado de antemão. A existência real e concreta de um indivíduo estaria marcada pelo imponderável, o que significa que as suas ações e decisões pessoais o levariam para situações às vezes imprevisíveis. Em certa medida, a existência seria, assim, um salto no escuro, pois sempre há a possibilidade de o indivíduo ser surpreendido pela miséria e pelo engano. A maior desgraça, porém, não seria o resultado de decisões infelizes, mas encarar sua inevitável possibilidade, a indeterminação permanente, o estado de equilíbrio instável da vida. A existência seria sempre um talvez, a iminência de um fracasso ou de um nada. Essa situação inerente à existência humana provocaria angústia.

A angústia seria, então, um sentimento relacionado à possibilidade de escolha, pois, embora o futuro dependa das decisões do indivíduo, não há como ter certeza de que elas lhe assegurarão uma vida boa ou saber se o conduzirão à miséria.



Kierkegaard entende que, ainda que busquemos tomar as decisões mais acertadas, nunca podemos ter certeza de que as coisas se desenvolverão como planejamos. Diante de nós há sempre o imponderável, e aquele que nos parecia o melhor caminho pode nos conduzir à ruína. Na imagem, a obra *Labirinto*, pintura de John Armstrong, 1927.

(BNCC) Competências específicas: 1, 2, 3 e 5
Habilidades: EM13CHS103 EM13CHS202 EM13CHS303
EM13CHS501 EM13CHS502 EM13CHS504

De olho no presente

A angústia da sociedade tecnológica do consumo

Vivemos em uma sociedade na qual as mudanças e o apelo ao novo são constantes. Movemo-nos sob a bandeira da rapidez, do aqui e do agora, do imediatismo. Estamos sempre correndo ou atrasados, no reino da urgência. Em pouco tempo, um produto tecnológico torna-se obsoleto e somos compelidos a substituí-lo. Consumimos freneticamente, desejando cada vez mais. Ao mesmo tempo, a angústia existencial está presente.

- Em sua opinião, que fatores podem explicar esse cenário?

Heidegger e o sentido do ser

Kierkegaard influenciou inúmeros filósofos contemporâneos que tiveram o ser humano e sua existência como objeto de reflexão. Entre eles está o alemão Martin Heidegger (1889-1976).

Heidegger dedicou sua obra ao estudo do *sentido* do ser. Ele retomou uma preocupação que esteve presente nos primórdios da filosofia, principalmente em Parmênides, Platão e Aristóteles: a ideia de que o pensamento ou a filosofia deveria buscar os fundamentos daquilo que verdadeiramente é ou os princípios gerais de tudo o que existe.

Dessa preocupação deriva a investigação sobre o ser, tema central de todos os sistemas metafísicos ou da **ontologia**. O ser poderia ser definido como aquilo que permitiria a existência de todos os entes, quer dizer, das coisas ou de todos os seres.

Na teoria das formas de Platão, o verdadeiro ser só poderia ser encontrado no mundo inteligível, apartado da realidade sensível. Aristóteles, por sua vez, na sua estruturação do conhecimento, defendia que caberia à filosofia primeira o estudo do ser, o qual seria caracterizado principalmente como substância. Heidegger retomou o tema do sentido do ser porque considerava que todas as investigações sobre o ser teriam fracassado e que ninguém conheceria o sentido do ser.

Da investigação do ser à investigação do ser humano

Em sua obra *Ser e tempo*, publicada em 1927, a intenção de Heidegger era tratar do sentido do ser em geral. No entanto, segundo o autor, o melhor para essa investigação seria analisar entre todos os entes (coisas e seres) aquele que poderia possibilitar uma abertura para atingir o sentido do ser.

“Elaborar a questão do ser significa, portanto, tornar transparente um ente – o que questiona – em seu ser. [...] Esse ente que cada um de nós somos e que, entre outras, possui em seu ser a possibilidade de questionar, nós o designamos com o termo *pre-sença*. ”

HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. v. 1, p. 32.

O ser humano – entendido como ente, pessoa – seria essa possibilidade privilegiada de acesso ao sentido do ser porque não constituiria uma coisa entre as coisas do mundo, mas um ente que refletiria, ponderaria, pensaria, sentiria e se perguntaria sobre si e sobre os fundamentos de tudo o que existe, ou seja, sobre o sentido do ser das coisas em geral. Por ter esse modo de existência, o ser humano seria o ente que estaria aberto ao ser ou que o desvelaria.

Em decorrência disso, a investigação sobre a existência humana foi o tema de *Ser e tempo*, por meio da qual Heidegger formulou suas principais contribuições ao existencialismo, ainda que não se considerasse um existencialista.

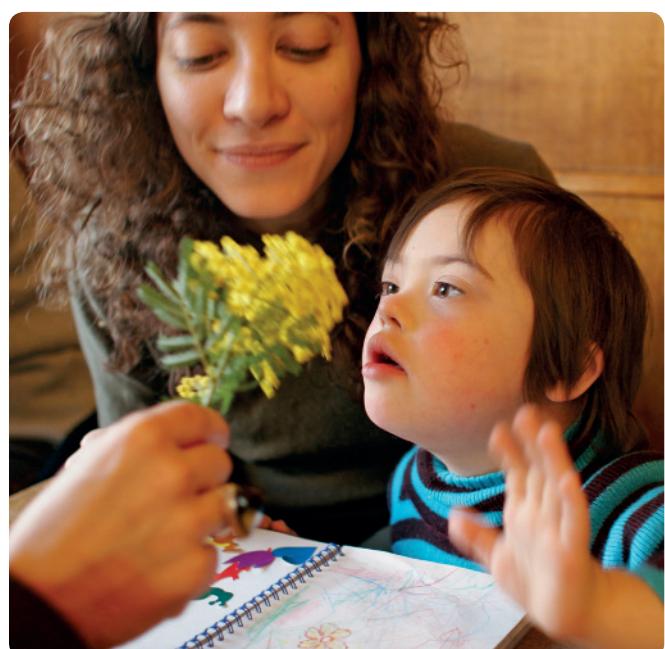
O projeto de um ser no mundo

Na análise existencial heideggeriana, cada pessoa (**ser-aí**) só pode ser compreendida em sua relação com o mundo, pois é um **ser-no-mundo**. Não é uma consciência isolada, fechada, ou um sujeito que, antes de tudo, conhece. O ente humano é um ser em abertura, em relação ativa com as coisas e os outros seres. Assim, a constituição do ser-aí tem por base essa relação de familiaridade com o mundo e não pode ser dissociada dele.

Apesar de o ser humano não ter criado o mundo, ele o transforma ao manipular os entes naturais, ao criar cultura e, sobretudo, ao estabelecer sentidos. Sem o ser-aí não há sentido no mundo; por outro lado, o ser humano forma-se em sua relação com o mundo. O ser humano é, então, um *projeto* voltado para o mundo e para as coisas. É um *vir a ser* que se projeta, transcendendo-se, indo além do que é. O ser-aí constitui-se nesse projetar-se, transformando e utilizando as coisas ao seu redor.

O ser-aí se forma e desenvolve sua existência não só na relação com as coisas, mas também na relação com as outras pessoas (outros eus). O ser humano é um ser social. Assim, estar no mundo é também estar com outros. O cuidar das coisas e dos outros é a expressão básica da existência humana.

Criança observa flores mostradas pelos pais em Bruxelas, Bélgica, s/d. O indivíduo não nasce pronto. É na sua relação com o mundo e com os demais seres humanos que ele virá a ser.



A angústia: a porta do ser

Com base na concepção de que o ser-aí é um projeto que se realiza no mundo e sua condição originária fundamenta-se na relação com as coisas e as pessoas, Heidegger reflete sobre o sentido da existência e o sentido da morte.

De acordo com o filósofo, a maioria das pessoas teria uma existência inautêntica. Os indivíduos se manteriam no plano factual, manipulando as coisas e se relacionando com os outros seres humanos de maneira superficial. Nessa condição, não procurariam o sentido de seu ser. Seria como se fugissem de si mesmos.

Por ter uma existência inautêntica, cada indivíduo seria anônimo no meio de outros anônimos, apenas reproduzindo, nas ações e na linguagem, o que todos diriam e fariam. Suas decisões e escolhas o levariam sempre ao nível das coisas.

Mas seria possível ter uma existência autêntica, isto é, uma vida na qual o ser-aí (o ser humano) enxergaria seu ser. O sentimento de angústia seria uma possibilidade privilegiada de abertura nesse sentido. Heidegger retomou o conceito de angústia analisado por Kierkegaard, estabelecendo novo significado para ele.

“Aquilo com que a angústia se angustia é o ser-no-mundo como tal.”

HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. v. 1, p. 253.

A angústia não seria o medo ou o temor de alguma coisa em particular, de algum ente, mas um sentimento de estranhamento diante do mundo cotidiano, do desdobramento rotineiro da vida, diante, sobretudo, da relação do ser-no-mundo com as coisas e as outras pessoas. Esse desconforto faria o indivíduo voltar-se para si, para o próprio ser, refletindo sobre o sentido da vida. Nesse aspecto, a angústia seria uma possibilidade privilegiada da existência humana, uma porta ou fresta para o ser. O estranhamento retiraria o indivíduo da cotidianidade, do anonimato, da reprodução irrefletida, levando-o para o centro de si mesmo. **Doc. 1**

Ser que caminha para a morte

Heidegger também se referiu a modos inautênticos de tratar a morte. Para ele, geralmente a morte não recebe atenção adequada ou é ignorada. Ela parece algo que acontece aos outros, que marca o fim da vida, mas não nos diz respeito. Esse tipo de compreensão é uma recusa de reconhecer a morte em seu sentido pleno, em sua relação com a vida.

Heidegger considera a morte o grande problema humano. Na nossa existência, há muitas possibilidades, mas a morte é a única necessária e invencível. Ela é a possibilidade que anula todas as demais e isola o ser-aí dos outros entes, confrontando-o com seu ser.

O indivíduo anônimo, o ser-aí, está enredado, preenchendo seu tempo com as preocupações e as ações relacionadas ao cotidiano, que são uma fuga da morte. Mas se aceita o chamado de sua consciência para o sentido da morte, percebe a nulidade de todas as suas possibilidades e pode redimensionar sua vida. Pode, então, viver autenticamente, deixando o universo cotidiano, ou seja, as distrações da existência inautêntica, em segundo plano.

:: Sartre: a existência precede a essência

A concepção existentialista do filósofo francês Jean-Paul Sartre (1905-1980) também parte do conceito de intencionalidade da fenomenologia de Husserl. A consciência é um *visar o mundo*, uma atividade. A consciência é sempre *consciência de alguma coisa*. Portanto, fora dessa atividade, fora da intencionalidade, não há consciência, não há nada. Assim, a consciência e o sentido do mundo surgem ao mesmo tempo. Isso significa que o indivíduo, cuja consciência não está estabelecida quando vem ao mundo nem se estabelecerá como um órgão fixo e sólido, é um nada. Ele existe, a princípio, apenas como projeto, quer dizer, um vir a ser. Esse indivíduo vai se tornar um sujeito, vai vingar como projeto existencial, ao se projetar para o mundo, ao ir em direção ao mundo, ao visá-lo. Para Sartre, então, a existência precede a essência; e o ser humano estabelece sua identidade por meio de sua vida, das suas ações e ponderações. **Doc. 2**

Liberdade: o ser humano é o que faz de si

Se a consciência ou o sujeito é um nada ou algo não estabelecido; se o existir humano é, antes de tudo, um processo que não está antecipadamente fixado por nada exterior ou interior ao ser humano, então cabe ao próprio homem fazer-se, pois o ser humano é aquilo que ele faz de si.

Nesse processo constante do sujeito em busca do ser, nesse fazer-se que é a existência humana, não há uma natureza dada e imutável que defina o que o sujeito é ou o que será, como a semente determina o futuro de uma planta. Também, para Sartre, não há um ser supremo que decrete valores que orientem o comportamento do ser humano e de sua consciência. O homem é livre para ser o que quiser. E a transcendência do nada para o ser, a transcendência da consciência ou do sujeito para o mundo, característica central da existência humana, é tomada por Sartre como *liberdade*.

O ser humano é liberdade. Mais ainda: o homem não pode deixar de ser liberdade, porque ele é esse processo constante em direção ao mundo, esse vento em direção às coisas e aos outros homens, essa ação recorrente de se inventar. Como o ser humano não pode fugir de sua existência, ele estaria condenado a ser livre.



Mafalda, tirinha de Quino, 2016. Para Sartre, sendo livre, o homem tem diante de si a possibilidade de fazer escolhas. Porém, ao fazê-las sem que exista nada nem ninguém que as determine, ele é responsável pela sua vida e pelos efeitos de seus atos, o que lhe causa angústia. Na tirinha, Felipe exterioriza a Mafalda sua angústia diante da liberdade representada pelas férias, quando não há mais nenhuma autoridade lhe dizendo o que fazer.

Posteriormente, em vários ensaios e no livro *Crítica da razão dialética* (1960), Sartre atenuou esse caráter absoluto da liberdade humana, levando em consideração as situações históricas concretas que cada projeto-humano tem de enfrentar.

Questões

Registre em seu caderno

A filósofa Simone de Beauvoir ocupou um espaço muito importante entre os filósofos existencialistas, tratando, em especial, das questões de gênero em suas obras. Leia a citação e faça a atividade.

“Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade [...]”

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. v. 2, p. 9.

(BNCC) Competências específicas: 1, 4 e 5

Habilidades:

EM13CHS102 EM13CHS401
EM13CHS502 EM13CHS504

1. O que a filósofa quis dizer ao afirmar que “ninguém nasce mulher, mas torna-se mulher”?
2. De que forma a ideia proposta pela frase acima dialoga com o pensamento de Sartre?

Merleau-Ponty e a fenomenologia da percepção

Partindo da fenomenologia de Husserl, as investigações do filósofo francês Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) tiveram como foco a relação entre o ser humano e o mundo, na qual a percepção assume uma importância notável. Merleau-Ponty criticou as teorias científicas empíricas ou racionalistas porque elas substituíam a percepção pelo pensamento sobre a percepção. Para ele, o que acontecia de fato com experiência perceptiva era diferente.

Para o empirismo, a percepção é causada por estímulos externos aos sentidos. Portanto, essa corrente ressalta o caráter objetivo do processo perceptivo. Já para o racionalismo, a percepção depende fundamentalmente do sujeito do conhecimento, e as coisas externas apenas propiciam sua ação. Assim, o preponderante da percepção seria seu caráter subjetivo.

Na avaliação de Merleau-Ponty, essas teorias, ao enfatizar ora o aspecto subjetivo, ora o aspecto objetivo, perdiam o fenômeno da percepção, que é um todo complexo. A percepção não é uma objetividade absoluta nem uma subjetividade absoluta. A percepção é uma vivência, uma relação do sujeito com tudo aquilo que o rodeia, a forma originária de o homem ser no mundo, anterior a qualquer teoria, e uma forma de estabelecer sentido.

O corpo é um ponto de vista sobre o mundo

Se a percepção é a forma originária de o homem estar no mundo e se realiza por meio dos sentidos, o entendimento sobre o corpo é o ponto central em qualquer análise da existência humana. Mas o que é o corpo para Merleau-Ponty?

Antes de tudo, o ser humano está aberto para o mundo porque é corpo. O corpo é um sensível que possibilita o diálogo entre o interno e o externo, entre a consciência e as coisas do mundo, e que ancora as vivências perceptivas. Nesse sentido, o corpo é um ponto de vista sobre o mundo, é a maneira de o ser humano ser no mundo e, ao mesmo tempo, constituir os sentidos dele, das coisas e dos outros homens.

Quem sou eu?

O filósofo grego Parmênides, no século V a.C., afirmava que a essência de algo nunca mudaria, pois, se mudasse, esse algo deixaria de ser o que é, perderia sua identidade.

No estudo que realizamos sobre o existentialismo, vimos que Heidegger e Sartre não pensavam dessa maneira em relação ao ser humano. Esses filósofos defendiam que o indivíduo não nasce com uma essência definida, mas é um projeto a se realizar no mundo, entre as pessoas e as coisas. Cada indivíduo, ao longo de sua existência, constrói sua identidade, sendo responsável pelo que é e pelo que vier a ser.



MOVIESTORE COLLECTION LTD/ALAMY/FOTOARENA

É principalmente na adolescência que o indivíduo busca com mais obstinação definir sua identidade e experimenta a angústia de encontrar um sentido para sua existência. Na foto, cena do filme canadense *C.R.A.Z.Y.*, de 2005, que conta a história de um jovem tentando encontrar a si mesmo.

O fato de sermos um projeto cuja efetivação depende de nossas decisões e das relações que estabelecemos com as pessoas e as coisas explica a dificuldade que temos para nos definir. Sempre ficamos embaraçados se temos de responder à pergunta “Quem é você?”. Uma resposta possível é “Meu nome é...”. Entretanto, quem é esse ser que está para além do nome e do registro em algum cartório? Como firmar uma identidade em uma sociedade caótica e confusa, em que os valores mudam incessantemente, seguindo a lógica do consumo?

As marcas identitárias

Nascemos com determinadas características biológicas, mas elas não definem nossa individualidade. É na interação com as outras pessoas, vivenciando experiências, que nos tornamos aptos a agregar e a excluir elementos em nosso modo de ser.

A identidade de um indivíduo é influenciada por vários fatores, entre os quais se destacam a cultura e a etnia a que ele pertence. Quer dizer, ao longo de sua formação, da infância à vida adulta, o indivíduo incorporará uma língua, tradições, valores, gostos, entre outros elementos culturais que são mais ou menos comuns para todos os membros da comunidade a qual ele pertence e que servirão de referência para suas opiniões e decisões. Assim, é por meio da cultura que o indivíduo aprende a olhar e a interpretar o mundo.

A história de cada um

Além disso, as condições sociais também influenciam a formação da identidade. Como dizem os existentialistas, somos lançados ao mundo (nascemos) em uma família, sociedade e país que não escolhemos e não temos responsabilidade alguma por isso.

É a partir dessa realidade que nossa existência (projeto) começa a se desenvolver, e cada indivíduo vive o mundo à sua maneira. Sua identidade será construída pelo conjunto de vivências, que é único para cada um e que determinará seu jeito particular de ser.

A busca de identidade na sociedade contemporânea

Se a identidade não nasce pronta e temos que formá-la no transcorrer da nossa vida, como fazemos isso na sociedade em que vivemos, que é caracterizada pela valorização excessiva do presente, a incerteza, a rapidez das mudanças, a constante troca de desejos e o predomínio do consumismo? Como estabelecer uma identidade em uma sociedade tão volátil?

Para ter uma identidade, não basta pertencer a um país, comunidade, etnia, nação, família ou classe social. Esses elementos são identitários, mas não são suficientes. Elementos menos sólidos também contribuem para a identidade individual, como aquilo que consumimos, os prazeres de que desfrutamos, a prática esportiva, o cuidado com o corpo, a imagem e o perfil que construímos nas redes sociais, entre outros.

Elementos que influenciam nosso jeito de ser estão sujeitos a variações da moda, do consumo, da economia e da sociedade, ou seja, aos valores e às condições da sociedade em que vivemos. Muitas de nossas escolhas são induzidas por interesses diversos, que nem sempre beneficiam a constituição identitária.

O sociólogo polonês Zygmunt Bauman dizia que “as identidades flutuam no ar” para se referir à difícil situação de construção da identidade em nossa sociedade. **Doc. 3** Então, um estranhamento ou desconforto em relação à nossa identidade é algo comum. Durante toda a vida, estamos sujeitos a nos perguntar o que somos e o que queremos ser.

Esse desconforto pode até ser benéfico se nos proporcionar reflexões sobre a vida e o que realmente queremos ser ou nos tornar. É interessante, por exemplo, refletir sobre nossas escolhas, se elas são ou não induzidas por grupos sociais, pela moda, pela lógica consumista etc. Afinal, em algum grau, somos responsáveis pelo que nos tornamos.

Aprender a argumentar

Falácia bola de neve

A falácia bola de neve ou da derrapagem causal é utilizada para desacreditar uma proposta, argumentando-se que haverá consequências inconvenientes ou mesmo terríveis caso ela seja aceita. Veja A1.

“Nós não deveríamos permitir às pessoas o acesso totalmente livre à internet. Daqui a pouco, elas começam a frequentar sites pornográficos, o que irá deteriorar o tecido moral da sociedade, e depois nós seremos reduzidos a meros animais.”

ALMOSSAWI, Ali. *O livro ilustrado dos maus argumentos*. Rio de Janeiro: Sextante, 2017. p. 44.

Nesse argumento falacioso para atacar o acesso totalmente livre à internet, é notória a falta de evidências. Sem nenhum tipo de fundamento, empírico ou teórico, chega-se à conclusão catastrófica de que seremos reduzidos a meros animais. Não é possível estabelecer relações causais entre o uso livre da internet e a degradação da condição humana. Trata-se apenas de uma tentativa de chocar emocionalmente o interlocutor para inviabilizar uma proposta.

Exercitar a argumentação

- Analise os argumentos a seguir.

A1:

“Se legalizamos o consumo da maconha todos vão querer experimentá-la, em pouco tempo estarão viciados e a sociedade se transformará em um bando de zumbis drogados vagando pelas ruas.”

BEZERRA, Juliana. Falácia. *Toda Matéria*, 4 jun. 2019. Disponível em <<https://www.todamateria.com.br/falacia/>>. Acesso em 18 jul. 2020.

A2:

“Se o aborto for permitido em certos casos, em breve passará a ser permitido em qualquer caso. Não demoraria muito para que o infanticídio também passasse a ser legalizado.”

Registre em seu caderno



Para assistir

A partida

Direção: Yojiro Takita

País: Japão

Ano: 2008

Duração: 131 min

O filme narra a história de um jovem violoncelista que sonha em ser músico, mas perde seu emprego quando a orquestra em que toca é dissolvida e precisa se mudar para a cidade de sua infância. Lá, o único emprego que consegue é em uma funerária. O aprendizado que terá ao trabalhar com a morte o ajudará a superar traumas do passado e a encontrar um sentido para a própria vida.

Livre

Direção: Jean-Marc Vallée

País: Estados Unidos

Ano: 2014

Duração: 115 min

Cheryl Strayed é uma jovem destruída e assombrada pelo seu passado e pela morte precoce de sua mãe Bobbi (Laura Dern). No intuito de exorcizar suas dores, Cheryl embarca em uma jornada de autodescoberta, caminhando sozinha pelos mais de 1.500 km da trilha “Pacific Crest Trail”.

Doc. 1

O conceito de angústia

“O conceito de angústia não é tratado quase nunca na Psicologia, e, portanto, tenho de chamar a atenção sobre sua total diferença em relação ao medo e outros conceitos semelhantes que se referem a algo determinado, enquanto a angústia é a realidade da liberdade como possibilidade antes da possibilidade. Por isso não se encontrará angústia no animal, justamente porque este em sua naturalidade não está determinado como espírito.”

KIERKEGAARD, Søren A. *O conceito de angústia*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 45.

Doc. 2

A condição existencial da mulher

“A perspectiva que adotamos é a da moral existencialista. Todo sujeito coloca-se concretamente através de projetos como uma transcendência; só alcança sua liberdade pela constante superação em vista de outras liberdades [...]. Cada vez que a transcendência cai na imanência, há degradação da existência e, ‘em si’, da liberdade em facticidade; essa queda é uma falha moral, se consentida pelo sujeito. Se lhe é infringida, assume o aspecto de frustração ou opressão. [...] Todo indivíduo que se preocupa em justificar sua existência sente-a como uma necessidade indefinida de se transcender. Ora, o que define de maneira singular a situação da mulher é que, sendo, como todo ser humano, uma liberdade autônoma,

descobre-se e escolhe-se num mundo em que os homens lhe impõem a condição do outro. Pretende-se torná-la objeto, votá-la à imanência, porquanto sua transcendência será perpetuamente transcendida por outra consciência essencial e soberana. O drama da mulher é esse conflito entre a reivindicação fundamental de todo sujeito que se põe sempre como o essencial e as exigências de uma situação que a constitui como inessencial. Como pode realizar-se um ser humano dentro da condição feminina? Que caminhos lhe são abertos? Quais conduzem a um beco sem saída? Como encontrar a independência no seio da dependência? Que circunstâncias restringem a liberdade da mulher, e quais pode ela superar?”

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009. v. 2, p. 30-31.

Doc. 3

Inventar a identidade

“Sim, de fato, a “identidade” só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, ‘um objetivo’; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais – mesmo que, para que essa luta seja vitoriosa, a verdade sobre a condição precária e eternamente inconclusa da identidade deva ser, e tenda a ser, suprimida e laboriosamente oculta.”

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. p. 21-22.

(BNCC) Competências específicas: 1, 4, 5 e 6

Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS401 EM13CHS501 EM13CHS502 EM13CHS503 EM13CHS605

Atividades

Compreender

Doc. 1

1. Segundo Kierkegaard, em que a angústia difere do medo?

Doc. 2

2. Para Beauvoir, qual é o problema existencial que a condição feminina de seu tempo impunha à mulher?

Doc. 3

3. O que significa dizer quer a identidade é algo a ser inventada e não descoberta?

Analizar

Doc. 1

4. Com base nos estudos realizados, explique a frase: “[...] a angústia é a realidade da liberdade como possibilidade antes da possibilidade.”

Registre em seu caderno

5. Você experimentou a angústia? Se sim, procure descrever o sentimento e identificar a situação em que você viveu essa experiência.

Doc. 2

6. O que significa dizer, para o existencialismo, que o ser humano é um projeto?

Doc. 3

7. Se a identidade se constrói no devir da existência, o que você pretende ser, mesmo sabendo que esse projeto é provisório e sujeito a mudanças?

Retomar

8. Responda às questões-chave do início do capítulo.

- Tem sentido perguntar qual é o sentido da vida? A vida tem um sentido que independe do que pensamos sobre ela ou somos nós que lhe atribuímos sentido?

CAPÍTULO
15

Identidades nos espaços contemporâneos

Quais relações de identidade você estabelece com seus lugares de vivência? Por que podemos dizer que as identidades se tornam múltiplas e complexas no mundo contemporâneo?

(BNCC) Competências gerais: 1, 3, 4, 5, 6, 7 e 9

Competências específicas: 1, 2, 4 e 5

Habilidades:

EM13CHS101 EM13CHS103
EM13CHS104 EM13CHS106
EM13CHS201 EM13CHS203
EM13CHS204 EM13CHS205
EM13CHS206 EM13CHS401
EM13CHS502 EM13CHS504

Chinatown é uma denominação que caracteriza áreas urbanas com grande população de chineses que se espalharam por várias cidades do mundo. No Brasil, um bairro tradicionalmente oriental é o da Liberdade, na cidade de São Paulo. Na foto, Chinatown, em Victoria, Colúmbia Britânica, no Canadá, em 2019.



MINICHKA/SHUTTERSTOCK

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

:: O lugar e a construção das identidades espaciais

Na convivência em sociedade, as pessoas se relacionam umas com as outras, criando, cada uma, sua **identidade pessoal**; mas também se relacionam e se apropriam do espaço, construindo uma **identidade espacial**. Essa identidade é criada sobretudo nos lugares de vivência: o município, o bairro, a escola, um lugar habitualmente frequentado etc. **Doc. 1**

Nesse sentido, o lugar é compreendido como um recorte espacial onde se desenrola a vida cotidiana e ocorrem os contatos e as interações sociais em situação de proximidade física, como destaca o geógrafo francês Jacques Lévy (1952-). É possível observar como exemplo disso a pandemia da covid-19, na qual as pessoas se sentiram deslocadas diante do isolamento social, pois perderam a possibilidade de frequentar os lugares que são constitutivos de suas identidades espaciais.

Para entender melhor como as identidades espaciais são construídas e como são ampliadas na medida em que há a interação entre os diferentes lugares, veja um exemplo do modo de vida da comunidade ribeirinha Sacaí, nas margens do Rio Branco, em Roraima. Examine a imagem e leia o depoimento na página a seguir.

Comunidade ribeirinha Sacaí na margem do Rio Branco, em Caracaraí (RR). Foto de 2012.



Amazônia: relatos orais – os ribeirinhos da mesorregião Sul de Roraima

Para assistir

Veja como é a vida ribeirinha na Amazônia

Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=uGp30eOC4RQ>>. Acesso em 21 ago. 2020.

Reportagem da TV Escola sobre a região de Igarapé do Costa, no Pará, às margens do Rio Amazonas, que traz depoimentos de moradores sobre seu modo de vida.

“Na terceira comunidade visitada, Sacaí, foi entrevistado o casal de pescadores, João Nonato de Souza, natural do Acre, e Iraci de Souza, roraimense. Ao serem entrevistados, expuseram com simplicidade a vida ribeirinha: ‘vivemos da pesca, o peixe é vendido para o estado do Amazonas e possuímos uma roça de subsistência com milho, feijão, mandioca, etc. [...]. O peixe que vendemos dá para sobreviver’.

Por outro lado, no depoimento do casal, fica evidente que nesse modo de vida pautado pelas atividades de subsistência há uma conjugação das atividades econômicas que une as práticas ribeirinhas tradicionais a outras trazidas de fora ou assimiladas de populações indígenas.

Outro aspecto que chamou atenção foi que no dia da realização das entrevistas, em um sábado, estava acontecendo uma festa, na qual se pode perceber a socialização da comunidade através das festas ‘tradicionais’. Estando lá, observamos que existia um ambiente festivo, as crianças brincavam, os adultos jogavam futebol, as mulheres assistiam ao jogo, as bodegas tocavam músicas e algumas pessoas se preparavam para ir à igreja.”

MAGALHÃES, Maria das Graças S. D. Amazônia: relatos orais – os ribeirinhos da mesorregião Sul de Roraima. Seminário Internacional História do Tempo Presente, Florianópolis: Udesc, 2011. Disponível em <<http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/STPII/stpi/viewFile/375/297>>. Acesso em 21 ago. 2020.

Como podemos perceber, os elementos naturais da paisagem integram a identidade espacial das comunidades ribeirinhas, dada a estreita relação que estabelecem com a natureza em seus espaços cotidianos, ou seja, em seus lugares de vivência, como a pesca, o trabalho na roça de subsistência e a caça. Por meio da análise das falas dos entrevistados da comunidade Sacaí, constatamos, também, que a socialização entre eles se dá pelo trabalho coletivo e nas festas tradicionais, jogos e religiosidade, por exemplo. Há, ainda, interação com outras comunidades tradicionais da região amazônica, como os indígenas, com os quais aprenderam a cultivar a mandioca nas roças e, para além do entorno em que vivem, relações comerciais em mercados do estado do Amazonas.

Questão

Registre em seu caderno

- Segundo a geógrafa e cartógrafa Marie-Françoise Durand, a noção de identidade deve ser olhada com cuidado, pois ela é “ambígua, plural, eminentemente subjetiva, frequentemente instrumentalizada e manipulada”. Nesse sentido, é mais adequado entender as identidades espaciais como:
 - a) construções identitárias isoladas.

(BNCC) Competências específicas: 1 e 2

Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS103 EM13CHS205

- b) relações predestinadas e naturais.
- c) elementos distintos aos indivíduos de uma mesma sociedade.
- d) representações elaboradas por um indivíduo ou por um grupo no espaço.
- e) socializações de experiências individuais em escala geográfica local e nacional.

A apropriação dos lugares

Nos lugares se dão relações socioeconômicas que atribuem valor a eles. As atividades, a **materialidade** e as pessoas presentes em um lugar qualificam-no diante de outros lugares. Além disso, há valorização dos lugares pela presença de infraestrutura, como equipamentos e espaços públicos, praças, redes de esgoto e água encanada, escolas, hospitais.

Os lugares, portanto, expressam contradições sociais à medida que a gestão ineficiente e o planejamento urbano priorizam investimentos em alguns lugares em detrimento de outros, por exemplo. Nas áreas nobres da cidade, as condições de vida são melhores e, normalmente, os trabalhadores e as pessoas mais pobres são segregadas em áreas periféricas.

A identidade com o lugar, entretanto, não significa se submeter a essas condições de injustiça social. Pelo contrário, perpassa pelos movimentos sociais e pela mobilização local na luta por direitos iguais. Na maioria dos casos, as melhorias do lugar advêm de conquistas obtidas por esses movimentos e suas reivindicações.

Segundo o geógrafo estadunidense Edward William Soja (1941-2015), as relações no espaço “permitem conexões mais laterais que se vinculam por uma lógica espacial de inclusão”. As identidades espaciais de inclusão podem ser construídas, por exemplo, à medida que os indivíduos desenvolvem laços de amizade, movimentos de luta pela conquista de direitos e outras formas de pertencimento e apropriação dos lugares, como uma praça pública, a escola, os locais de trabalho, as comunidades de bairro etc. Dessa forma, podemos perceber que as identidades espaciais se dão pelas relações estabelecidas com os lugares. Observe as fotos abaixo.



Idosos jogam cartas em uma praça do Rio de Janeiro (RJ), em 2018.



Jovem faz grafite em muro de escola em São Paulo (SP), em 2018.



Materialidade: conjunto de elementos que caracterizam fisicamente um lugar, como edificações, estruturas viárias, rios, vegetação etc.

As fotos acima registram pessoas jogando, conversando, grafitando e, portanto, apropriando-se dos espaços públicos. Essas situações de interação social em uma cidade formam as identidades espaciais dessas pessoas, tanto pelo convívio cotidiano quanto pela criação artística coletiva. Desse fato advém a importância da apropriação que se faz dos espaços públicos por diferentes pessoas e grupos sociais, pois essa apropriação revela o significado de pertencimento aos lugares.

Podemos concluir, portanto, que o lugar é o nosso espaço habitado, vivido dia a dia, ao qual sentimos que pertencemos, assim como ele nos pertence. Essa apropriação é física (material), social e cultural (imaterial). Assim, estabelecemos laços simbólicos e uma relação de afetividade e de identidade com os diferentes lugares.

(BNCC)
Competências específicas: 1 e 2
Habilidades:
EM13CHS103
EM13CHS106
EM13CHS204
EM13CHS205

Imagine...

- Imagine que a prefeitura de sua cidade abriu uma audiência pública para decidir sobre a criação de um parque voltado ao lazer dos moradores.
 - a) Com base na ideia de apropriação do espaço para atividades cotidianas e na relação de pertencimento que se estabelece a partir das práticas cotidianas, escolha um local de sua cidade em que um parque público poderia ser construído.
 - b) Escreva um texto curto justificando a importância de esse espaço ser transformado em um lugar para uso coletivo e publique-o em uma das suas redes sociais.
 - c) O *post* deverá ficar ativo por uma semana, com o intuito de convidar as pessoas de sua rede a opinarem sobre o assunto.
 - d) Registre o impacto de seu texto entre essas pessoas: elas concordaram com sua proposta? Quais argumentos favoráveis ou contrários a ela foram apresentados?
 - e) Combine com o professor um dia para a socialização dos registros com a classe e apresente uma síntese dos principais comentários a respeito do *post*.
 - f) Reflita com os colegas sobre qual seria o impacto da construção do parque no local indicado e as possíveis soluções para os problemas apontados.
 - g) Retorne à rede social e continue a interagir com os usuários, apresentando algumas soluções para os problemas levantados. Mantenha o *post* ativo por mais uma semana e dialogue, sempre de maneira amigável, com as pessoas que comentarem nele.

:: Identidades nacionais no mundo contemporâneo

A construção das identidades nacionais decorre de um longo e conflituoso processo. A formação dos Estados nacionais foi marcada, entre outros pontos, por colonizações, dominação, opressão e subjugação de povos, descolonizações, fronteiras arbitrariamente estabelecidas e heranças culturais que conduziram a “depurações” e massacres étnicos. Em muitos casos, sobretudo no mundo ocidental, impôs-se uma identidade nacional (conceito inexistente em povos da América pré-colombiana, por exemplo), a partir da prevalência de um povo sobre outro. Isso gerou unidades políticas aparentemente homogêneas, mas que continham em seu território inúmeras divergências, contradições e uma enorme heterogeneidade de povos e culturas. Por isso, foram inventadas identidades para criar uma falsa homogeneidade cultural sobre um território, como na Alemanha nazista ou na ex-Iugoslávia.

Considere ainda que muitas sociedades construíram seu Estado nacional por meio da imigração e dizimação de praticamente todos os povos nativos, caso de Estados Unidos, Brasil, Austrália e Nova Zelândia. Na Austrália, por exemplo, os aborígenes foram “tirados do mapa” e o que prevaleceu foi a cultura do colonizador. Os nativos perderam grande parte de seus territórios e das possibilidades de manter sua identidade cultural e espacial. Atualmente, manter a cultura de seu povo é uma forma de resistência, e isso se dá pela reconstrução identitária de seus espaços de vida com a ressignificação dos lugares em que esses nativos vivem, na busca pelo reconhecimento dos seus direitos.



Celebração de uma das mais ancestrais culturas do mundo na reserva de Barangaroo, em Sydney, Austrália, em 2018.

Identidade espacial: diferentes dimensões

O processo atual da globalização nos mostra o quanto as identidades, em geral, devem ser analisadas considerando a conexão entre o local e os espaços mundiais fragmentados. Nesse sentido, as identidades podem ser virtuais, transitando entre o local e o global, na medida em que as pessoas estabelecem relações sociais e culturais com indivíduos de diferentes partes do mundo, distantes entre si.

Os avanços tecnológicos atuais no setor de comunicação possibilitam a interação de pessoas separadas por grandes distâncias físicas, o que impulsiona o surgimento de identidades que se conectam por causas em comum. Também grupos, movimentos e entidades sociais podem se unir, conciliar e reforçar suas lutas de atuação em escala planetária, desenvolvendo conexões para atingir determinados objetivos: organizadores ou grupos ativistas podem mobilizar pessoas em diferentes cidades do mundo, criando redes planetárias, em prol da defesa da Amazônia, dos direitos humanos ou contra as mudanças climáticas, por exemplo.

Nesse contexto, as identidades se tornaram multidimensionais, uma vez que presupõem a vida social e cultural de cada indivíduo ou grupo associada a diferentes escalas geográficas – local, regional, nacional, global. Na atualidade, as cidades globais reúnem espaços de diversas identidades, por exemplo, ao receber pessoas de múltiplas nacionalidades. No caso dos imigrantes, a chegada a outro país significa um processo de reconstrução de suas **identidades espaciais**, por meio da inserção em uma nova realidade espacial, social e cultural. Ao sair de seu país de origem, esses indivíduos deixam familiares, amigos e ainda lugares nos quais conviviam e com os quais estabeleceram relações próprias.

Em muitas cidades se formam **nichos** fortemente marcados pela segregação espacial. Esses espaços abrigam elementos culturais dos locais de origem, como o bairro da Liberdade, reduto oriental, em São Paulo; ou a rua conhecida como *Little Brazil* ("pequeno Brasil"), em Nova York (Estados Unidos), local que já foi repleto de comércios e atividades com referência ao Brasil, mas está perdendo essa característica.

Esse processo mostra o contínuo movimento de fazer e refazer presenças, interações e trocas culturais que marcam as **identidades urbanas**. **Doc. 2** As cidades, portanto, expressam múltiplas identidades espaciais, caracterizadas pela diversidade cultural. Essa situação revela que a identidade local, apesar de suas particularidades, pode fazer parte de uma totalidade ao agregar indivíduos de diversas regiões do mundo. Leia o texto abaixo para entender melhor essa questão.

“[...] Na região de East London, em Cambridge Heath Road [...], o supermercado Al-Rahman, com seu anúncio de carne Hal Al, está pego à mercearia polonesa SklepMini-Klos, em frente ao Centro de Convivência Mayfield, dirigido por somalis, e fica na mesma rua do luxuoso hotel Town Hall. [...] Na esquina está o York Hall, onde acontecem lutas de boxe amador e, a alguns passos, se vê o sempre agitado café Gallery, onde mães com carrinhos de bebê tomam *cappuccinos* e jovens profissionais se debruçam sobre *laptops*.”

NEWMAN, Cathy. Londres, lado B. *National Geographic Brasil*, n. 149, ago. 2012, p. 42.



Encontro entre a ativista sueca Greta Thunberg, de 17 anos, que luta em prol do meio ambiente, e a ativista paquistanesa Malala Yousafzai, de 22 anos, que luta pelos direitos humanos, em Oxford, no Reino Unido, 2020.



Multidimensional: que abrange diversos aspectos ou pontos de vista.

Nicho: reduto frequentado por determinado grupo de pessoas.

Questões

(BNCC) Competências específicas: 1 e 2

Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS103 EM13CHS104
EM13CHS106 EM13CHS204 EM13CHS205 EM13CHS206

1. Leia o texto para responder à questão.

Registre em seu caderno

“Em São Paulo, os migrantes e os moradores em situação de rua convivem com a segregação, a discriminação e o estigma. [...] A ideologia dominante coloca esses sujeitos [...] como um conjunto homogêneo, semelhantes aos campos de refugiados ou centros de acolhida provisórios. Assim sendo, esses sujeitos têm suas identidades anuladas e forjadas, por um lado, por políticas de segurança com forte repressão e militarização que protegem os interesses das corporações globais e, por outro, por instituições assistenciais que impõem um *status social* de progressiva perda de consciência coletiva, que pesa negativamente na construção de suas identidades [...], tornando-os objeto de total repressão, preconceito, xenofobia, racismo, estigmatização etc. [...]”

BORIN, Marisa et al. A dialética da inclusão perversa: população em situação de rua e imigrantes. In: OLIVEIRA, Ana Claudia et al. *Constelações urbanas: territorialidades, fluxos e manifestações estético-políticas*. São Paulo: EDUC, 2018, p. 114.

- Com base no texto explique como os lugares podem expressar as contradições sociais existentes.

2. Observe a foto e responda às questões.

CHESTER HIGGINS JR./THE NEW YORK TIMES/PHOTOarena



- Descreva o que você observa na foto.
- Em sua opinião, a foto representa uma relação de identidade entre as pessoas e o lugar onde vivem? Explique.

Grupo de pessoas vestidas de baianas em festa brasileira em *Little Brazil*, Nova York (EUA), 2016.

Aprender a argumentar

Analizando falácias

Os estudos propostos ao longo deste livro propiciaram o conhecimento de diversas falácias, caracterizadas por raciocínios ou argumentos incorretos, mas que podem ser persuasivos. Qualquer pessoa pode cair na armadilha de uma falácia. Mas um bom caminho para evitá-las é exercitar a análise de argumentos para detectar os erros de raciocínio nelas contidos.

Exercitar a argumentação

Registre em seu caderno

- Analise os argumentos a seguir e indique qual é o tipo de falácia que cada um deles representa.

A1: “Estabelecer o mais rapidamente possível uma estrutura salarial adequada em cada indústria é a primeira condição para controlar uma barganha competitiva; mas não há motivo para que esse processo fique por aí. O que é bom

para cada indústria dificilmente pode ser mau para a economia como um todo.”

COPÍ, Irving M. *Introdução à lógica*. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1978. p. 98.

A2: “O boxe é um esporte inseguro e arriscado; logo, o boxe é perigoso.”

GODOY, William. *Filosofia na escola*. Disponível em <<https://filosofianaescola.com/falacias/argumento-circular>>. Acesso em 21 ago. 2020.

A3: “Como você pode dizer que não tem fé, quando age com fé o tempo todo? Fecha negócios, confia nos amigos e até fica noivo?”

ALMOSSAWI, Ali. *O livro ilustrado dos maus argumentos*. Rio de Janeiro: Sextante, 2017. p. 22.

A4: Quem vota a favor desse candidato apoia a corrupção; quem vota contra ele é contra a corrupção. Você votou nele; logo, você é a favor da corrupção.

Doc. 1

A construção da identidade

“A identidade é construída pelas múltiplas relações/territorialidades que se estabelecem todos os dias, e isso envolve, necessariamente, as obras materiais e imateriais que produzimos como os templos, as canções, as crenças, os rituais, os valores, as casas, as ruas etc. [...] A identidade é construída, desconstruída e reconstruída com o passar do tempo, no mesmo ou em lugares diferentes, como ocorre através das migrações.

Os homens, através de seus gestos, necessidades e aprendizagens produzem e renovam suas identidades. Há uma sucessão de identidades. Aquelas que se cancelam e se desagregam deixam traços materiais e imateriais. [...]

A identidade também ocorre no processo de migrações e outras transformações territoriais, ou seja, ela também se efetiva quando acontecem mudanças sociais que podemos resumir na desterritorialização e na reterritorialização. [...]

[...]. As identidades são produtos dos processos históricos e relacionais, ou seja, da formação de cada território num contexto de relações sociais com o ambiente externo à vida em sociedade. A identidade, desta maneira, configura-se num patrimônio territorial a ser preservado e valorizado pelos atores envolvidos diretamente na sua constituição histórica e por outras pessoas que podem ‘viver’ esse patrimônio. O território, então, envolve esse patrimônio identitário: o saber-fazer, as edificações, os monumentos, os museus, os dialetos, as crenças, os arquivos históricos, as relações sociais das famílias, as empresas, as organizações políticas, que podem ser potencializados em projetos e programas de desenvolvimento que visem sua preservação e valorização.

Território, territorialidade e identidade acontecem simultaneamente e, nesta concepção, há um condicionamento mútuo também entre território-identidade-desenvolvimento. Dependendo do caráter do projeto de desenvolvimento haverá preservação ou não dos traços identitários e simbólicos de cada território. Poderá acontecer, também, uma conjugação entre permanências e mudanças, isto é, entre identidades reproduzidas e novas identidades incorporadas aos hábitos e comportamentos cotidianos de certo grupo social.”

SILVA, Márcia Vieira da. *Reterritorialização e identidade do povo Amágua-Kambeba na aldeia Tururucari-Uka*. Manaus, AM: Ufam, 2012. p. 52-54.

Doc. 2

As identidades na metrópole

“A identidade na metrópole não se forja apenas [em uma] matriz segmentada particular. Há sinais de uma identidade geral e generalizadora na metrópole. Em primeiro lugar, a rede de relações estabelecidas pelas metrópoles tende a se dar em escala mundial. Muitas vezes estamos mais informados ou ligados emocionalmente a fatos que ocorrem a milhares de quilômetros do que a outros que ocorrem no quarteirão vizinho. A outra face desse processo é o próprio sentimento de síntese vivido nestas grandes aglomerações, onde pessoas das mais diferentes localidades e nações transmitem-nos uma sensação ambígua que constitui uma determinada vivência do mundo, ainda que estejamos convivendo num lugar bem determinado. Esta é a grande síntese permitida pelo espaço metropolitano: mundo/lugar.”

HAESBAERT, R. *Territórios alternativos*. Rio de Janeiro: Eduff; São Paulo: Contexto, 2002. p. 95.

(BNCC) Competências específicas: 1, 2, 4 e 5; Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS103
EM13CHS104 EM13CHS105 EM13CHS106 EM13CHS201 EM13CHS203 EM13CHS204
EM13CHS205 EM13CHS206 EM13CHS401 EM13CHS502 EM13CHS504

Atividades

Compreender

Doc. 1

1. Segundo a autora, como podemos caracterizar a identidade?
2. O que nos permite dizer que a identidade não é fixa e imutável? Dê exemplos.
3. Na sua opinião, que elementos caracterizam a sua identidade?

Registre em seu caderno

Analisar

Doc. 2

4. Em relação às identidades urbanas atuais, por que podemos afirmar que o espaço metropolitano é uma síntese do mundo/lugar?

Retomar

5. Responda às questões-chave do início do capítulo.

- Quais relações de identidade você estabelece com seus lugares de vivência? Por que podemos dizer que as identidades se tornam múltiplas e complexas no mundo contemporâneo?

CAPÍTULO
16

O tempo humano na sociedade da urgência

Por que sentimos que o tempo avança de forma acelerada? Como essa aceleração se manifesta no mundo do trabalho e nas relações humanas?



IMMIGRANT92/SHUTTERSTOCK

Vista da cidade de Edimburgo, na Escócia, mostrando a Torre do Relógio, 2019. O relógio é um instrumento poderoso de controle do tempo e da produtividade do trabalho humano.

(BNCC) Competências gerais: 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9 e 10

Competências específicas:
1, 4, 5 e 6

Habilidades:

EM13CHS101 EM13CHS103
EM13CHS106 EM13CHS403
EM13CHS404 EM13CHS501
EM13CHS503 EM13CHS504
EM13CHS601

:: A vida acelerada

A sociedade contemporânea nos condiciona a viver em constante movimento, a dar respostas rápidas para os problemas e a sermos impacientes diante de um semáforo que custa a abrir, de um elevador parado no andar de cima ou de uma pessoa que, sozinha, leva tempo para finalizar sua compra no caixa do supermercado. A pressa, a sensação de falta de tempo e a frustração de sentir que o tempo se foi e muitas tarefas ficaram por fazer estão entre as causas de vários transtornos de humor comuns nos nossos dias, como a depressão, a ansiedade e a baixa autoestima. A **aceleração do tempo sentido** é uma das marcas mais fortes da vida urbana moderna e afeta o mundo do trabalho, as relações sociais e a identidade do indivíduo. **Doc. 1**

O tempo é uma invenção social, e o significado que é atribuído a ele depende das técnicas, dos valores e do modo de vida de cada sociedade. Desde as épocas mais antigas, fenômenos da natureza, como o nascer e o pôr do sol, o ciclo das chuvas, o canto do galo ou as fases da Lua, têm servido de referência temporal para os grupos humanos planejarem suas atividades diárias. Porém, à medida que as sociedades se tornaram mais complexas, com o desenvolvimento da agricultura e do comércio e a criação da escrita, foram criados os primeiros instrumentos para medir o tempo: os relógios de Sol, inventados pelos egípcios há mais de 4 mil anos, depois os relógios de água (clepsidras), as ampulhetas e, no século IX, o relógio de vela. A cada novo invento o ser humano revelava a busca por uma medição mais precisa do tempo.

Um passo importante na busca por saber a hora exata veio com a invenção do **relógio mecânico**. Alguns dizem que a invenção coube aos chineses, no século VIII. A versão mais corrente, porém, atribui o invento aos europeus, no século XIII. Mas esse relógio primitivo apresentava vários problemas, atrasava com frequência e não marcava a hora com precisão. Mesmo com falhas constantes e sem a sincronia dos relógios atuais, o relógio mecânico se espalhou por igrejas, praças públicas e cidades-mercados europeias. Os reis, em seu projeto de fortalecer sua autoridade diante da Igreja, procuraram incorporar o novo instrumento de medida ao funcionamento da máquina do Estado. Na França, por exemplo, o rei Carlos V ordenou que todos os relógios do reino fossem regulados pelo seu relógio localizado em Paris.

Porém, se a exatidão do relógio era exibida nas igrejas, nos palácios e nos locais públicos como símbolos da riqueza das cidades em crescimento, a maior parte das pessoas não via utilidade no uso do instrumento nem sabia como interpretá-lo. Nas cidades europeias, até o século XVII, os sinos da Igreja cumpriam papel importante na tarefa de lembrar os fiéis da hora de acordar para o trabalho e da hora de se recolher. Nas pequenas vilas, até mesmo depois do surgimento das máquinas, o tempo de trabalho dos camponeses nas plantações podia ser ampliado ou reduzido de acordo com as condições meteorológicas, o calendário religioso, as festividades populares ou com as demais tarefas que tinham de realizar, como de carpintaria, construção de carroças e tecelagem. Não havia regularidade no tempo de trabalho nem separação entre as ocupações na terra, na casa e na oficina.

A introdução das máquinas, durante a **Revolução Industrial**, alterou de forma significativa a relação do ser humano com o tempo. As máquinas, ao exigir maior sincronização do trabalho, impulsionaram a difusão de relógios portáteis e não portáteis, que ficaram mais baratos e acessíveis a um número maior de pessoas. Nas fábricas, os inspetores registravam na folha de controle a hora exata de entrada e saída dos operários. Com seu relógio portátil, mantido longe do olhar dos operários, o inspetor ditava o tempo do trabalho e o tempo do descanso. Por isso, em algumas fábricas inglesas do século XIX, era comum que os operários mais disciplinados recebessem, após vários anos de trabalho prestados, um relógio de ouro do proprietário. Com esse gesto simbólico, o patrão devolvia ao trabalhador o controle do seu próprio tempo.

O aprimoramento dos relógios depois da Revolução Industrial garantiu a eles uma capacidade de exatidão crescente, pois é justamente essa exatidão que permite controlar o tempo e a produtividade do trabalho. O capitalismo transformou o tempo em dinheiro, em moeda, e o relógio representa o instrumento mais poderoso do controle mecânico do trabalho e da vida humana. Em uma

cena bem conhecida do filme *Tempos modernos*, de 1936, Charles Chaplin, no papel de Carlitos, interpreta um operário que executa tarefas repetitivas em uma esteira fabril, sob a pressão constante de um inspetor da produção. Na abertura do filme, aparece um grande relógio, marcando seis horas da manhã e simbolizando o controle do tempo do trabalhador. Mesmo nos fazendo rir, o filme de Chaplin é uma crítica implacável ao capitalismo industrial.

Atualmente, a sociedade capitalista tem formas mais sutis de controle do tempo humano, mas muito mais poderosas, justamente por parecerem democráticas. Desde o início dos anos 1990, a integração da economia globalizada com as novas tecnologias da comunicação e da informação criou formas de trabalho e de relacionamento social que têm como base o **curto prazo**, a valorização da mobilidade e da inovação e o desprezo pela experiência e pelo passado. O tempo acelerado do século XXI pede urgência na tomada de decisões, nas inovações empresariais e na criação de novos produtos e serviços, porque, no mercado financeiro, o capital é impaciente, e exige rápido retorno dos investimentos.

Vejamos como o tempo da urgência se manifesta no mundo do trabalho e nas relações humanas e como afeta também a nossa subjetividade.

(BNCC) Competências específicas: 1, 4 e 5; Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS103 EM13CHS403 EM13CHS504

Questões

Registre em seu caderno

1. Você também sente que sua vida está mais acelerada? Se sim, dê exemplos de algumas situações em que isso é percebido.
2. A forma como você sente a passagem do tempo hoje é a mesma de quando era criança? Explique.



Adam@Home, tirinha do cartunista estadunidense Brian Basset, 2008.

O regime de trabalho flexível

Em seu livro *A corrosão do caráter*, o renomado sociólogo estadunidense Richard Sennett (1943) mostra como o atual regime de flexibilização do trabalho, em suas variadas formas, tem afetado a autoestima das pessoas e rompido laços de amizade, confiança e companheirismo. Com base nas experiências profissionais de dois personagens, Rico, dono de um pequeno escritório de engenharia, e Rose, publicitária em uma agência de propaganda, o autor analisa o discurso e as práticas do capitalismo flexível, também chamado **reengenharia**, que impôs um novo modelo de relações de trabalho nas instituições empresariais.

O regime flexível eliminou as antigas estruturas do capitalismo fordista, que tinha como base o rigoroso controle da pontualidade e da assiduidade no trabalho, a valorização da experiência do trabalhador e a possibilidade de uma carreira longa e linear na mesma empresa. O modelo flexível, difundido pelo mundo a partir dos anos 1980 e principalmente nos anos 1990, estabeleceu o “curto prazo” como parâmetro das novas relações trabalhistas e das metas empresariais: contratos temporários de trabalho, resultados financeiros imediatos, agilidade na tomada de decisões e mobilidade permanente. Nesse regime de curto prazo, tudo é episódico, fugaz. O funcionário deve apreciar o risco, a liberdade, o gosto pela constante mudança e o desapego.

Sennett destaca vários problemas relacionados ao capitalismo flexível. O primeiro é a exaltação da juventude e do tempo presente, em detrimento da experiência e de tudo que possa lembrar o passado, situação que leva muitos profissionais de meia-idade, ativos e capazes, a sentir que não têm mais lugar no mercado de trabalho.



Tirinha do cartunista australiano Mark Lynch, 2016. No regime de curto prazo, a experiência acumulada perdeu o seu valor.

Outro problema é a ideia enganosa de liberdade por trás da flexibilização do trabalho presencial e da obrigação de bater o ponto. Segundo o autor, o olhar do chefe, no regime fordista, foi substituído pela tela do computador; além disso, a descentralização física do trabalho, com a introdução do trabalho remoto, o *home office*, ampliou o controle e o volume de trabalho exigido das pessoas.

O terceiro efeito gerado por essa reengenharia no trabalho é a obsessão pelo sucesso e, no oposto, o pavor do **fracasso**, o grande tabu do trabalho moderno. A estrutura do regime flexível, extremamente individualista e competitiva, condena aqueles que temem o risco e priorizam a estabilidade, mesmo sabendo que as pessoas competem em um mercado em que o vencedor leva tudo. Sob pressão para atingir metas, o trabalhador abraça a causa da empresa, assume metas agressivas e, para cumpri-las, sua vida dilui-se na vida da organização.

Os resultados dessa entrega total ao trabalho são o esgotamento físico e o estresse. Porém, caso as metas da empresa não sejam alcançadas, o sujeito se frustra e, responsabilizado por seu suposto fracasso, muitas vezes é descartado, rompendo-se a relação que ele imaginava ser indissolúvel com a empresa. O sentimento de que fracassou, de que não é bom o suficiente ou de que não teve seu esforço reconhecido, em vários casos, vem acompanhado de distúrbios como depressão, ansiedade e síndrome do pânico, além de ações extremas, como o suicídio.

O último efeito do novo modelo de trabalho, e o mais destacado por Sennett, é a erosão do caráter. A sociedade do **curto prazo**, em que tudo é transitório e fragmentado, é incompatível com virtudes que se constroem a **longo prazo**, como a confiança, a lealdade e o compromisso, base das relações sociais duradouras. Nesse novo ambiente, surge um novo tipo de caráter e de comportamento, o do sujeito irônico, que evita o confronto e prefere estabelecer relações superficiais com os colegas, consciente de sua fragilidade e do caráter transitório daquele trabalho.

“Como se podem buscar objetivos de longo prazo numa sociedade de curto prazo? Como se podem manter relações sociais duráveis? Como pode um ser humano desenvolver uma narrativa de identidade e história de vida numa sociedade composta de episódios e fragmentos? As condições da nova economia alimentam, ao contrário, a experiência com a deriva no tempo, de lugar em lugar, de emprego em emprego. Se eu fosse explicar mais amplamente o dilema de Rico, diria que o capitalismo de curto prazo corrói o caráter dele, sobretudo aquelas qualidades de caráter que ligam os seres humanos uns aos outros, e dão a cada um deles um senso de identidade sustentável.”

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. 14. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009. p. 27.

Nessa sociedade, em que a maior parte das pessoas está condenada a fracassar, a solução, para o autor, é coletiva. No livro, a história dos programadores demitidos de uma grande corporação do setor de informática é apresentada como um caminho para resistir à precarização do trabalho, restaurar a autoestima e a unidade do eu. Os programadores se encontravam diariamente em um café e ali compartilhavam suas experiências no trabalho e o sentimento de fracasso. Ao abordar a história desse grupo, Sennett aponta a construção de fortes laços de solidariedade e confiança entre as pessoas como saída para combater a fragmentação da identidade no novo capitalismo.

(BNCC) Competências

específicas: 1, 4 e 5

Habilidades:

EM13CHS101 EM13CHS103

EM13CHS403 EM13CHS404

EM13CHS503 EM13CHS504

Questões

Registre em seu caderno

1. Você concorda com a ideia de Sennett de que o capitalismo de curto prazo corrói o caráter das pessoas? Por quê?
2. Segundo o autor, as qualidades de caráter que ligam os seres humanos entre si precisam de um longo prazo para se consolidarem entre eles. Você concorda com ele? Que qualidades de caráter seriam essas, na sua opinião?

Relações sociais fugidias e superficiais

Os princípios do “curto prazo” e do sujeito flexível não estão presentes apenas no mundo do trabalho; eles perpassam toda a vida social. Entorpecido pela aceleração da sociedade tecnológica contemporânea, o indivíduo busca o imediatismo da informação em vez da profundidade do conhecimento. Impaciente, ele se esquia da reflexão e do esforço em conhecer as coisas para além da superficialidade. Não há disposição para construir relações duradouras, pois isso exigiria paciência e tempo para ouvir o outro, além do risco do apego e do compromisso. O individualismo corrói um projeto de vida compartilhado.

O filósofo polonês Zygmunt Bauman (1925-2017) nomeou esse período que estamos vivendo de **modernidade líquida**. Segundo ele, o termo “líquido” se aplica porque hoje a humanidade assiste à erosão de conceitos que antes tinham grande força e legitimidade, como o de família, classe, partido e Estado, e à fragilização dos laços humanos, que atinge também as relações amorosas. A disseminação dos relacionamentos virtuais, por exemplo, expressaria o declínio das relações duráveis, construídas com base no compromisso e no prazer em cuidar do outro.

“Os contatos *on-line* têm uma vantagem sobre os *off-line*: são mais fáceis e menos arriscados – o que muita gente acha atraente. Eles tornam mais fácil se conectar e se desconectar. Caso as coisas fiquem ‘quentes’ demais para o conforto, você pode simplesmente desligar, sem necessidade de explicações complexas, sem inventar desculpas, sem censuras ou culpa. Atrás do seu *laptop* [...], com fones no ouvido, você pode se cortar fora dos desconfortos do mundo *off-line*. Mas não há almoços grátis, como diz um provérbio inglês: se você ganha algo, perde alguma coisa. Entre as coisas perdidas estão as habilidades necessárias para estabelecer relações de confiança, as para o que der vier, na saúde ou na tristeza, com outras pessoas. Relações cujos encantos você nunca conhecerá a menos que pratique.”

BAUMAN, Zygmunt. Vivemos tempos líquidos: nada é para durar. Disponível em <<http://ivonaldo-leite.blogspot.com/2014/05/tempo-líquido-amores-líquidos.html>>. Acesso em 17 ago. 2020.



Para assistir

Dois dias, uma noite

Direção: Jean-Pierre Dardenne; Luc Dardenne

País: França

Ano: 2014

Duração: 93 min

Sandra perde o emprego em uma fábrica, porque seus colegas preferiram receber um bônus da empresa a mantê-la no emprego. Ela terá dois dias para tentar convencê-los a mudar sua decisão e votar por sua permanência no emprego.



F Minus, tirinha do cartunista estadunidense Tony Carrillo, 2013.

Questão

(BNCC) Competências específicas: 1, 4 e 5; Habilidades:

EM13CHS101 EM13CHS103 EM13CHS403 EM13CHS504

Registre em seu caderno

- O autor usa o provérbio inglês “não há almoço grátis” para apontar as limitações dos relacionamentos virtuais. O que ele quis dizer com o uso desse provérbio?



MYRAMYRA/HUTTERSTOCK

Mulher tira uma *selfie* junto a uma obra de arte em uma galeria. Na sociedade do espetáculo, as atividades culturais também podem se transformar em experiência de consumo e de culto à autoimagem.

A socióloga francesa Claudine Haroche aborda em várias de suas obras os efeitos produzidos pela sociedade contemporânea – acelerada, individualista e consumista – nos sentimentos e nas relações humanas. A pesquisadora analisa, por exemplo, o papel que o olhar e a visão adquiriram para o indivíduo na sociedade do espetáculo. Lembra que a criança descobre o mundo utilizando todos os sentidos: ela toca as coisas, as coloca na boca, olha as pessoas a seu redor, fica atenta aos sons e aos odores. A criança se relaciona com o mundo de corpo inteiro.

Porém, à medida que cresce, moldado pelas proibições do meio, o indivíduo vai restringindo os movimentos do corpo, enquanto amplia o uso dos olhos. A visão, que se torna hegemônica, permite ao indivíduo manter o distanciamento físico e evitar o envolvimento emocional. O olhar tende a ser passageiro, logo leva ao esquecimento daquilo que se viu, sendo, portanto, menos perigoso em uma sociedade que valoriza o individualismo e a curta duração.

Nas sociedades contemporâneas, todo mundo é olhado, mas é o olhar da desatenção, da indiferença de quem vê, mas não enxerga.

A sociedade individualista e narcisista contemporânea também consagrou o desejo de **visibilidade**, que foi potencializado pela popularização das mídias sociais. Ao estimular o consumo permanente – o ter como passaporte para a felicidade –, a sociedade leva o indivíduo a preocupar-se apenas com seus interesses e imagem social. Angustiado pela ideia do fracasso, o indivíduo busca exibir-se para impressionar os outros e afirmar-se diante deles. Isolado dentro de si mesmo, ele procura turbinar sua imagem, física, social ou intelectual, uma forma também de aplacar suas inseguranças e o sentimento de empobrecimento interior. Ser visto e notado passou a ser sinônimo de existência e utilidade; e a invisibilidade, ao contrário, de apagamento social. **Doc. 2**

:: Qual é a saída para a humanidade?

Os pesquisadores que estudam a aceleração, o consumismo e o individualismo do mundo contemporâneo logicamente não têm uma receita pronta para salvar a humanidade do abismo existencial e social. Apesar disso, o que eles têm em comum é a defesa de uma solidariedade planetária em torno de uma agenda que priorize o bem comum, a proteção ao ambiente e o combate à hegemonia dos mercados e ao consumismo. Também defendem a restauração das cidades como espaços da vida pública e da sociabilidade, contra a xenofobia, o medo e os muros que separam os indivíduos.

Pensando na superação do modelo econômico atual, que, segundo ele, se tornou hostil à vida, Sennett adiciona outra tarefa: é preciso substituir as operações mecânicas exercidas no consumo por aquelas que exigem reflexão, pensamento e o prazer pelo trabalho bem-feito. Em suma, é preciso pensar como um artesão.

“No que diz respeito ao trabalho, o bom artesão é mais que um mecânico. Ele quer entender por que um pedaço de madeira ou um processo informático não basta; com isso, o problema se torna abarcador e suscita um procedimento objetivo. Esse ideal se realiza em um ofício tradicional, como a fabricação de instrumentos de música, mas também em uma atividade mais moderna, como um laboratório científico. Porém, é também o caso em uma empresa bem administrada: longe de querer evitar os problemas, presta-se atenção a eles.”

SENNETT, Richard. In: HAROCHE, Claudine. Maneiras de ser e de sentir na aceleração e a ilimitação contemporânea. *Cadernos Metrópole*, v. 13, n. 26, p. 375, jul./dez. 2011. Disponível em <<https://revistas.pucsp.br/metropole/article/view/14758>>. Acesso em 18 ago. 2020.

(BNCC) Competências específicas: 1 e 4
Habilidades:

EM13CHS101 EM13CHS103
EM13CHS403 EM13CHS404

Questões

Registre em seu caderno

1. O que você entendeu com a ideia do autor de que é preciso pensar como um artesão?
2. Você incorporaria essa ideia em seu projeto de vida? Por quê?

Doc. 1

Paciência

“Mesmo quando tudo pede
Um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede
Um pouco mais de alma
A vida não para...
Enquanto o tempo
Acelera e pede pressa
Eu me recuso faço hora
Vou na valsa
A vida é tão rara...
Enquanto todo mundo
Espera a cura do mal
E a loucura finge
Que isso tudo é normal

Eu finjo ter paciência...
O mundo vai girando
Cada vez mais veloz
A gente espera do mundo
E o mundo espera de nós
Um pouco mais de paciência...
Será que é tempo
Que lhe falta para perceber?
Será que temos esse tempo
Para perder?
E quem quer saber?
A vida é tão rara
Tão rara... [...]”

FALCÃO, Dudu; LENINE.
Paciência. BMG, 1999.

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

Doc. 2

O invejólogo



© JOAQUIM S. LAVADOT (J. QUINO). TODA MAFALDA/FOTOAFENA

Tirinha da personagem Mafalda, do cartunista argentino Quino.

(BNCC) Competências específicas: 1, 4 e 5; Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS103
EM13CHS106 EM13CHS403 EM13CHS404 EM13CHS501 EM13CHS503 EM13CHS504

Atividades

Analisar

Registre em seu caderno

Doc. 1

- Identifique o conflito que aparece nos primeiros cinco versos da canção.
- Aponte as palavras ou expressões que representam a oposição entre aceleração e calma.
- Como o sujeito do poema se coloca entre o mundo e o corpo, a pressa e a calma?
- De que maneira essa canção está relacionada com o estudo feito neste capítulo?
- Um dos versos da canção diz “Até quando o corpo pede um pouco mais de alma”. Você tende a ouvir os sinais dados pelo seu corpo? Por que é importante dar atenção a eles? Escreva sobre isso.

Doc. 2

- Que relação há entre a fala de Susanita e as características da sociedade contemporânea estudadas neste capítulo?
- Como você interpreta a reação de Mafalda?
- Com um colega, criem uma tirinha representando um dos assuntos estudados neste capítulo: a vida acelerada, o consumismo ou a busca da visibilidade.

Retomar

- Responda às questões-chave do início do capítulo.
 - Por que sentimos que o tempo avança de forma acelerada? Como essa aceleração se manifesta no mundo do trabalho e nas relações humanas?

(BNCC) Competências específicas: 1, 4, 5 e 6

Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS103 EM13CHS106 EM13CHS403 EM13CHS404 EM13CHS501
EM13CHS503 EM13CHS504 EM13CHS601

Compreender

- Observe a tirinha para responder às questões.



Calvin, tirinha de Bill Watterson, 1987.

- Explique o desentendimento entre Calvin e a mãe dele.
- Com base na divergência comunicativa apresentada na tirinha, explique qual foi a crítica que Frege, Russel e Wittgenstein fizeram à linguagem ordinária ou cotidiana.
- Em uma passagem famosa da obra Os irmãos Karamazov, do escritor russo Fiódor Dostoiévski, um personagem afirma: "Se Deus não existe, tudo é permitido". Você concorda com essa ideia? Sem Deus, haveria limites morais e éticos para o ser humano? Escreva um texto sobre isso, levando em consideração o pensamento do filósofo Jean-Paul Sartre. Posicione-se sobre o assunto de maneira argumentativa.
- O texto a seguir traz uma espécie de mensagem para o ser humano acerca da existência individual e das relações em sociedade nos tempos atuais. Interprete-a.

"Sobreviver: não apenas mover-se, mexer-se, deslocar-se – livremente ou obrigado –, mas ter a possibilidade de refletir, não se apressar, ser ativo no pensamento; experimentar certamente sensações difusas, passageiras, intensas, porém ainda poder experimentar sentimentos – duráveis, profundos – que permitam pensar, perceber e reconhecer o outro, e respeitá-lo."

HAROCHE, Claudine. Maneiras de ser e de sentir na aceleração e a ilimitação contemporânea. *Cadernos Metrópole*, v. 13, n. 26, p. 371, jul./dez. 2011. Disponível em <<https://revistas.pucsp.br/metropole/article/view/14758/10762>>. Acesso em 9 set. 2020.

Pesquisar

No Brasil, ao longo da história, as questões territoriais motivaram vários debates e conflitos entre diferentes atores sociais. Com o incremento mais recente do agronegócio e a expansão das atividades minadora e madeireira, essas disputas foram acirradas em várias regiões do país. Como forma de reação, povos indígenas, quilombolas e populações ribeirinhas começaram a requerer judicialmente suas terras, com base na ancestralidade de suas comunidades, nas histórias, culturas e identidades.

Como forma de aprofundar seus conhecimentos sobre o tema, pesquise, em grupo, disputas de terras envolvendo comunidades tradicionais no Brasil. Para isso, siga as orientações abaixo.

Passos do trabalho:

- Escolham um caso para ser analisado.
- Pesquisem sobre o caso escolhido para responder às seguintes questões.
 - Que grupo foi analisado?
 - Qual é a história do grupo?
 - Em qual estado (ou estados) do Brasil esse grupo vive?
 - Como o grupo está organizado socialmente no território em disputa?
 - Por que o território ocupado é alvo de disputa?
 - Quais são os recursos naturais envolvidos na disputa?
 - Como a justiça vem tratando esse conflito?
- Com os dados obtidos, organizem uma apresentação para seus colegas de turma para que possam, juntos, debater e refletir sobre os resultados da pesquisa.

Aprofundar o conhecimento

A vida corrida na sociedade tecnológica do capitalismo globalizado tem nos deixado exaustos, imbecilizados e narcisistas. É hora de desacelerar.

Nos falta o silêncio criativo

“Nos achamos tão livres como donos de tablets e celulares, vamos a qualquer lugar na internet, lutamos pelas causas mesmo de países do outro lado do planeta, participamos de protestos globais e mal percebemos que criamos uma pós-submissão. Ou um tipo mais perigoso e insidioso de submissão. Temos nos esforçado livremente e com grande afinco para alcançar a meta de trabalhar 24x7. Vinte e quatro horas por sete dias da semana. Nenhum capitalista havia sonhado tanto. O chefe nos alcança em qualquer lugar, a qualquer hora. O expediente nunca mais acaba. Já não há espaço de trabalho e espaço de lazer, não há nem mesmo casa. Tudo se confunde. [...] Estamos sempre, de algum modo, trabalhando, fazendo networking, debatendo (ou brigando), intervindo, tentando não perder nada, principalmente a notícia ordinária. Consumimo-nos animadamente, ao ritmo de *emoticons*. E, assim, perdemos só a alma. E alcançamos uma façanha inédita: ser senhor e escravo ao mesmo tempo. [...]”

Estamos exaustos e correndo. Exaustos e correndo. Exaustos e correndo. E a má notícia é que continuaremos exaustos e correndo, porque exaustos-e-correndo virou a condição humana dessa época. E já percebemos que essa condição humana um corpo humano não aguenta. O corpo então virou um atrapalho, um apêndice incômodo, um não-dá-conta que adoece, fica ansioso, deprime, entra em pânico. E assim dopamos esse corpo falho que se contorce ao ser submetido a uma velocidade não humana. Viramos exaustos-e-correndo-e-dopados.

Porque só dopados para continuar exaustos-e-correndo. Pelo menos até conseguirmos nos livrar desse corpo que se tornou uma barreira. O problema é que o corpo não é um outro, o corpo é o que chamamos de eu. O corpo não é limite, mas a própria condição. O corpo é.

Os cliques da internet tornaram-se os remos das antigas galés. Remem, remem, remem. Cliquem, cliquem, cliquem para não ficar para trás e morrer. Mas o presente, nessa velocidade, é um pretérito contínuo. Se a internet parece ter encolhido o mundo, e milhares de quilômetros podem ser reduzidos a um clique, como diz o clichê e alguns anúncios publicitários, nosso mundo interno ficou a oceanos de nós. Conectados ao planeta inteiro, estamos desconectados do eu e também do outro. Incapazes da alteridade, o outro se tornou alguém a ser destruído, bloqueado ou mesmo deletado. Falamos muito, mas sozinhos. Escassas são as conversas, a rede tornou-se em parte um interminável discurso autorreferente, um delírio narcisista. E narciso é um eu sem eu. Porque para existir eu é preciso o outro.

Há tanta informação disponível, mas talvez estejamos nos imbecilizando. Porque nos falta contemplação, nos falta o vazio que impele à criação, nos falta silêncios. Nos falta até o tédio. Sem experiência não há conhecimento. [...]”

BRUM, Eliane. Exaustos-e-correndo-e-dopados. *El País*, 4 jul. 2016. Disponível em <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/07/04/politica/1467642464_246482.html>. Acesso em 18 ago. 2020.

(BNCC) Competências específicas: 1, 4 e 5

Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS103 EM13CHS106 EM13CHS403
EM13CHS404 EM13CHS501 EM13CHS503 EM13CHS504

Atividades

Analisar

Registre em seu caderno

1. Por que, segundo a autora, somos senhores e escravos ao mesmo tempo?
2. Explique o sentido da frase: “mas o presente, nessa velocidade, é um pretérito contínuo”.
3. Segundo a autora, quem é a maior vítima da correria da vida moderna?
4. Você concorda que, “com tanta informação, estamos nos imbecilizando”? Justifique.

Criar no silêncio

5. Eliane Brum alerta que falta o silêncio que nos impele à criação. Agora, você ficará em silêncio por 10 minutos, refletindo sobre o estudo feito durante este ano e sobre seus projetos para o futuro. Depois disso, escreva uma carta descrevendo suas reflexões e a envie para um colega da turma.

Referências bibliográficas

ALEXANDER, Jeffrey. Ação coletiva, cultura e sociedade civil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 13, n. 37, 1998.

Artigo acadêmico que discute, a partir do olhar sociológico, os movimentos sociais dos séculos XVIII e XIX, considerando algumas de suas principais vertentes.

ANDRADE, Everaldo de Oliveira. *A Revolução Boliviana*. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

A obra apresenta as particularidades dos conflitos e movimentos sociais que marcaram a história contemporânea da Bolívia e ressalta como a consideração desses elementos é imprescindível para o entendimento do cenário político atual do país.

ARGAN, Giulio Carlo. *Arte moderna*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

Problematiza a relação existente entre arte e história, destacando o quanto o surgimento da produção industrial pode comprometer a existente da arte.

ARISTÓTELES. *Política*. São Paulo: Martin Claret, 2003.

Uma das principais obras desse clássico da filosofia, traz suas reflexões fundamentais sobre a estrutura e organização da vida social.

BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

Em uma das obras mais influentes do século XX, a filósofa francesa analisa como a configuração dos papéis de gênero não pode ser pensada fora das dimensões sociais e culturais em que são estabelecidas.

BEER, Max. *História do socialismo e das lutas sociais*. Rio de Janeiro: Laemmert, 1968.

Traz um relevante panorama da luta de diversos grupos sociais, em momentos distintos da história, ressaltando a importância dessas ações para a transformação da realidade.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época da possibilidade de sua reprodução técnica. In: *Estética e sociologia da arte*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

Ensaio produzido por um dos mais relevantes pensadores do século XX, defende a importância da arte como prática política em uma sociedade dominada pela reprodução mecânica da vida social e material.

BETTELHEIM, Charles. *Revolução cultural e organização industrial na China*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

A obra é uma avaliação teórica e empírica sobre a Revolução Cultural chinesa e suas particularidades, conflitos e desdobramentos políticos, econômicos e sociais.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

A obra, composta de onze ensaios, discute a definição e os fundamentos dos direitos do homem a partir de uma perspectiva histórico-político-filosófica. O autor ainda defende a questão da paz e a necessidade de se assegurar os Direitos Humanos ao longo do desenvolvimento global da civilização humana.

BOBBIO, Norberto. *Estado, governo, sociedade: para uma teoria geral da política*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

Traz importantes reflexões do pensador italiano sobre Estado, poder, governo e sociedade se mostrando uma obra relevante para a compreensão da vida política contemporânea.

BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

Coletânea de ensaios do cientista social italiano publicados entre 1978 e 1984, em que são discutidas as transformações da democracia ocidental nas últimas décadas a partir de um panorama histórico.

BRITO, Wallace da Costa. Reflexões críticas sobre a vida acelerada. *Ecos*, ano 8, v. 1, 2018. Disponível em <<http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/download/2096/1532>>. Acesso em 26 ago. 2020.

Artigo acadêmico que discute as consequências da vida acelerada para as relações sociais e a conformação das subjetividades dos indivíduos contemporâneos.

CAMUS, Albert. *O mito de Sísifo*. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.

Toma o mito de Sísifo como parâmetro para analisar os dilemas relativos à liberdade e à racionalidade no mundo contemporâneo.

CARLOS, Ana Fani Alessandri; VOLOCHKO, Danilo; ALVAREZ, Isabel Pinto. *A cidade como negócio*. São Paulo: Contexto, 2015.

Coletânea de artigos que discute a urbanização e a produção do espaço urbano a partir da lógica financeira e das demandas e interferências do mercado.

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999, v. 2.

A obra analisa os impactos provocados pela globalização e pela revolução tecnológica digital sobre a constituição da individualidade e da identidade dos indivíduos e dos grupos na sociedade contemporânea.

CASTELLS, Manuel. *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

Análise dos movimentos sociais não apenas por meio dos condicionantes macro-históricos ou organizacionais, mas a partir da noção de sociedades conectadas em rede. Dentre os movimentos analisados então a Primavera Árabe, os Occupy nos Estados Unidos e os Indignados na Espanha.

CERQUEIRA, Fábio Vergara; SILVA, Maria Aparecida de Oliveira (org.). *Estudos sobre Esparta*. E-book. Pelotas: UFPel, 2019. Disponível em <<http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/4795>>. Acesso em 29 ago. 2020.

Coletânea multidisciplinar de artigos, discute o papel, as particularidades e a importância de Esparta na história da Antiguidade.

CHARTIER, Roger. *Origens culturais da Revolução Francesa*. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

Toma por base a vasta produção intelectual dos pensadores franceses do século XVIII, para compreender as dimensões culturais, políticas e ideológicas que permearam a Revolução Francesa.

CHAUI, Marilena. Cultura e democracia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, CLACSO, ano 1, n. 1, 2008.

Artigo que se propõe a revisar a acepção de cultura de origem iluminista como expressão da ideologia capitalista. Em seguida, defende cultura como um direito, analisando-a no contexto brasileiro e projetando traçados do que seria uma democracia de características socialistas.

COGGIOLA, Osvaldo. A Primeira Internacional Operária e a Comuna de Paris. *Aurora*, ano V, n. 8, 2011. Disponível em <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/aurora/article/view/1274/1136>> Acesso em 21 ago. 2020.

Artigo acadêmico que avalia as origens e os fatores que viabilizaram a Comuna de Paris, bem como seus desdobramentos políticos em toda a Europa.

DARNTON, Robert. *Os best-sellers proibidos da França Revolucionária*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

Busca compreender a relação entre a literatura e a Revolução Francesa, a partir da análise de obras proibidas e de grande interesse popular nos momentos que marcaram o início do processo revolucionário.

DARNTON, Robert; ROCHE, Daniel. (org.). *Revolução impressa: a imprensa na França - 1775-1800*. São Paulo: Edusp, 1996.

A obra, fruto de uma série de publicações e eventos para a comemoração do bicentenário da Revolução Francesa, aborda o panorama cultural da sociedade francesa e o papel desempenhado pela imprensa no processo revolucionário.

- DAVIS, Angela. *Mulher, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- Obra de referência para a compreensão da luta das mulheres negras contra a exploração e a exclusão que lhes são impostas pela sociedade capitalista. Discute temas como classe e raça na campanha pelos direitos civis das mulheres; racismo no movimento sufragista; educação e libertação na perspectiva das mulheres negras; sufrágio feminino na virada do século etc.
- FAUSTO, Boris. *Trabalho urbano e conflito social*. São Paulo: Difel, 1983.
- A partir da análise do processo de formação da classe trabalhadora no Rio de Janeiro e São Paulo entre 1890 e 1920, a obra reconstrói a trajetória do movimento operário e suas principais formas de mobilização, organização e ação política.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimento social como categoria geográfica. *Terra Livre*, n. 15, 2000.
- Ensaio acadêmico em que o autor analisa a relevância dos conceitos de espacialização e territorialização, para a interpretação dos movimentos sociais urbanos e do campo.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. *Revista Nera*, n. 6, 2005.
- Artigo que se propõe a repensar os espaços e os territórios por meio de múltiplos aspectos, a partir dos conceitos de movimentos socioterritoriais e socioespaciais, visando compreender melhor as conflitualidades e os processos de exclusão social.
- FERNANDES, Florestan. *Mudanças sociais no Brasil*. São Paulo: Difel, 1979.
- Ensaios escritos entre 1946 e 1959 que propõem um estudo sistemático da estrutura social brasileira a partir da dinâmica de classes pelo viés marxista.
- FUNARI, Pedro Paulo. *Grécia e Roma*. São Paulo: Contexto, 2002.
- Apresenta o desenvolvimento cultural da Antiguidade greco-romana e a importância desse legado para a cultura ocidental.
- GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. Porto Alegre: Penso, 2012.
- A obra é estruturada em grandes temas fundamentais para a compreensão do mundo contemporâneo. A partir do arcabouço teórico da sociologia, o autor apresenta importantes reflexões sobre os processos sociais, políticos, econômicos e culturais que marcaram as últimas décadas.
- GOHN, Maria da Glória. *Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 1997.
- Introduz o debate sobre as teorias dos movimentos sociais, com a discussão dos conceitos-chave e dos principais paradigmas teóricos referentes à temática.
- HAESBAERT, Rogério. *Territórios alternativos*. Niterói: EDUFF; São Paulo: Contexto, 2002.
- Coletânea de textos em que o autor retoma os principais temas da geografia contemporânea como lugar, globalização, rede, desterritorialização, identidade, entre outros, em um análise crítica sobre o papel da geografia em um contexto de mudanças.
- HAROCHE, Claudine. Maneiras de ser e de sentir na aceleração e a ilimitação contemporânea. *Cadernos Metrópole*, v. 13, n. 26, 2011. Disponível em <<https://revistas.pucsp.br/metropole/article/view/14758>>. Acesso em 18 ago. 2020.
- Artigo discute os impactos das tecnologias informacionais nas percepções e nos olhares dos indivíduos sobre a vida social, proporcionando uma relevante reflexão sobre o homem moderno.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1989.
- Uma das principais referências sobre as mudanças decorrentes da pós-modernidade, a obra traz relevantes contribuições para a compreensão das transformações culturais, econômicas, sociais e filosóficas de nosso tempo.
- HEGEL, Georg W. F. *Fenomenologia do Espírito*. 7. ed. Petrópolis: Braga Paulista: Vozes; Editora USF, 2002.
- Uma das principais obras do autor, apresenta seu sistema idealista, que busca explicar de maneira totalizante a realidade, o pensamento e o movimento (dialética).
- HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- Obra principal do autor na qual ele reflete sobre o sentido do Ser a partir da análise da existência do ser humano (Dasein, ser aí, presença). Nessa análise, esse filósofo formula vários conceitos que serão utilizados pelo existencialismo.
- HERÁCLITO. In: KIRK, G. S.; RAVEN, J. E.; SCHOFIELD, M. *Os filósofos pré-socráticos*. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.
- Livro clássico que trata dos precursores da filosofia e dos primeiros filósofos, "físicos", também chamados de pré-socráticos, tanto dos monistas quanto dos pluralistas.
- HILTON, Rodney. *Siervos liberados: los movimientos campesinos medievales y el levantamiento inglés de 1381*. Madrid: Siglo XXI, 1978.
- Obra analisa de forma global os fatores e eventos que resultaram na revolta camponesa de 1381, na Inglaterra. Ressalta também como as tensões sociais marcaram o fim da Idade Média.
- HOBSBAWM, Eric. *Ecos da Marselhesa: dois séculos reveem a Revolução Francesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- Composta de quatro ensaios, a obra é uma revisão histórica de perspectiva marxista da Revolução Francesa e dos desdobramentos causados por ela no mundo do século XIX e XX.
- HOBSBAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- A obra reconstrói os principais eventos históricos que marcaram o século XX, como as grandes guerras mundiais, a Guerra Fria, o fim da URSS, assim como seus principais desdobramentos e consequências.
- HOBSBAWM, Eric. *Os trabalhadores: estudos sobre a história do operariado*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- Composta de ensaios, a obra analisa a partir das perspectivas e das condições técnicas e materiais das classes trabalhadoras, a história do movimento operário, desde o fim do século XVII até a Primeira Guerra Mundial.
- KANT, Immanuel. *Ametafísica dos costumes*. 2. ed. Bauru: Edipro, 2008.
- Uma das principais obras do filósofo, aborda o problema da ética, da política e da filosofia moral.
- KANT, Immanuel. *Critica da faculdade do juízo*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- Investiga como a memória e os sentimentos, assim como a razão, interferem na capacidade de julgar dos seres humanos.
- KIERKEGAARD, Søren. *O conceito de angústia*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- Toma elementos da tradição cristã para analisar o conceito de angústia e da dialética da responsabilidade, bem como seus desdobramentos sobre os indivíduos.
- LEWIN, Moshe. *O século soviético*. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- O acesso a novos arquivos liberados recentemente pelo governo russo é a base dessa obra que reconstitui o processo de constituição do Estado soviético, bem como os valores e ideologias que o legitimaram.
- LOCKE, John. *Dois tratados sobre o governo*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- A obra de Locke é referência para se compreender algumas ideias-chave iluministas. Do primeiro tratado, destaca-se a crítica à noção de direito divino da monarquia absolutista. Do segundo tratado, depreende-se a ideia de estado de natureza, que contrasta com a sociedade civil.
- MAMIGONIAN, Armen. O mundo no final do século XX e início do século XXI. *Boletim Paulista de Geografia*, v. 1, 2018.
- O autor aborda as principais mudanças ocorridas a partir dos anos 1980 na geopolítica e economia mundial, tomando como



- referência o papel desempenhado pelos Estados Unidos, Rússia, Brasil, China e Japão no cenário internacional.
- MARCUSE, Herbert. *A dimensão estética*. Lisboa: Edições 70, 2018.
- Nessa obra o autor comprehende a arte como elemento autônomo da vida e das relações sociais. Ao defender que a arte existe para além das dimensões de classe e da ideologia dominante, o filósofo defende seu caráter revolucionário e transformador da vida social.
- MARSHALL, Thomas Humphrey. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- A obra traça o desenvolvimento histórico da cidadania na Inglaterra a partir do século XVIII e defende a tese de que a garantia da cidadania ocorre na medida em que são mantidos e respeitados os direitos sociais, os direitos políticos e os direitos civis em uma comunidade.
- MARTI, Michael E. *A China de Deng Xiaoping: o homem que pôs a China na cena do século XXI*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.
- A obra analisa os processos de mudanças políticas e econômicas implementadas na China no final do século XX e que permitiram ao país se transformar em uma das principais potências do século XXI.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *O manifesto do Partido Comunista*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- Obra de caráter crítico, apresenta as origens históricas que viabilizaram a dominação burguesa e mostra a importância da luta da classe operária para a transformação social.
- NUNES, Benedito. *Introdução à filosofia da arte*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.
- A obra reflete sobre como os principais filósofos contribuíram diretamente para a fundamentação da filosofia da arte contemporânea.
- PLATÃO. Crátilo. In: *Teeteto – Crátilo*. 3. ed. Belém: EDUFPA, 2001.
- Construída em forma de um diálogo, a obra traz os questionamentos de Crátilo e Hermógenes para Sócrates sobre as origens e fundamentos da linguagem.
- PNUD. *Relatório do Desenvolvimento Humano 2019*. Lisboa: Pnud; Instituto Camões, 2019.
- Publicação anual por iniciativa do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, cujo principal objetivo é divulgar informações e dados estatísticos sobre o desenvolvimento humano e suas variáveis, garantindo a conscientização acerca de tais questões em âmbito global.
- PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. *Da geografia às geografias: um mundo em busca de novas territorialidades*. Buenos Aires: Clacso, 2002.
- Discorre sobre o conceito de território em uma perspectiva de entendê-lo em transição de sua dimensão política. Aprofunda as reflexões sobre a importância do território nas crescentes lutas sociais por direitos, numa perspectiva "território-territorialidades".
- QUINTANEIRO, Tania; BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira; OLIVEIRA, Márcia Gardênia Monteiro. *Um toque de clássicos: Marx, Durkheim e Weber*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.
- Retoma os principais conceitos desenvolvidos pelos escritores clássicos da sociologia e a importância de suas ideias para a compreensão dos fenômenos sociais.
- RAFFESTIN, Claude. *Por uma geografia do poder*. São Paulo: Ática, 1993.
- De forma crítica, a obra analisa as limitações existentes nos estudos clássicos da geografia política no entendimento das questões relativas ao poder e ao território.
- RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.
- Essa obra, considerada uma das mais relevantes do autor, problematiza os dilemas existentes na relação entre justiça, liberdade e igualdade.
- REIS, Elisa Pereira. Percepções da elite sobre pobreza e desigualdade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 15, n. 42. 2000.
- Estudo que analisa a desigualdade social no Brasil, bem como a atuação das elites diante desse problema. Auxilia a compreensão dos principais entraves para a solução efetiva da erradicação da pobreza no país.
- RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- Obra que remonta ao processo de formação da sociedade brasileira, a partir de sua matriz étnica e cultural.
- SANDEL, Michael J. *Justiça: o que é fazer a coisa certa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- Nessa obra, o autor parte de temas cotidianos para analisar a importância do pensamento filosófico na compreensão dos fenômenos sociais que perpassam a vida dos indivíduos contemporâneos.
- SANTOS, Milton. *Espaço e método*. São Paulo: Nobel, 1998.
- Ensaio em que o célebre geógrafo brasileiro reflete sobre as ferramentas teórico-metodológicas necessárias para pensar as mudanças sociais e espaciais das últimas décadas.
- SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- A partir do reconhecimento dos múltiplos atores e contextos que dão forma ao mundo atual, a obra reflete sobre os caminhos e limites para o estabelecimento de uma sociedade global menos excludente.
- SCALON, Celi. Desigualdade, pobreza e políticas públicas: notas para um debate. *Contemporânea – Dossiê Diferenças e (Des)igualdades*, n. 1, 2011.
- Artigo acadêmico que analisa a desigualdade na estrutura social brasileira, concebendo-a como um fenômeno complexo desencadeado por diferentes fatores, em especial, a pobreza e a precariedade.
- SENNET, Richard. *A corrossão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. 14. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- Explora a temática do trabalho e suas questões correlatas a partir de quadros históricos e teorias sociais, fundamentando-se em entrevistas e dados estatísticos e econômicos. Destaca a flexibilização do trabalho como um fenômeno de grandes impactos sociais.
- SOJA, Edward W. *Geografias pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social crítica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- Analisa os principais desafios da geografia contemporânea a partir do diálogo com outras áreas das Ciências Humanas, oferecendo uma abordagem crítica sobre o espaço, o tempo e o ser social.
- SUBIRATS, Eduardo. *Da vanguarda ao pós-moderno*. 4. ed. São Paulo: Nobel, 1991.
- A obra reflete sobre o papel das vanguardas e seu poder de questionamento e subversão no contexto da pós-modernidade.
- VOVELLE, Michel. *A Revolução Francesa: 1789-1799*. São Paulo: Editora Unesp, 2012.
- Nessa obra, pautada em recentes descobertas, o autor problematiza e questiona as principais abordagens históricas sobre a Revolução Francesa oferecendo novas perspectivas interpretativas para um dos eventos mais marcantes da história do século XVIII.
- WEBER, Max. *Economia e sociedade*. Brasília: Editora UnB, 2004.
- Uma das obras de maior relevância no pensamento sociológico do século XX, apresenta os fundamentos do sistema conceitual do autor, em que são definidas as bases conceituais para o entendimento da ação social, da economia, dos tipos de dominação e do papel da religião na vida social.





MODERNA

ISBN 978-65-5779-297-1



9 786557 792971