

HUMANIDADES

do

MANUAL DO
PROFESSOR

ENSINO MÉDIO

ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS
E SOCIAIS APLICADAS

POLÍTICA E MUNDO DO TRABALHO

Ronaldo Vainfas
Sheila de Castro Faria
Jorge Ferreira



Editora
Saraiva

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO
VERSÃO SUBMETIDA A AVALIAÇÃO

CÓDIGO DA COLEÇÃO:
0188P21204

CÓDIGO DA OBRA:
0188P21204136



POLÍTICA E MUNDO DO TRABALHO

RONALDO VAINFAS

Doutor em História Social pela
Universidade de São Paulo (USP)

Professor do Departamento de História da
Universidade Federal Fluminense (UFF-RJ)

SHEILA DE CASTRO FARIA

Doutora em História pela Universidade
Federal Fluminense (UFF-RJ)

Professora do Departamento de História da
Universidade Federal Fluminense (UFF-RJ)

JORGE FERREIRA

Doutor em História Social pela
Universidade de São Paulo (USP)

Professor do Departamento de História da
Universidade Federal Fluminense (UFF-RJ)

1ª edição, São Paulo, 2020

Presidência: Paulo Serino

Direção editorial: Lauri Cericato

Gestão de projeto editorial: Heloisa Pimentel

Gestão de área: Brunna Paulussi

Coordenação de área: Carlos Eduardo de Almeida Ogawa

Edição: Felipe Vinícius dos Santos e Flávia Merighi Valenciano

Planejamento e controle de produção: Vilma Rossi e Camila Cunha

Revisão: Rosângela Muricy (coord.), Alexandra Costa da Fonseca, Ana Paula C. Malfa, Ana Maria Herrera, Carlos Eduardo Sigris, Flávia S. Vênezio, Heloísa Schiavo, Hires Heglan, Kátia S. Lopes Godoi, Luciana B. Azevedo, Luís M. Boa Nova, Luiz Gustavo Bazana, Patrícia Cordeiro, Patrícia Travanca, Paula T. de Jesus, Sandra Fernandez e Sueli Bossi

Arte: Claudio Faustino (ger.), Erika Tieme Yamauchi (coord.), Letícia Lavôr (edição de arte), Typegraphic (diagramação)

Iconografia e tratamento de imagens: Roberto Silva (coord.), Douglas Cometti (pesquisa iconográfica), Cesar Wolf (tratamento de imagens)

Licenciamento de conteúdos de terceiros: Fernanda Carvalho (coord.), Erika Ramires e Márcio Henrique (analistas adm.)

Ilustrações: Lígia Duque

Cartografia: Mouses Sagiorato e Vespúcio Cartografia

Design: Tatiane Porusselli (proj. gráfico e capa), Luis Vassallo (proj. gráfico Manual do Professor)

Foto de capa: Gustavo Frazao/Shutterstock

Ilustração de capa: Renata Dorea

Todos os direitos reservados por Saraiva Educação S.A.

Avenida Paulista, 901, 4º andar

Jardins – São Paulo – SP – CEP 01310-200

Tel.: 4003-3061

www.edocente.com.br

saceditorasaraiva@somoseducacao.com.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Vainfas, Ronaldo
Humanitas.doc : política e mundo do trabalho / Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Faria, Jorge Ferreira. -- 1. ed. -- São Paulo : Saraiva Educação, 2020.

Suplementado pelo manual do professor

Bibliografia

ISBN 978-65-5766-042-3 (aluno)

ISBN 978-65-5766-043-0 (professor)

1. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Ensino Médio) 2. Filosofia (Ensino Médio) 3. Geografia (Ensino Médio) 4. História (Ensino Médio) 5. Sociologia (Ensino Médio) I. Faria, Sheila de Castro II. Ferreira, Jorge III. Título.

20-2796

CDD 373.02

Angélica Ilacqua - CRB-8/7057

2020

Código da obra CL 820734

CAE 729680 (AL) / 729681 (PR)

1ª edição

1ª impressão

De acordo com a BNCC.



Enviamos nossos melhores esforços para localizar e indicar adequadamente os créditos dos textos e imagens presentes nesta obra didática. Colocamo-nos à disposição para avaliação de eventuais irregularidades ou omissões de créditos e consequente correção nas próximas edições. As imagens e os textos constantes nesta obra que, eventualmente, reproduzam algum tipo de material de publicidade ou propaganda, ou a ele façam alusão, são aplicados para fins didáticos e não representam recomendação ou incentivo ao consumo.

Impressão e acabamento

Colaboração

André Albert

Bacharel em Comunicação Social pela Universidade de São Paulo (USP)

Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (USP)

Felipe Vinícius dos Santos

Bacharel e licenciado em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP)

APRESENTAÇÃO

Caro estudante

O que são as Ciências Humanas? Por que devemos estudá-las? Antes de tudo, Ciências Humanas são um conjunto de ciências cujo foco é o estudo da humanidade, compreendendo os seres humanos como seres sociais inseridos no espaço e no tempo e que estabelecem diferentes relações políticas, econômicas e culturais.

A História, por exemplo, dedica-se a estudar os grupos humanos preferencialmente no passado, buscando as dinâmicas sociais que ajudam a compreender o presente, através do tempo. A Geografia contribui com as Ciências Humanas ao se debruçar sobre diversos fenômenos relacionados à organização do espaço decorrente das relações dos grupos sociais com o mundo físico e das relações econômicas, culturais, sociais e políticas estabelecidas entre as sociedades (e no interior delas). A Sociologia, por sua vez, enfoca a sociedade sobretudo no mundo contemporâneo, voltando-se às relações sociais, às estruturas e às mudanças sociais nas dimensões local, regional, nacional e mesmo mundial. Já a Filosofia estuda, há mais de dois milênios, os fundamentos da existência, do pensamento e da realidade, buscando formular conceitos para pensar o mundo, em geral, e a experiência humana, em particular.

Nesta coleção, essas ciências caminham juntas, em uma perspectiva interdisciplinar. Isso significa que todos os livros dela trabalham temas que combinam as abordagens histórica, geográfica, sociológica e filosófica.

Ao estudar tais ciências de forma integrada, você desenvolverá ferramentas que poderão auxiliá-lo a entender quem é, quem deseja ser e como deseja atuar no mundo.

Isso implica respeitar as diferenças e combater preconceitos, reconhecendo Direitos Humanos universais, independentemente da naturalidade, nacionalidade, religião, etnia, orientação sexual ou convicção política dos indivíduos ou grupos. Por tudo isso, as Ciências Humanas agregam conhecimentos que contribuem para a construção do pensamento democrático.

A coleção convida você e os colegas a navegar por diversos saberes, buscando ajudar na formação de cada um como cidadão consciente, dotado de visão crítica, aberto ao diálogo e que respeita os direitos de todos.

Os autores

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo oficial que dispõe as aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Foi estabelecida com o objetivo de orientar a educação escolar de crianças e jovens de todo o país, de modo que todos possam ter acesso aos mesmos conhecimentos e aprendizagens e, assim, ser capazes de lidar com questões da vida cotidiana, de cidadania e do mundo do trabalho.

A BNCC tem como base dez competências gerais da Educação Básica, que são necessárias para garantir esse conjunto de conhecimentos e aprendizagens ao longo do ensino.

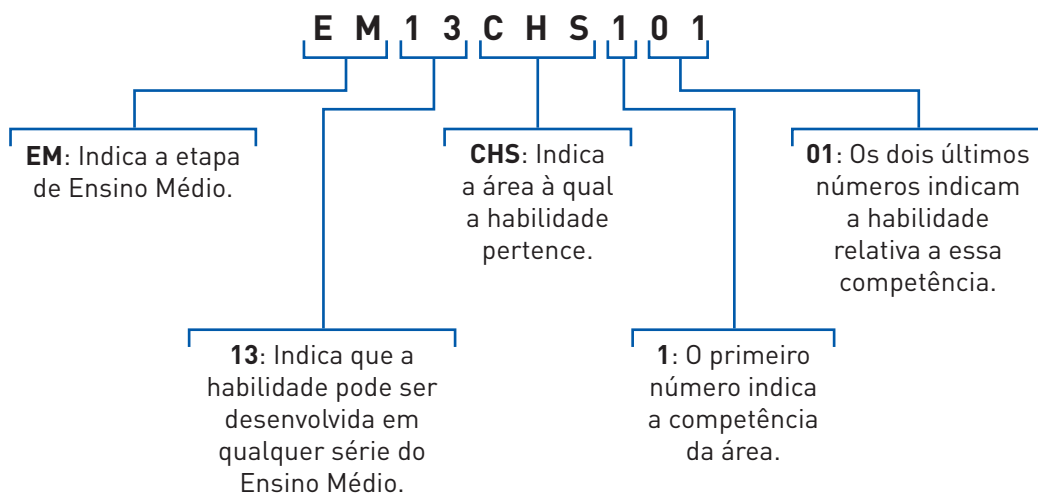
No Ensino Médio, que é organizado em quatro áreas de conhecimento – Linguagens e suas Tecnologias e Língua Portuguesa; Matemática e suas Tecnologias e Matemática; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas –, os estudantes também devem desenvolver competências específicas de cada área, que são as aprendizagens fundamentais a considerar.

A seguir são apresentadas as competências gerais da Educação Básica, todas as competências específicas e as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, além das competências específicas e as habilidades das outras três áreas que se relacionam diretamente com os temas tratados neste livro.

No início dos capítulos, são destacadas as competências e habilidades associadas aos temas que serão estudados. Dessa maneira, você poderá perceber a relação de seus estudos com o seu dia a dia e, assim, dar sentido e desenvolver uma análise crítica daquilo que está ao seu redor.

Para conhecer o texto completo da BNCC, você pode acessar o *site*: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 7 ago. 2020.

COMPOSIÇÃO DOS CÓDIGOS DAS HABILIDADES



COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

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

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 2 ago. 2020. p. 9-10.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.
3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.

(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).

(EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.

(EM13CHS105) Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas (populações nômades e sedentárias, entre outras) e oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/emoção, material/virtual etc.), explicitando suas ambiguidades.

(EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

(EM13CHS201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.

(EM13CHS202) Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneos (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais.

(EM13CHS203) Comparar os significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas (civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo, esclarecimento/obscurantismo, cidade/campo, entre outras).

(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.

(EM13CHS205) Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis.

(EM13CHS206) Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico.

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

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

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

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

(EM13CHS305) Analisar e discutir o papel e as competências legais dos organismos nacionais e internacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e dos acordos internacionais para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis.

(EM13CHS306) Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos socioeconômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta (como a adoção dos sistemas da agrobiodiversidade e agroflorestal por diferentes comunidades, entre outros).

(EM13CHS401) Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos.

(EM13CHS402) Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica.

(EM13CHS403) Caracterizar e analisar os impactos das transformações tecnológicas nas relações sociais e de trabalho próprias da contemporaneidade, promovendo ações voltadas à superação das desigualdades sociais, da opressão e da violação dos Direitos Humanos.

(EM13CHS404) Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.

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

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

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

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

(EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.

(EM13CHS602) Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual.

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

(EM13CHS604) Discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação nos países, considerando os aspectos positivos e negativos dessa atuação para as populações locais.

(EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo.

(EM13CHS606) Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira – com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas etc.) de diferentes fontes – e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia.

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: http://basenacional.comum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 2 ago. 2020. p. 570-579.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS E HABILIDADES DE OUTRAS ÁREAS DO CONHECIMENTO

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.

Habilidades de Linguagens e suas Tecnologias

(EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 2 ago. 2020. p. 490-526.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS

2. Analisar e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar e defender decisões éticas e responsáveis.
3. Investigar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

Habilidades de Ciências da Natureza e Suas Tecnologias

(EM13CNT206) Discutir a importância da preservação e conservação da biodiversidade, considerando parâmetros qualitativos e quantitativos, e avaliar os efeitos da ação humana e das políticas ambientais para a garantia da sustentabilidade do planeta.

(EM13CNT304) Analisar e debater situações controversas sobre a aplicação de conhecimentos da área de Ciências da Natureza (tais como tecnologias do DNA, tratamentos com células-tronco, neurotecnologias, produção de tecnologias de defesa, estratégias de controle de pragas, entre outros), com base em argumentos consistentes, legais, éticos e responsáveis, distinguindo diferentes pontos de vista.

(EM13CNT305) Investigar e discutir o uso indevido de conhecimentos das Ciências da Natureza na justificativa de processos de discriminação, segregação e privação de direitos individuais e coletivos, em diferentes contextos sociais e históricos, para promover a equidade e o respeito à diversidade.

(EM13CNT309) Analisar questões socioambientais, políticas e econômicas relativas à dependência do mundo atual em relação aos recursos não renováveis e discutir a necessidade de introdução de alternativas e novas tecnologias energéticas e de materiais, comparando diferentes tipos de motores e processos de produção de novos materiais.

(EM13CNT310) Investigar e analisar os efeitos de programas de infraestrutura e demais serviços básicos (saneamento, energia elétrica, transporte, telecomunicações, cobertura vacinal, atendimento primário à saúde e produção de alimentos, entre outros) e identificar necessidades locais e/ou regionais em relação a esses serviços, a fim de avaliar e/ou promover ações que contribuam para a melhoria na qualidade de vida e nas condições de saúde da população.

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 2 ago. 2020. p. 553-560.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA DE MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS

4. Compreender e utilizar, com flexibilidade e precisão, diferentes registros de representação matemáticos (algébrico, geométrico, estatístico, computacional etc.), na busca de solução e comunicação de resultados de problemas.

Habilidades de Matemática e suas Tecnologias

(EM13MAT406) Construir e interpretar tabelas e gráficos de frequências com base em dados obtidos em pesquisas por amostras estatísticas, incluindo ou não o uso de softwares que inter-relacionem estatística, geometria e álgebra.

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 2 ago. 2020. p. 531-541.

	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DA BNCC	6
	INTRODUÇÃO	16
<hr/>		
C A P Í T U L O 1	ESCRavidÃO E LIBERDADE	18
	O CONCEITO DE ESCRavidÃO E SUAS ORIGENS	20
	Questões em foco: Liberdade	20
	Questões em foco: Estoicismo e conduta	24
	AS ROTAS DE COMÉRCIO DE ESCRAVOS	25
	Analisando mensagens	27
	A ESCRavidÃO MERCANTIL	28
	Questões em foco: Escravidão, cor e poder	31
	ESCRavidÃO E LIBERDADE NA MODERNIDADE	32
	Questões em foco: Lutas por liberdade	34
Roteiro de estudos	36	
<hr/>		
C A P Í T U L O 2	NA LUTA POR DIREITOS: TRABALHADORES E CAPITALISMO	40
	A REVOLUÇÃO INDUSTRIAL E OS TRABALHADORES	42
	Questões em foco: Adam Smith e o liberalismo econômico	45
	Analisando mensagens	46
	PROJETOS ALTERNATIVOS AO CAPITALISMO	47
	Questões em foco: Atualidade do anarquismo	50
	Conversa de sociólogos	52
	A ERA DOS DIREITOS	53
	Questões em foco: Social-democracia e democracia representativa	60
	Roteiro de estudos	62
<hr/>		
C A P Í T U L O 3	IDEIAS DE PROGRESSO NAS SOCIEDADES INDUSTRIAIS	64
	A SOCIEDADE DO PROGRESSO	66
	Conversa de sociólogos & filósofos	69
	Saberes conectados: Linguagens e suas Tecnologias	72
	SER HUMANO x MÁQUINA: CONTRADIÇÃO E COMPLEMENTAÇÃO	74
	Questões em foco: Futurismo – glorificação do progresso?	75
	A CRISE DA UTOPIA LIBERAL E DO PROGRESSO	76
	Analisando mensagens	81
	A IDEIA DE PROGRESSO HOJE	82
	Questões em foco: IDH – uma medida justa?	83
Roteiro de estudos	84	

C A P Í T U L O 4	O TRABALHO NA NOVA ORDEM MUNDIAL GLOBALIZADA	86
	TRABALHO INDUSTRIAL E NOVAS TECNOLOGIAS	88
	Analisando mensagens	89
	A CRISE DOS ANOS 1970	91
	A REVOLUÇÃO NEOLIBERAL	92
	Questões em foco: Trabalho e neoliberalismo na Europa	95
	NOVA ORDEM MUNDIAL	96
	Saberes conectados: Etnomatemática	98
	Questões em foco: Globalização	100
	CHINA - A ESTRELA VERMELHA ASCENDE	101
RUMO AO SÉCULO XXI	103	
Roteiro de estudos	106	

C A P Í T U L O 5	TRABALHO NO BRASIL: ENTRE DIREITOS E CONFLITOS SOCIAIS	108
	A FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA NO BRASIL	110
	Questões em foco: O negro na Primeira República	112
	CIDADANIA NO BRASIL: DIREITOS DO TRABALHO	115
	Conversa de cientistas políticos	117
	NA LUTA POR DIREITOS - DA DEMOCRACIA À DITADURA	118
	Analisando mensagens	120
	TRABALHADORES E REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA	124
	Questões em foco: O trabalho informal	127
	Roteiro de estudos	128

C A P Í T U L O 6	CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS	130
	A CIDADANIA MODERNA E OS DIREITOS CIVIS	132
	Questões em foco: Direitos civis hoje	134
	Questões em foco: O Estado liberal e a neutralidade	137
	AMPLIANDO A CIDADANIA: DIREITOS POLÍTICOS E SOCIAIS	140
	Questões em foco: Liberalismo e democracia no século XIX	141
	DIREITOS HUMANOS, DIREITOS DE TODOS	145
	OS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL	148
	Saberes conectados: Direitos Humanos e Literatura	149
	Roteiro de estudos	150
PROJETO	152	
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	158	

INTRODUÇÃO

Neste volume, você vai trabalhar com temas importantes e que certamente provocam perguntas e inquietações: o que é liberdade e quais são seus limites? Por que, no mundo globalizado, os trabalhadores perdem seus direitos sociais? Ainda é possível falar em progresso, considerando as seguidas crises econômicas mundiais, incluindo a catástrofe ambiental?

O trabalho é atividade de fundamental importância na vida social. Ao estudar as diferentes maneiras com que a economia capitalista e sua estrutura produtiva se organizaram e se reorganizaram no século XIX e XX, bem como a luta dos trabalhadores por seus direitos sociais, você terá instrumentos para compreender temas que têm relação direta com sua vida e suas preocupações: globalização, cidadania, direitos trabalhistas e direitos humanos. Essas e outras questões são abordadas pelos métodos e ferramentas oferecidos pela História, Geografia, Sociologia e Filosofia, permitindo que você e seus colegas possam, em conjunto, formular alternativas e soluções para problemas que envolvam a vida profissional e em sociedade.

Grandes problemas afligem os trabalhadores nas sociedades contemporâneas, como o desemprego, o trabalho precarizado e a perda de direitos sociais. Sem conhecermos suas origens históricas, a geografia de suas configurações e as análises sociológicas e filosóficas desses problemas, dificilmente poderemos compreendê-los e superá-los.

Vale ressaltar que a precarização do trabalho e a perda dos direitos sociais têm relação direta com os direitos trabalhistas, os direitos de cidadania e os direitos humanos. Assim, no sentido de valorizar o trabalho e o próprio trabalhador, é necessário dar a devida importância a esses direitos. Trata-se de uma escolha baseada nas regras democráticas e na convivência em sociedade, fundamentada na tolerância, que possibilitam refletir e buscar soluções para os graves problemas sociais que afligem o Brasil. Essas aptidões estão previstas nas competências gerais da Educação Básica 6 e 7 e na competência específica de Ciências Humanas 4 da BNCC.

No entanto, é importante considerar que a precarização do trabalho e a perda de direitos sociais não se limitam à sociedade brasileira. Elas ocorrem praticamente em todas as partes do mundo, a começar pelos países de capitalismo avançado. É necessário compreender os processos de conquista e perda de direitos pelos quais passaram os trabalhadores, que, nos primórdios do capitalismo, não tinham direitos trabalhistas, lutaram para conquistá-los, obtiveram esses direitos e, na contemporaneidade, perderam muitos deles. Tais processos não são naturais, e somente análises históricas,



Alves/Acervo do cartunista

A charge chama a atenção para o aumento do trabalho informal e da precarização do trabalho no Brasil. Desde a década de 1990, trabalhadores têm perdido direitos trabalhistas e o desemprego vem aumentando. Por esse motivo, muitos brasileiros buscaram trabalho no setor informal, que geralmente não garante esses direitos. Charge de Alves, de 2017.

geográficas, sociológicas e filosóficas, em conjunto, podem explicá-los e contribuir para uma reflexão a respeito deles, apontando, assim, para a possibilidade de uma sociedade mais justa e igualitária. Esse é um dos objetivos da competência específica de Ciências Humanas 6 e da habilidade EM13CHS605.

Esperamos que, ao final do trabalho com este volume, você tenha instrumentos para enfrentar os desafios da vida profissional e para defender os seus direitos trabalhistas, seus direitos sociais e seus direitos humanos, bem como para perceber que a tolerância e a prática democrática contribuem para a melhor convivência em sociedade.



Ricardo Teles/Pulsar Imagens

A liberdade de religião e crença é um direito civil resguardado pela Constituição brasileira. Na foto, devotos de religiões afro-brasileiras em rito de celebração, em Praia Grande (SP), 2019.

CAPÍTULO 1



Trabalhador é resgatado durante operação do Ministério do Trabalho que investigava condições de trabalho análogas à escravidão em Boa Vista (RR), em 2018. Embora ocorram muitas operações de libertação de trabalhadores como esta, poucas vezes os responsáveis são penalizados judicialmente.

A BNCC NESTE CAPÍTULO:

Competências gerais da Educação Básica: **1, 7, 9 e 10.**

Competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: **1, 2, 4, 5 e 6.**

Habilidades: **EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS103, EM13CHS104, EM13CHS105, EM13CHS106, EM13CHS201, EM13CHS204, EM13CHS401, EM13CHS404, EM13CHS501, EM13CHS502, EM13CHS503, EM13CHS601.**

Temas Contemporâneos Transversais: **Cidadania e Civismo – Educação em Direitos Humanos; Economia – Trabalho; Multiculturalismo – Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras.**

Aristóteles, antes deles todos, tinha dito que os homens não são naturalmente iguais, e que uns nascem para escravos e outros para dominar. Aristóteles tinha razão, mas ele tomava o efeito pela causa. Todo homem nascido escravo nasce para ser escravo, nada é mais certo: os escravos tudo perdem em seus grilhões, inclusive o desejo de se livrarem deles; apreciam a servidão [...]. Portanto, se há escravos por natureza, é porque houve escravos contra a natureza. A força constituiu os primeiros escravos, a covardia os perpetuou.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Do contrato social.
In: Do contrato social e outros escritos.
São Paulo: Cultrix, 1980, p. 23.

NÃO ESCREVA
NESTE LIVRO.

ESCRavidÃO E LIBERDADE

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, destaca em seu primeiro artigo: “Todos os homens 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”.

Entre os vários objetivos desse artigo, está o de evitar que um Estado-nação considere que existam pessoas inferiores ou que poderiam ser privadas de liberdade. Um século antes da proclamação da declaração, em países como o Brasil e os Estados Unidos, o Estado e boa parte da sociedade aceitavam como legítimo o fato de milhões de pessoas estarem escravizadas.

Hoje, os países-membros da ONU condenam amplamente a escravidão, e muitos deles não só a proíbem como buscam combater situações similares. No Brasil, o artigo 149 do Código Penal, modificado pela Lei n. 10 803, de 2003, prevê penas que vão de multa à reclusão carcerária por dois a oito anos a pessoas que fazem uso do chamado trabalho análogo ao escravo. Segundo o artigo, esse tipo de trabalho consiste em “reduzir alguém à condição análoga à de escravo, quer submetendo-o a trabalhos forçados ou a jornada exaustiva, quer sujeitando-o a condições degradantes de trabalho, quer restringindo, por qualquer meio, sua locomoção em razão de dívida contraída com o empregador ou preposto”.

Embora haja legislação a respeito disso, ainda há inúmeros casos como o da foto ao lado, em que o Ministério do Trabalho encontrou pessoas em situação de trabalho análogo ao escravo.

SUA EXPERIÊNCIA PESSOAL

- Quais são, para você, as condições fundamentais de liberdade?

O CONCEITO DE ESCRAVIDÃO E SUAS ORIGENS

Quando se fala em escravidão, muitos têm como referência o modelo que vigorava no Brasil e em outros lugares entre os séculos XVI e XIX. Com isso, associam à escravidão duas imposições a um conjunto de pessoas: a privação de sua liberdade e a exploração de seu trabalho na produção para se obter rendimento ou lucro.

No entanto, a ideia de escravidão nem sempre teve como motivação central a exploração não remunerada da força de trabalho de um ser humano por outro. Relacionou-se, principalmente na **Antiguidade**, com a dominação de um grupo sobre outro grupo, em geral como resultado da guerra. O dominado era primeiro feito cativo, prisioneiro de guerra, para depois ser transformado em escravo e ter sua força de trabalho utilizada para variados fins, incluindo produtivos.

Cálice grego de cerâmica representando duelo entre soldados grego e persa, c. 460 a.C. Ao longo da história, a guerra foi uma fonte constante de aprisionamento de pessoas para posterior escravização.



Antiguidade

para a historiografia, período entre c. 3500 a.C. e 476 d.C. da história das sociedades do Mediterrâneo e do Oriente Médio. Já a Antiguidade clássica se inicia no século VIII a.C. e se concentra nas sociedades grega e romana.

Portanto, a escravidão estava, de início, mais relacionada ao cerceamento da liberdade de alguém, que acaba submetido a outrem. Era uma questão de poder. Escravizar é sobretudo privar a pessoa do poder mais básico, o domínio sobre si mesma, ao transferir esse poder a outro.

QUESTÕES EM FOCO

Liberdade

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

O que é liberdade? A palavra tem várias acepções, a depender do lugar e da época.

Do ponto de vista liberal moderno, liberdade significa não estar sob o controle de outro, não ser obrigado a acatar restrições ou imposições. Segundo o filósofo inglês Thomas Hobbes (1588-1679): “homem livre é aquele que não é impedido de fazer o que tem vontade no que se refere às coisas que pode fazer por sua força e capacidade” (OAKESHOTT, M. J. (org.). *Leviathan*. Oxford: Basil Blackwell, 1957, cap. XXI, p. 137, *apud* *Dicionário de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: FGV/Livro-Rio, 1987, v. 2, p. 689).

Na Antiguidade clássica, ser livre era uma condição fundamental (mas não a única) para ser considerado cidadão, um ser político; era uma autorização para participar da esfera pública, coletiva. Na atualidade, a liberdade costuma ser relacionada à esfera individual, à possibilidade de realizar escolhas por vontade própria.

A liberdade individual pode ser total? As sociedades contam com regras e leis que limitam a liberdade total ao punir condutas ou atos propiciados pela liberdade de um que possam prejudicar a liberdade do outro. Assim, a garantia legal da “liberdade individual” deve visar ao bem comum ou ao interesse público.

- 1 Elenque características das liberdades individuais hoje em relação a temas como: escolha de trabalho; de religião; de parceiro sexual; de poder fazer barulho; de vizinhança; de respeito ao outro, etc.
- 2 A legislação e a forma política atuais garantem a liberdade de cada um e a justiça para todos?
 - a) Debata com um grupo de colegas, dando exemplos.
 - b) Crie com a turma um mural virtual, na plataforma que preferirem, sintetizando os exemplos dados.

É difícil definir a escravidão porque, como todo processo social, ela depende de definições de liberdade e propriedade que variam no tempo e no espaço. Assim, nem sempre a escravidão significou o acorrentamento ou a restrição da movimentação das pessoas. Em algumas sociedades, existiu escravidão sem que houvesse um sistema escravista – ou seja, nem sempre o funcionamento e a produção de uma sociedade com escravos eram dependentes desse tipo de mão de obra. Além disso, a escravidão é apenas uma das formas de trabalho compulsório registradas na história. No trabalho compulsório, a pessoa é recrutada para executar tarefas sem seu consentimento, não tendo possibilidade de se retirar por escolha própria, sob pena de punição.

A escravidão se define de forma relacional, pois o escravo é sempre reconhecido em uma sociedade como inferior ao não escravo. Em alguns casos, nem sequer era considerado uma pessoa. O processo mais comum de escravização de um indivíduo foi por meio da coerção física. Mas não bastava a violência física para assegurar a continuidade da escravidão: era necessário que houvesse a aceitação social, moral e ética de uma dada sociedade.



Ruínas do Cais do Valongo, no Rio de Janeiro (RJ), descobertas em 2011 durante obras públicas e tombadas como patrimônio histórico em 2017. O local foi, no início do século XIX, a porta de entrada no Brasil para milhares de africanos escravizados. Foto de 2018.

Rogério Reis/Pulsar Imagens

OBSEVE QUE...

Há diversos casos de trabalho compulsório na história. No Egito Faraônico (c. 3000-332 a.C.), a força de trabalho era, em boa parte, de camponeses aldeados submetidos à **corveia** do Estado. Em grandes reinos indígenas da América pré-colombiana, como os dos incas e dos astecas, o Estado e a religião eram mobilizados para coagir a população a executar obras de grande porte.

corveia

trabalho árduo e obrigatório que, se não fosse cumprido, podia resultar até em punição com a morte.

A ESCRAVIDÃO COMO CONDIÇÃO NATURAL

As cidades da Grécia antiga e as sociedades da Antiguidade clássica em geral foram emblemáticas da naturalização da condição de escravo pela sociedade. Isso não significa que não se tenha refletido sobre o tema. A escravidão esteve presente nos debates entre cidadãos de Atenas e em tratados filosóficos sobre as sociedades.

No século V a.C., época em que a democracia se consolidou em Atenas, Protágoras (c. 490 a.C.-c. 415 a.C.) considerava que todos os homens tinham igual natureza. Com base nisso, outros filósofos, como Alcídamas (séc. IV a.C.), defenderam que a escravidão não era natural, mas o resultado da lei do mais forte sobre o mais fraco: seria uma convenção humana.

Protágoras e Alcídamas eram sofistas, filósofos que também se dedicavam a ensinar retórica aos cidadãos atenienses para que participassem dos debates públicos. Por isso, foram combatidos por outros filósofos, que os acusavam de adaptar seus discursos para convencer os outros, em vez de procurar a verdade. Um desses críticos foi Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.), que dedicou parte da obra *A política* ao tema da escravidão.

A política tem como principal objetivo justificar a preservação do espaço da liberdade dos cidadãos gregos, que não deveriam ser governados por um tirano, pois isso equivaleria a serem tratados como escravos. É nesse contexto que buscou legitimar a escravidão, ao considerá-la, em certos casos, "natural": haveria diferença entre aqueles que "nasceram para ser escravos" e os que "foram escravizados".



Imagem de Protágoras, filósofo e sofista grego autor da célebre frase "O homem é a medida de todas as coisas, das coisas que são, enquanto são, das coisas que não são, enquanto não são".

Photo 12/Universal Images Group/Getty

A primeira definição de escravo para Aristóteles é ser um “objeto de propriedade”, mas uma propriedade animada (isto é, com alma), diferente das propriedades inanimadas, como os instrumentos, ou das propriedades animadas que desconhecem a razão, como os animais. Como propriedade, o escravo se distinguia dos outros homens por ser uma parte do senhor, um instrumento de ação.

Aristóteles, então, explica a escravidão por “natureza”. Para entendê-la, é necessário ressaltar que o homem grego não se pensava separado de sua comunidade. O homem se definia pela relação estabelecida com os outros homens da comunidade, seus iguais: ética e política estavam intrinsecamente ligadas. Graças ao senso de comunidade, Aristóteles considerava a liberdade natural a todos os gregos – e somente a eles. Para Aristóteles, o homem grego não podia ser naturalmente um escravo, mas apenas por “lei”, ou seja, quando vencido e escravizado em uma guerra, pela violência ou por dívidas. A justiça da escravidão, nesses casos, pode ser questionada conforme a situação. Já os **bárbaros** seriam escravos naturais e, portanto, poderiam ser sujeitados a um senhor, pois não tinham todas as características necessárias de alma, como os gregos possuíam.



Cerâmica grega de 340-320 a.C. representando uma criada ajudando uma senhora a sair do banho. Museu Arqueológico de Pesto, Itália.

bárbaro

para os gregos, eram fundamentalmente os que não falavam a língua grega nem partilhavam de seus costumes.

NÃO ESCREVA
NESTE LIVRO.

ANALISAR E REFLETIR

Aristóteles dedica cinco capítulos do livro I de *A política* à discussão da escravidão. Leia um trecho e responda às questões propostas:

Em primeiro lugar, todo ser vivo se compõe de alma e corpo, destinados pela natureza uma a ordenar, outro a obedecer. [...]

Há na espécie humana indivíduos tão inferiores a outros como o corpo o é em relação à alma, ou a fera ao homem; são os homens nos quais o emprego da força física é o melhor que deles se obtém. Partindo dos nossos princípios, tais indivíduos são destinados, por natureza, à escravidão; porque, para eles, nada é mais fácil que obedecer. Tal é o escravo por instinto: pode pertencer a outrem (também lhe pertence ele de fato), e não possui razão além do necessário para dela experimentar um sentimento vago; não possui a plenitude da razão.

ARISTÓTELES. *A política*. 15. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1988, p. 15.

- 1 Que paralelo Aristóteles faz quando fala em separação de “alma” e “corpo”?
- 2 Qual era a motivação natural, segundo Aristóteles, para a escravidão? O que originava essa motivação?
- 3 Explique por que o argumento de Aristóteles sobre a questão é problemático.

ESCRavidão NA ROMA ANTIGA

A escravidão foi um elemento importante nas sociedades gregas, mas alcançou um porte até então inédito na Roma antiga. Roma foi muito influenciada pela religião, pelas artes, pela medicina, pelas concepções políticas e filosóficas e por outros aspectos da vida dos gregos. Por isso, sua cultura no período é denominada greco-romana.

A escravidão, comum nas cidades gregas, tornou-se estrutural sob o domínio romano. Entre os séculos III a.C. e I d.C., os romanos tomaram todo o entorno do mar Mediterrâneo e foram além. Conforme as conquistas se multiplicavam, eles iam dominando povos que consideraram passíveis de serem escravizados. Com isso, as funções produtivas que o grupo doméstico romano não absorvia foram mais e mais repassadas a trabalhadores compulsórios.

OBSErVE QUE...

A escravização em Roma não estava relacionada à cor da pele, mas ao fato de ser o outro, o inimigo ou o falante de outra língua.

IMPÉRIO ROMANO: MÁXIMA EXTENSÃO (SÉC. II)



Fonte: elaborado com base em VICENTINO, Cláudio. *Atlas histórico: geral e do Brasil*. São Paulo: Scipione, 2011. p. 47.

Detalhe de mosaico romano do século II encontrado em Duga, atual Tunísia, um dos principais sítios arqueológicos romanos na África. Na imagem, um escravo, com vestimenta típica, serve vinho aos convivas.

A legislação romana estabeleceu o escravo como um bem animado, uma mercadoria que podia ser vendida, trocada ou penhorada por seu senhor. A agressão ou a violência sexual contra um escravo era uma ofensa ou um dano ao patrimônio do senhor, devendo o agressor ressarcir-lo. Ter escravos, então, tornou-se uma maneira de fazer crescer o prestígio e o patrimônio, pois mais escravos poderiam gerar uma produção maior.

Na Roma antiga, era possível que uma pessoa escravizada obtivesse sua liberdade. Isso, porém, não a tornaria igual a um cidadão nascido livre. Em alguns casos, ela continuava com restrições aos direitos e às vezes ainda devia obrigações a seu antigo senhor. A possibilidade de ser liberto dependia da vontade do senhor, ainda em vida ou segundo registro em testamento, mas não era algo raro. Além disso, diferentemente do que ocorria nas cidades gregas, os filhos de um liberto passavam a ter plenos direitos.



O CRISTIANISMO E A DECADÊNCIA DA ESCRAVIDÃO NA EUROPA

A escravidão em Roma entrou em declínio quando o império deixou de se expandir e fazer prisioneiros de guerra. Com uma grave crise econômica no século III, o comércio entre as regiões reduziu-se, o que levou ao desabastecimento das cidades. Muitos habitantes migraram para o campo para trabalhar no cultivo de gêneros alimentícios, ficando com parte da produção em troca do pagamento de impostos aos proprietários dos latifúndios. Era a origem da servidão, sistema que predominou durante a Idade Média europeia.

OBSEERVE QUE...

A palavra "escravo" vem do latim *sclavus*, primitivamente *slavus*. O termo, surgido apenas na Idade Média, fazia referência aos eslavos, povos indo-europeus aprisionados e escravizados por Carlos Magno, primeiro imperador do Sacro Império Romano, e seus sucessores entre os séculos VIII e IX.

Os valores fundamentais do cristianismo deram coerência cultural a essa decadência da escravidão. A religião havia se difundido aceleradamente entre os povos dominados por romanos, o que levou as autoridades a perseguir os cristãos. Nessa época, os valores cristãos disseminavam a paz e a esperança na vida após a morte, atraindo multidões, desde agricultores e trabalhadores urbanos até mulheres, escravos e demais grupos marginalizados. Então, no século IV, o imperador romano Constantino (272-337) foi influenciado e converteu-se ao cristianismo. Decretou o Édito de Milão, em 313, concedendo aos cristãos liberdade de culto. Décadas depois, no ano 380, o cristianismo tornou-se a religião do Estado romano.

Por seu apelo igualitário e universal, a nova religião foi amplamente aceita por escravos. A fé cristã via em Deus o pai de todos os homens e os unia na fraternidade e na igualdade, fossem eles romanos ou judeus, ricos ou pobres, livres ou escravos. Além disso, valorizava a piedade e a caridade.

OBSEVE QUE...

Apesar de não ser uma regra única, considerava-se que, na servidão, o camponês e seus descendentes estavam ligados à terra, e não a um senhor. Deviam impostos em produtos e serviços ao proprietário e não podiam deixar a terra. Caso a terra fosse herdada ou vendida, passavam a responder ao novo senhorio.

Por esses fatores, embora a escravidão continuasse existindo, ela deixou de ser um elemento fundamental da produção econômica e da sociedade medieval europeia. Dessa forma, durante séculos, as discussões sobre escravidão por lei e escravidão natural perderam importância na Europa ocidental.

Em poucos séculos, o cristianismo se espalhou pelo Império Romano e ascendeu de culto clandestino a religião oficial. Esta imagem do século XIII, na Igreja dos Quatro Mártires Coroados, em Roma (Itália), mostra o batismo do imperador Constantino após ser curado da lepra. Ele foi o primeiro imperador romano a converter-se ao cristianismo e, com o co-imperador Licínio, proclamou a tolerância de todas as religiões em todo o Império Romano.



De Agostini Picture Library/Album/Fotoarena

QUESTÕES EM FOCO

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

Estoicismo e conduta

No século I d.C., uma das correntes filosóficas proeminentes em Roma era o estoicismo. Essa escola filosófica valorizava a virtude na conduta individual e o abandono das paixões para melhor refletir e aceitar o destino. Os estoicos acreditavam no cosmopolitismo, ou seja, defendiam que não se podia fazer uma distinção com base na origem de cada um, rejeitando a ideia de "bárbaro". Um dos principais filósofos estoicos, o grego Epiteto (55-135), era escravo.

Leia a seguir o trecho de um texto de Sêneca (4 a.C.-65 d.C.) sobre a postura do homem livre em relação ao escravo em Roma.

Eu não julgo os escravos pelas suas tarefas, mas pela sua conduta moral: a conduta é cada um que a determina, as tarefas, essas, distribuí-as o acaso. Alguns deverão jantar contigo porque são dignos de ti, outros para que o sejam; algo de servil que persista neles devido às suas relações com gente baixa, a convivência com pessoas de bem acabará por o eliminar.

Não há razão, caro Lucílio, para só buscares amigos no foro ou no senado: se olhares com atenção encontrá-los-ás em tua casa. [...] estupidez julgar um homem pela roupa ou pela con-

dição social, que, de resto, é tão exterior a nós como a roupa. "É um escravo." Mas pode ter alma de homem livre. "É um escravo." Mas em que é que isso o diminui? Aponta-me alguém que o não seja: este é escravo da sensualidade, aquele da avareza, aquele outro da ambição, todos são escravos da esperança, todos o são do medo.[...] Aí tens a razão por que não deves deixar que os nossos tolos te impeçam de seres agradável para com os teus escravos, em vez de os tratares com altiva superioridade.

SÊNeca. *Cartas a Lucílio*, 47, 15-17. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1991.

- 1 Diferencie a posição de Sêneca da de Aristóteles sobre a escravidão.
- 2 Sêneca era a favor do bom tratamento ao escravo, mas não defendeu o fim da escravidão. Escreva um texto dissertativo-argumentativo buscando explicar essa diferença e conclua com seu ponto de vista.
- 3 Com três colegas, pesquise outros textos e ideias de filósofos estoicos, como Sêneca. Então, montem uma apresentação de slides de ideias e frases deles que se relacionem com as ideias contemporâneas sobre respeito ao outro.

AS ROTAS DE COMÉRCIO DE ESCRAVOS

Enquanto a Europa substituiu o uso de pessoas escravizadas como mão de obra pelo elemento servil, diferentes modelos de escravidão perduravam e se transformavam em outras partes do mundo. Uma mudança importante ocorreu a partir da expansão árabe islamizada, iniciada no século VII, que intensificou o contato desse povo com as populações africanas.

ISLAMISMO E ESCRAVIDÃO

A escravidão existia entre os árabes, povo que até o século VII habitava apenas a região da península Arábica. Nos centros urbanos, o trabalho escravo era empregado em tarefas domésticas e no setor de serviços. A base da economia era o trabalho camponês em terras de grandes proprietários, líderes militares e religiosos.

O advento do islamismo levou a transformações em muitos aspectos da sociedade árabe, incluindo a escravidão. Na cidade de Meca, Maomé (571-632) recebeu do anjo Gabriel uma mensagem de Alá, criador do Universo e o único Deus. Para transmitir essa mensagem ao povo, Maomé redigiu versos que formaram o livro sagrado chamado Corão. Hostilizados pelas lideranças de Meca, em 622 o profeta e seus seguidores migraram para Medina, onde criaram a comunidade religiosa que marcou o princípio de uma nova religião.

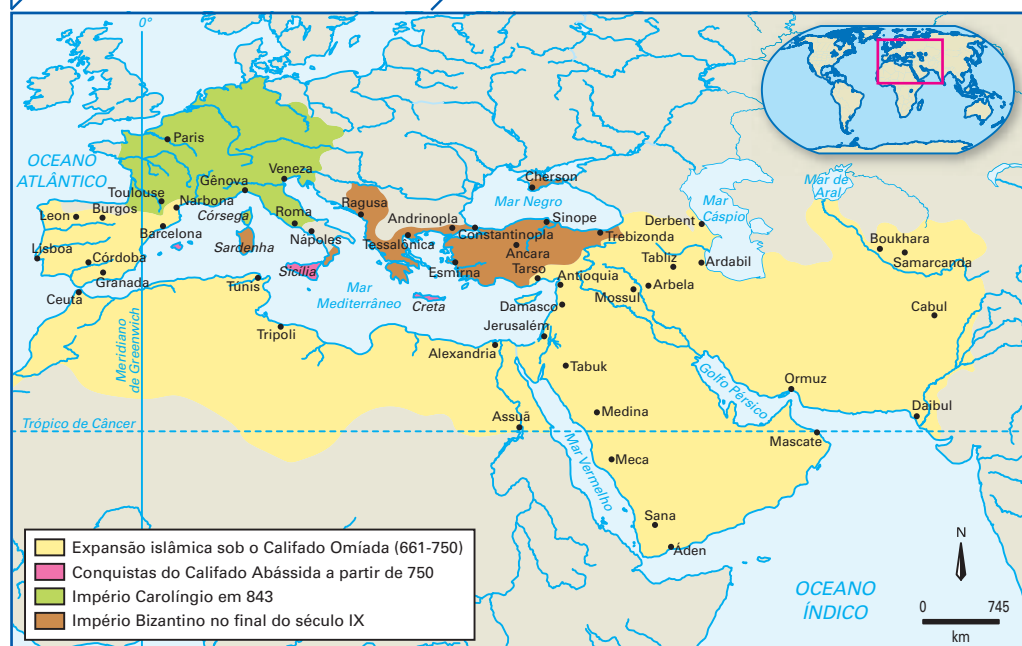
Maomé foi um líder religioso e também político. Ele não só divulgou uma religião que buscava a conversão de todos os seres humanos, mas, com isso, também promoveu a unificação dos árabes e a busca por novas conquistas. Os códigos sagrados do islã provocaram mudanças na ética da escravidão entre os árabes: a principal delas foi a de que um muçulmano não poderia ser escravo de outro muçulmano. Isso os obrigava a buscar escravos entre povos que adotassem uma religião diferente.

Ao mesmo tempo, o islamismo pregava a necessidade de espalhar a palavra de Alá ao maior número possível de pessoas. Libertar um escravo era uma boa ação ao convertê-lo ao islã. Assim, conforme conquistavam terras e obtinham sucesso em converter a população local à sua fé, os muçulmanos precisavam buscar escravos ainda mais longe. Isso estimulou um amplo comércio de escravos nas fronteiras das regiões sob a hegemonia islâmica ou em processo de conversão.

OBSERVE QUE...

O islamismo não faz distinção de etnia ou cor e acredita que todos são humanos e passíveis de conversão, incluindo os escravizados. Ao longo dos séculos, a expansão islâmica não significou a unificação política dos territórios, e a partir de determinado momento os principais impérios muçulmanos não foram liderados por árabes – é o caso, por exemplo, do Império Safávida (persa) e do Império Otomano (turco). Mesmo assim, esses diferentes Estados ou governos se consideravam membros de uma mesma “nação islâmica”.

ISLÃ: EXPANSÃO (SÉC. VII-IX)



Vespucio Cartografia/Arquivo da editora

Fonte: elaborado com base em VICENTINO, Cláudio. *Atlas histórico*. São Paulo: Scipione, 2011. p. 59.

ÁFRICA E ESCRAVIDÃO

A África é um continente com enorme diversidade ambiental, social e cultural. Pouco se sabe a respeito das condições da escravidão na maior parte da **África subsaariana** antes da expansão muçulmana, pois não há fontes documentais ou arqueológicas suficientes. Com a entrada de muçulmanos na região, cronistas escreveram sobre as situações observadas. Ainda que fragmentadas e vindas da interpretação de estrangeiros, essas informações são importantes para a reconstrução da história dos povos africanos.

Havia vários tipos de organização social no continente: desde aquelas pouco centralizadas até grandes e poderosos impérios. Em quase todos, existia alguma forma de escravidão. Havia mais pessoas escravizadas nos reinos centralizados, urbanizados e com hierarquias bem definidas, onde elas trabalhavam na agricultura, no pastoreio ou em atividades mineradoras, assim como no trabalho doméstico, em construções e mesmo na burocracia ou no exército.

Em muitas outras sociedades, entretanto, a situação do escravo não passava de uma dependência pessoal por dívida ou como castigo por algum crime cometido. Havia ainda, em menor número, os que, por diversos motivos, vendiam os próprios parentes. Esse tipo de venda de parentes ou da própria pessoa como escravo existiu também entre gregos, romanos, árabes e em quase todas as sociedades em que havia escravidão.

Para alguns estudiosos, nesse período não teria existido na África uma escravidão como a da Roma antiga ou dos governos islâmicos, nas quais o escravo era uma mercadoria e uma peça-chave do funcionamento da economia. Por isso, não haveria compra e venda de terceiros como escravizados. Na chamada **escravidão de linhagem**, o escravo não era separado socialmente do senhor, exercia as mesmas funções que ele e ambos trabalhavam lado a lado. A posse do escravo consolidava ou ampliava o poder e o prestígio de um grupo, de um clã ou de uma linhagem. O escravo e seus descendentes em geral se incorporavam à família do senhor, embora em situação subalterna. Foi a introdução do islã na África que tornou diversas sociedades ao sul do Saara reservatório de escravos para os califados e reinos muçulmanos do norte do continente, do Oriente Médio e até da Europa. Segundo essa interpretação, a escravidão em larga escala ocorrida em impérios, como os de Gana, do Mali e do Sosso, resultou de fatores externos, e não de mudanças no território africano. Os mercadores conseguiam escravos por meio da guerra, mas também se valiam de **razias** e ataques a aldeias camponesas.

As cidades destacadas no mapa se tornaram grandes centros de negócios, envolvendo populações locais, comerciantes de várias origens e grandes líderes e negociantes caravaneiros que atravessavam o deserto do Saara.

África subsaariana

região do continente africano localizada ao sul do deserto do Saara.

razia

invasão rápida a um território, feita para saquear recursos e capturar pessoas.

ÁFRICA: ROTAS CARAVANEIRAS E PRINCIPAIS MERCADOS DO SAARA (SÉC. XIV)



Fonte: elaborado com base em OGOT, Bethwell Allan. *História Geral da África: África do século XVI ao XVIII*. Brasília: Unesco/MEC; São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2010. v. 5. p. 177.

ANALISANDO MENSAGENS

Ao estudar a participação dos povos africanos no comércio de escravizados, pesquisadores como o africanista estadunidense John Thornton (1949-) chegaram a conclusões diferentes das dos estudos predominantes. Estes viam a África como uma região passiva diante da voracidade de povos de outras origens e tendiam a vitimizar as populações negras, ao menos desde a Segunda Guerra Mundial, como estratégia para fortalecer os nacionalismos africanos durante o período da descolonização. Nas décadas de 1960 e 1970, teriam criado a ideia de um **eurocentrismo** e de poder ocidental que prejudicaria a África, atrasando seu desenvolvimento.

eurocentrismo

pensamento centrado em valores, ideias e referências europeias, sem considerar a diversidade de culturas.

A partir da década de 1980, novas pesquisas buscaram justificar por que foi a África, e não outra área qualquer, uma das maiores provedoras de escravos tanto para os povos islâmicos quanto para a colonização da América pelos europeus. Para historiadores como John Thornton, africanos, árabes e europeus teriam comercializado em pé de igualdade, e os chefes africanos que negociavam escravizados teriam conseguido defender seus termos. A escravidão e o comércio de escravos eram uma realidade africana e os estrangeiros entraram nesse mercado. O comércio externo de escravos deveria ser visto, então, como um fator próprio da história da África, pois se desenvolveu e foi organizado pelas sociedades africanas que dele participavam. Era uma dominação do mais forte sobre o mais fraco.

Esses estudos provocaram grande revolta em parte significativa dos afrodescendentes da diáspora. Muitos resistiam a acreditar que não havia uma identidade negra comum anterior, ou seja, uma identidade dos negros como *africanos*.

- 1 A imagem apresenta feitorias europeias na cidade de Savi, no Reino de Ajudá, na costa ocidental da África (na atual República do Benin), no início do século XVIII. Os comerciantes precisavam da autorização dos chefes ou reis locais para se instalarem. Com um colega, consulte o *site* <http://slaveryimages.org/s/slaveryimages/item/2114/mirador> (acesso em: 4 ago. 2020). Utilize o recurso de *zoom* para ver os detalhes e recorra ao dicionário inglês-português se necessário. Leia também o texto descritivo, clicando no ícone de informação no canto superior direito da tela. Então, façam uma descrição completa.



Esta gravura, feita em 1746 por Nathaniel Parr (1723-1760) para o livro *Viagens de Astley*, mostra uma perspectiva das feitorias europeias em Savi, na costa do atual Benin, região do Golfo da Guiné. A gravura se baseia no relato da viagem do navegador francês Reynaud des Marchais à região, em 1725, e representa os complexos de escravos mantidos por comerciantes de quatro nações europeias.

- 2 Discuta com os colegas e, juntos, redijam uma conclusão: Em que medida a presença de europeus de variados reinos pode corroborar o argumento de John Thornton sobre o controle africano da organização do comércio externo de escravos? Em contrapartida, que grupos africanos podem ter sido prejudicados?

A ESCRAVIDÃO MERCANTIL

As transformações políticas, econômicas e tecnológicas ocorridas no fim da Idade Média permitiram a algumas nações europeias lançar-se à exploração e à colonização de terras em outros continentes a partir do século XVI. O uso da mão de obra escravizada nesse empreendimento, tanto para as atividades domésticas quanto para as produtivas, criou também um grande e lucrativo comércio de pessoas, com respaldo das igrejas cristãs. A redescoberta da filosofia aristotélica na Europa cristã nos séculos anteriores foi de importância fundamental para que os **teólogos** fornecessem uma justificativa para a escravidão.

A EXPANSÃO DOS REINOS CRISTÃOS E A ESCRAVIDÃO

A partir do início do século VIII, regiões cristãs europeias foram subjugadas pela expansão muçulmana. A península Ibérica foi quase completamente dominada por califados islâmicos, com exceção do norte. Entre os séculos XI e XV, os reinos cristãos dessa área conquistaram os territórios ao sul, em guerras inseridas na luta entre a cristandade e o islã. Desse processo se originaram os reinos de Portugal e da Espanha. Foi também um período em que os europeus redescobriram a filosofia grega clássica, que havia sido preservada em traduções para o árabe e comentada por filósofos islâmicos e judeus.

Com o fim das guerras na península e o interesse em criar novas rotas comerciais, os reinos ibéricos se dedicaram à expansão marítima, de conhecimento e de conquista de terras, navegando pelo oceano Atlântico. A partir do século XV, Portugal, principalmente, investiu no conhecimento da costa da África ocidental e no comércio com os povos que ali viviam, obtendo ouro, marfim, pimenta-malagueta e escravizados. A recuperação da obra de Aristóteles *A política* foi fundamental para a justificativa da escravização de negros africanos entre os séculos XV e XVIII. Ela foi o eixo moral e ético apropriado por teólogos e religiosos para a dominação. Espelhando-se na escravidão natural de Aristóteles, os letrados cristãos consideraram que a escravidão seria permitida por Deus como consequência do **pecado original**.

Na bula *Romanus Pontifex*, de 1455, o papa Nicolau V legitimou a expansão portuguesa na África, concordando com a escravização dos habitantes para combater o islamismo e com a perspectiva de conversão dos africanos **pagãos** escravizados, que poderiam ser salvos do pecado original pelo batismo cristão.



Mural de 1928 que homenageia a província espanhola de Toledo, instalado na Plaza de España, em Sevilha (Espanha). Com o avanço dos reinos cristãos sobre os califados ibéricos, muitos teólogos se dirigiram a Toledo para estudar os textos filosóficos preservados e comentados pelos islâmicos.

teólogo

aquele que se dedica à Teologia, ou seja, ao estudo da religião e dos assuntos divinos.

FICA A DICA

A península Ibérica entre o Oriente e o Ocidente: cristãos, muçulmanos e judeus

PEDRERO-SANCHEZ; GUADALUPE, Maria. São Paulo: Atual, 2002.

Livro que aponta como o convívio entre povos de diferentes origens e religiões contribuiu para a formação de uma cultura particular na península Ibérica.

pecado original

ideia de que todo ser humano nasce pecador porque descende do primeiro homem, Adão, que desrespeitou a vontade divina. Para Agostinho, teólogo que formulou essa ideia, só o batismo cristão permitiria a salvação da alma após a morte.

pagão

segundo o cristianismo, aquele que não conhecia Jesus Cristo e a palavra de Deus.

OBSERVE QUE...

Santo Agostinho havia relacionado a servidão a Cam, filho de Noé que escarneceu do próprio pai e por isso foi condenado à escravidão perpétua dele e de seus descendentes. Esse argumento foi utilizado pelos teólogos e letrados católicos da Idade Moderna para justificar a escravidão baseada na cor da pele como algo natural ao associar os negros africanos à descendência de Cam.

De fato, durante toda a Idade Média, os teólogos e religiosos da Igreja consideravam que a escravidão e os serviços compulsórios eram permitidos por Deus como pagamento justo para livrá-los do pecado, quando batizados, tal como defendido por Santo Agostinho (354-430). Com a redescoberta dos textos políticos de Aristóteles, São Tomás de Aquino (1225-1274) justificou a ideia de escravidão natural. Essas matrizes de pensamento teológico foram fundamentais, na Europa, para respaldar a escravização de negros africanos entre os séculos XV e XVIII.

O ATLÂNTICO EM CENA: ESCRAVIZADOS DE OUTRA COR

A costa africana foi, aos poucos, sendo reconhecida por expedições marítimas organizadas e lideradas por portugueses no decorrer do século XV. A costa ocidental da África entrou paulatinamente no imaginário europeu como terra habitada por povos considerados pagãos.

Em fins do mesmo século, portugueses conseguiram chegar às Índias contornando a África, ao mesmo tempo que o navegador Cristóvão Colombo, após cruzar o Atlântico, atingia o continente que, mais tarde, foi denominado América. No continente foram encontradas sociedades totalmente desconhecidas dos europeus. Os povos indígenas, assim como muitos africanos, foram considerados pagãos, justificativa teológica para sua escravização.

O tráfico de escravizados pelo deserto do Saara para áreas muçulmanas não diminuiu quando os europeus instalaram suas estruturas comerciais na costa ocidental africana. Na realidade, esse amplo território foi integrado e sangrado pelos dois lados: os **portos do deserto** e os portos do Atlântico.

OBSERVE QUE...

A política dos povos africanos era o principal fator a determinar a disponibilidade de homens e mulheres embarcados para a América. As guerras e negociações entre os povos, bem como as tratativas com os diferentes países compradores, levavam a flutuações na quantidade de escravizados vendidos e nas regiões de origem deles.

porto do deserto

idades instaladas nos limites do deserto do Saara que acumulavam mercadorias para serem negociadas pelos comerciantes caravaneiros.



Bridgeman/foatarena

Caravana de camelos organizada para atravessar o deserto do Saara, em litogravura de 1821. O camelo foi introduzido no deserto do Saara entre os séculos I e III, e era o único meio de locomoção e de transporte de carga com resistência para suportar a travessia – seu uso nesse contexto chegou a ser denominado “revolução do camelo”. A busca por escravos não muçulmanos para atender à demanda islâmica transformou reinos e cidades em torno do Saara em grandes mercados para abastecer as rotas caravaneiras, os chamados “portos do deserto”.

A América foi objeto de colonização em larga escala pelos europeus desde o século XVI. A produção para o mercado externo de gêneros como o açúcar, o fumo, o cacau, o algodão e os minérios, realizada nesse continente, criou uma ampla demanda por mão de obra. Apesar de a exploração de indígenas ter ocorrido em determinadas épocas ou circunstâncias, até mesmo na condição de escravos, foi da África que partiu o principal contingente de trabalhadores forçados. Calcula-se que entraram em solo americano mais de 12 milhões de escravizados da África, cerca de 4,5 milhões deles no Brasil.

FICA A DICA **The Trans-Atlantic Slave Trade Database – Voyages**

www.slavevoyages.org. Em inglês e português.

Banco de dados com mapas interativos, imagens e muitas outras informações sobre o comércio que levou cerca de 12 milhões de africanos para as Américas, entre os séculos XVI e XIX, no que é considerada hoje a maior migração forçada da história da humanidade.

Nós Transatlânticos, entrevista com Alberto da Costa e Silva

www.nostransatlanticos.com/videos

Site que, entre diversos vídeos sobre a cultura afro-atlântica originada do tráfico de negros escravizados, traz um depoimento do africanista e embaixador Alberto da Costa e Silva sobre a diversidade de povos capturados e sua interação em solo brasileiro.



Bridgeman/Fotoarena

Gravura colorida de Franz Hogenberg (1535-1590) para o livro *Civitates Orbis Terrarum* (1572), editado por George Braun (1541-1622), com panoramas de cidades do mundo inteiro a partir de relatos de viajantes. A imagem mostra uma aldeia fechada (pagus) ao lado do castelo de São Jorge da Mina (atual Elmina, Gana). O forte de São Jorge foi construído em 1482 por ordem do Rei João II de Portugal para proteger o primeiro entreposto europeu de ouro na Costa do Ouro da África. Essas fortificações, instaladas por todo o litoral e sob comando europeu, eram o local de negociação de mercadorias e escravos com reis, seus representantes ou comerciantes africanos. Os escravizados eram ali reunidos durante meses, à espera de navios que os encaminhariam para a América.

OBSERVE QUE...

Diversos religiosos e missionários cristãos escreveram livros e opúsculos criticando formas e métodos de apresamento e tratamento dos escravizados na América. Apesar dessas críticas, eles não contestaram abertamente a existência da instituição da escravidão.

Algumas características distinguem essa escravidão das observadas em outros contextos: eram pessoas cuja pele tinha cor diferente da de seus proprietários (o que se denominou “raça”, em certa época), e o acesso dos proprietários a essa mão de obra foi totalmente comercial. Europeus não guerrearam com africanos para aprisioná-los nem para transformá-los em escravos. Eles os compravam no mercado atlântico, cujos centros comerciais eram no litoral da África e da América.

Escravidão, cor e poder

Segundo o africanista Alberto da Costa e Silva, todos nós, hoje, somos descendentes de escravos, de mercadores de escravos e de donos de escravos. É, segundo ele, uma herança da humanidade: a escravidão existiu na maior parte das sociedades e foi uma impiedosa forma de se obter e de se controlar o trabalho e o indivíduo humano.

A escravidão da Idade Moderna deixou legados diferentes na América e na África. O recente passado escravista resultou em países de população multiétnica, como o Brasil, a marca da discriminação pela cor e do racismo, motivo de lutas atuais para pôr fim a estereótipos sobre a população afrodescendente. Na África, com poucas exceções, a questão racial não se apresentou no interior das sociedades: há hoje diversos conflitos étnicos, mas não em razão da cor.

Até o século XIX, houve incontáveis vidas perdidas entre o momento das guerras e capturas entre africanos, no interior do continente, e a chegada dos cativos à América. No entanto, os reis e chefes africanos vitoriosos nesses conflitos tinham amplo poder de negociação com os europeus. Não foi o que ocorreu posteriormente, quando parte dos países europeus se lançou à colonização e à exploração de recursos do continente africano, por via direta ou mediante empresas concessionárias, no que se denomina imperialismo ou neocolonialismo. Os europeus conseguiram fechar com líderes africanos acordos que se mostraram desfavoráveis à manutenção desses poderes locais; quando contrariados, impuseram-se pela força.

Nas regiões em que exerciam controle direto, os países europeus puseram fim à escravidão e passaram a controlar diretamente a economia. É fato que os novos empreendimentos, como a exploração de minérios destinados às metrópoles e a construção de ferrovias, utilizavam força de trabalho assalariada. Entretanto, as condições de contratação para os africanos eram extremamente desvantajosas, principalmente quando comparadas às oferecidas aos europeus ou aos descendentes destes.



A implantação do trabalho assalariado em larga escala nas regiões mineiras da África provocou grandes transformações nas sociedades locais. Na foto, de 1885, mineiros que trabalharam nas minas de diamantes ao redor de Kimberley, na África do Sul.

- 1 Os movimentos afirmativos no Brasil defendem, hoje, que se utilizem os termos “pessoa escravizada” ou “escravizado”, em vez de “escravo”, para se referir aos milhões de indivíduos africanos transportados para a América entre os séculos XVI e XIX e seus descendentes já nascidos sob o regime da escravidão. A justificativa é que eles não eram escravos por essência, mas tornados cativos em guerras e depois comercializados, ou então considerados escravos desde o nascimento pela legislação dos regimes escravistas americanos. É uma nomenclatura política, que tem sentido nas lutas atuais contra a discriminação por cor na sociedade ocidental. Juridicamente, porém, os documentos da época tratavam de escravos, e não de escravizados, e o termo original continua em uso nos estudos acadêmicos sobre o tema. Em grupos, discutam a terminologia usada e desenvolvam argumentos a respeito do uso de cada uma das denominações: escravizado e escravo.
- 2 Façam um levantamento de informações complementares a respeito da Partilha da África pelos países europeus a partir da segunda metade do século XIX. Então, considerando o exposto, elabore individualmente um texto dissertativo-argumentativo sobre as transformações ocorridas no continente africano. Leve em consideração as condições de vida e as relações de poder dos diferentes grupos na hierarquia social das sociedades africanas, os distintos regimes políticos sobre os territórios africanos e as características tanto do escravismo interno africano quanto do trabalho assalariado tal como implementado pelos europeus nas colônias na África.

ESCRavidÃO E LIBERDADE NA MODERNIDADE

Por suas características, a escravidão mercantil da Idade Moderna pode ser caracterizada como a forma mais evidente da dominação e da violência de pessoas sobre outras: o indivíduo era capturado, transformado em escravo e comercializado. Chegando ao destino, era um estrangeiro submetido ao trabalho, considerado uma propriedade, podendo ser comprado e vendido. A condição de escravo era transmitida pela mãe, pelo ventre: filho de escrava era escravo, privado, ao nascer, do controle de sua própria vida, pois se tornava propriedade de outro.

No entanto, a partir do século XVIII, uma série de transformações no pensamento filosófico e na produção econômica ocidentais levaram ao declínio do tráfico e da escravização de pessoas.

ILUMINISMO E ESCRavidÃO

Poucos pensadores haviam se posicionado contra o sistema escravista até o século XVIII, quando filósofos europeus passaram a condenar a escravidão como sistema. Em vez das explicações teológicas, os pensadores iluministas recorreram a valores racionalistas e humanistas para estudar o mundo. De suas reflexões sobre a vida em sociedade originou-se a defesa da igualdade entre os seres humanos.

Um desses pensadores, o filósofo genebrino Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), escreveu sobre a liberdade em oposição à escravidão. Dedicou um item de sua obra *Do contrato social* (1757) à explicação da escravidão como resultado da coerção física, e não da natureza humana. Nesse ponto, discorda inteiramente de Aristóteles, cuja obra serviu de base para a justificativa teológica cristã sobre a escravidão a partir da Idade Média. Em sua teoria, todos os homens são livres e iguais por nascimento. A escravização, como as demais desigualdades, seria resultado de uma criação humana – no caso, uma imposição do mais forte sobre o mais fraco. Como após uma guerra: o vencedor teria o direito de matar o vencido, mas pode optar por não o fazer em troca de sua escravização. Não é natural, é a lei do mais forte. Voltam-se, assim, aos debates da filosofia grega do século IV a.C., que divergiam sobre a condição de escravo ser natural ou resultado das leis humanas. A Ilustração apostou na segunda alternativa.

FICA A DICA

Cumbe

D'SALETE, Marcelo.
São Paulo: Veneta, 2018.

Neste romance em quadrinhos baseado em fontes históricas e tradições culturais afro-brasileiras, um grupo de negros escravizados organiza uma rebelião contra seus senhores em uma fazenda do Brasil colônia.



Vista da Place du Molard, em Genebra (hoje parte da Suíça), de Christian Gottfried Geissler, 1794 (aquarela). No século XVIII, as ideias iluministas circularam pelos mais importantes centros urbanos europeus, como a cidade natal de Rousseau, fomentando novos valores.

Rousseau e outros pensadores do Iluminismo consideraram a escravidão um mal social, um vício, uma desgraça da humanidade. Seus argumentos favoreceram o combate à legitimidade do sistema escravista, amparando condições políticas, econômicas e sociais que já eram favoráveis a isso. A Ilustração, a Revolução Francesa e os movimentos abolicionistas fizeram parte de uma conjunção que mudou a configuração do mundo ocidental.

UM NOVO CONTEXTO POLÍTICO E ECONÔMICO

Os países que defenderam a abolição inicialmente, como Inglaterra e França, não tinham sistema escravista em seus territórios, mas a maior parte de suas colônias baseava suas economias na escravidão. Foi uma época de impasses e de transformação de ideais e objetivos. Elaboraram-se novas leis, como os códigos civis, inexistentes até então, que mudaram a regulação das relações entre as pessoas. Foi um longo caminho de afirmação da condição cidadã, com muitos entraves até que se chegasse à igualdade jurídica.

Um fator importante foi a mudança na economia ocidental, com a Revolução Industrial. Até então, potências como a Inglaterra e a França investiam grande capital no comércio atlântico e na produção agrícola de suas colônias na América. Com a expansão das indústrias, de um lado, e o aumento da concorrência de outros países na exportação de gêneros produzidos nas colônias, de outro, os empresários metropolitanos não viam mais interesse em dar incentivos às colônias. Por isso, empenharam-se na proibição do tráfico de escravos – uma atividade que exigia altos investimentos –, pois isso liberaria capital para a produção industrial e a implantação de infraestrutura. Ao mesmo tempo, havia um crescente número de defensores do abolicionismo em nome da igualdade e da dignidade humana. Com isso, o Parlamento inglês aprovou o fim do tráfico de escravos em 1807. O governo inglês passou, então, a fazer intensa pressão para que outros países seguissem sua decisão.

A Revolução Francesa (1789-1799), contra o absolutismo monárquico, foi liderada por pessoas da nobreza, da burguesia e do campesinato francês. Seu lema era “liberdade, igualdade e fraternidade”, mas a questão da escravidão não estava no centro de suas preocupações, e sim a abolição dos privilégios da aristocracia e do poder absoluto do rei na França. Mesmo assim, suas ideias repercutiram na América, colocando em outro patamar a concepção de liberdade, em particular em uma das colônias francesas: a de São Domingos, no Caribe, grande produtora de açúcar.

A Revolta de São Domingos, hoje chamada Revolução Haitiana (1791-1804), foi feita por quilombolas, alforriados e escravizados. Principal revolta contra o sistema escravista na América, foi o único movimento no qual convergiram abolição da escravidão e proclamação da independência. Sangrenta, deu origem a uma república negra livre da escravidão – o Haiti – em que os brancos foram expulsos ou massacrados.

A Revolta de São Domingos tornou-se um fantasma que assombrou por décadas os senhores escravistas do continente americano. Os governos das colônias e dos países independentes, mas ainda escravistas, viram-se ameaçados pela possibilidade de se tornarem um novo Haiti. Portanto, as condições de crítica ao sistema escravista, incluindo as teóricas, foram variadas, mas, ao fim, eficazes em seus intentos.



Busto de Toussaint Louverture (1743-1803), de autoria do escultor haitiano Ludovic Booz (1940-2015), inaugurado em 2005 em Bordeaux, França. Um dos líderes da Revolução Haitiana, Louverture era um negro liberto que adotou os ideais de liberdade e igualdade advogados pela Revolução Francesa em prol da libertação colonial. Foto de 2020.

Philippe Roy/Aurimages/AFP

Lutas por liberdade

Ainda que não contestassem a escravidão como sistema, em abstrato, milhares de pessoas escravizadas no Brasil e na América, como um todo, não se conformaram com sua condição. Lutaram por sua liberdade em levantes organizados, em fugas e na formação das centenas de quilombos, nas revoltas individuais, nos suicídios, nas automutilações, entre outros recursos. A escravidão é essencialmente violenta e dela resulta ainda mais violência.

Os escravizados tampouco se intimidaram perante a justiça no Brasil, seja no período colonial, seja no do Império, a partir de 1822. Muitos buscaram sua libertação do cativo por meio de um mecanismo jurídico: a **alforria**. Até 1871, o senhor não era obrigado a alforriar seu escravo, mesmo ele pagando seu valor. Era, portanto, um acordo entre senhores e escravizados – e muitos foram realizados. Houve também muitos casos bem-sucedidos de escravizados que entraram com processo judicial para conquistar ou confirmar sua condição de liberto porque tiveram a promessa de alforria anulada por alguma circunstância. A esse processo dá-se o nome de “ação de liberdade”.

alforria

do árabe *Al-hurruâ*, significa liberdade do cativo concedida ao escravizado. Assim como a escravidão, a alforria foi uma prática incorporada à legislação portuguesa pelo direito costumeiro.

peçoas de cor

denominação dada antigamente aos descendentes livres de negros escravizados no Brasil colonial e imperial.



Marc Ferrez/Col. Gilberto Ferrez/Acrúvio Instituto Moreira Sales

Estima-se que uma proporção pequena no conjunto dos escravizados conquistou a liberdade. Apesar disso, a população do Brasil no período contava com milhões de pessoas livres que descendiam de escravizados, dado que constava em documentos que indicam as condições de “pardo”, “pardo forro ou liberto”, “preto forro ou liberto”.

A fotografia de Marc Ferrez, de 1875, mostra mulheres vendendo frutas e legumes em rua do Rio de Janeiro (RJ).

1 Com base nas informações a seguir, justifique como foi possível, em termos populacionais, esse grande contingente de afrodescendentes livres.

- Pesquisas constataram que o principal grupo escravizado a conseguir a alforria no Brasil foi o de mulheres. Elas respondiam, por exemplo, por cerca de dois terços das alforrias concedidas nas cidades do Rio de Janeiro, entre 1807 e 1831, e de Salvador, na Bahia, entre 1779 e 1850.

- Segundo o historiador Stuart Schwartz, no ano da independência, 1822,

[...] a [província da] Bahia possuía uma população de 500 mil habitantes, dos quais cerca de um terço eram escravos e metade eram **peçoas de cor** livres, libertas e seus descendentes.

SCHWARTZ, Stuart. *Segredos internos. Engenhos e escravos na sociedade colonial*. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 276.

- Transformando esses dados em números, calculamos 165 mil escravizados, 250 mil pessoas negras libertas ou seus descendentes e 85 mil brancos na Bahia, província com grande proporção de população negra.

2 Organizem-se em grupo e discutam: A busca pela alforria pode ser considerada uma forma de resistência à escravidão? Quais são os potenciais e os limites de uma ação como essa? Elaborem um quadro de prós e contras e apresentem-no para a turma. Ao fim, elenquem as principais conclusões.

3 À luz do debate realizado, levante informações a respeito do reconhecimento legal de áreas remanescentes de quilombo na atualidade e comente a respeito do que isso representou.

FIM DA ESCRAVIDÃO NO MUNDO?

Legalmente, hoje não há mais país com sistema escravista reconhecido, mas o processo de abolição ao redor do mundo é relativamente recente e se estendeu por mais de um século. O primeiro país da América a abolir a escravidão, como vimos, foi o Haiti, que se tornou independente em 1804, sob a liderança de negros. Outros demoraram muito mais para pôr fim a seus sistemas escravistas: os Estados Unidos em 1865, após a Guerra de Secessão; Cuba, ainda colônia espanhola, em 1886; o Império do Brasil, em 1888, foi o último no continente.

Não existem mais sistemas escravistas legitimados por um Estado e de base econômica. No entanto, a escravidão, como relação de dependência pessoal, persiste em diversos países, principalmente no Oriente islâmico e na África, sob outras roupagens ou denominações.

O Brasil, em especial, carrega o estigma de ter sido o último da América a abolir a escravidão, e ainda conta com inúmeros resquícios dela em uma cultura que considera os que exercem o trabalho braçal “naturalmente” inferiores, quer sob o ponto de vista da filosofia clássica aristotélica, quer transmutada no conceito de raça biologicamente inferior. O conceito raciológico, elaborado no século XIX, ainda hoje tem adeptos, apesar de ser reconhecidamente racista e sem nenhum embasamento científico.

Vilmar Bannach/Alamy/Fotoarena



Manifestantes participam de ato do Dia da Consciência Negra em São Paulo (SP), 2019.

Como vimos no começo deste capítulo, o trabalho análogo à escravidão e o tráfico de pessoas são invisíveis para muitos de nós. As denúncias dessas condições, por questões culturais e históricas, são esporádicas e dificultadas pelo medo, como tinham os escravizados de outrora. As vítimas temem indicar seus algozes porque eles fazem parte de grupos articulados, com ramificações nas esferas da política e dos órgãos de segurança pública, que deveriam zelar por elas. Vítimas como os escravizados de antes, muitas vezes com baixa escolaridade, não podem enfrentar sozinhas o espaço judicial, em que a argumentação se funda na legislação escrita.

NÃO ESCREVA
NESTE LIVRO.

ANALISAR E REFLETIR

A Lei n. 12 064, de 29 de outubro de 2009, instituiu 28 de janeiro como Dia Nacional de Combate ao Trabalho Escravo. A data é uma homenagem aos auditores-fiscais do Trabalho Erastóstenes de Almeida Gonçalves, João Batista Soares Lage e Nelson José da Silva e ao motorista Ailton Pereira de Oliveira, assassinados em 28 de janeiro de 2004 quando executavam uma inspeção de combate ao trabalho análogo à escravidão em fazendas da região de Unaí (MG). O fato ficou conhecido como a Chacina de Unaí. Um dossiê sobre o caso pode ser encontrado em: https://sinait.org.br/docs/Dossie_Chacina_Unai.pdf (acesso em: 7 jul. 2020).

- Em grupos, acessem os *sites* indicados nesta página e, considerando o que foi estudado no capítulo, elenquem os fatores que permitem fazer analogia dos casos investigados por auditores fiscais do trabalho com situações de escravidão.

FICA A DICA

Escravo nem pensar

<http://escravonempensar.org.br/o-trabalho-escravo-no-brasil/>

Site que reúne informações sobre definições do trabalho análogo ao escravo e dados sobre o combate a essa violação de direitos no Brasil.

Brasil: Lutando contra a escravidão dos dias de hoje

<https://pt.globalvoices.org/2009/08/04/brasil-lutando-contr-a-escravatura-dos-dias-de-hoje/>

Reportagem de divulgação da exploração de imigrantes clandestinos em trabalho análogo à escravidão em áreas urbanas, como em São Paulo.

ROTEIRO DE ESTUDOS

- 1 A escravidão se relaciona à privação de liberdade, à possibilidade de venda e, de modo geral, ao trabalho compulsório, mas também apresenta características específicas, a depender do contexto histórico e social. Ser escravizado no mundo greco-romano antigo e na África do período do tráfico atlântico eram experiências diferentes.
 - a) Identifique as especificidades da estrutura escravocrata em Atenas, na Grécia antiga; da escravidão de linhagem na África ocidental; e da escravidão mercantil moderna na África; e na América colonial.
 - De que forma as pessoas eram escravizadas?
 - Que tipo de trabalho elas exerciam?
 - Qual era o objetivo principal no processo de escravização?
 - b) Com base nessas informações, prepare um quadro comparativo das quatro formas de escravidão usando frases curtas ou palavras-chave das características identificadas.

- 2 Em países americanos de passado escravista recente, a questão étnico-racial continua de grande relevância. Mais de um século após a abolição, a população afrodescendente continua sujeita à discriminação e à violência por motivação racista, embora isso constitua crime. Em maio de 2020, o assassinato por sufocamento de George Floyd durante uma abordagem policial em Mineápolis (Estados Unidos) gerou protestos no mundo inteiro contra o racismo e a violência policial.

Ao mesmo tempo, a herança da escravidão é tema cada vez mais frequente na literatura produzida por negras e negros. É o caso de *Um defeito de cor* (2006), de Ana Maria Gonçalves, uma biografia ficcional de uma africana escravizada e trazida ao Brasil.

Leia um trecho do romance e observe a imagem. Em seguida, discuta as questões sugeridas com um grupo de três colegas.

Estavam armados, e a primeira coisa que o sinhô falou foi que os policiais tinham ido até a fazenda para dar a notícia de que quase todos os fujões da Nossa Senhora das Dores já tinham sido capturados durante a noite e responderiam por seus atos. Fez um enorme discurso sobre os pretos não serem de confiança, pois na nossa alma só tinha espaço para ingratidão e rebeldia, nunca estávamos satisfeitos com nada. Disse que ele mesmo sabia de senhores que mantinham seus pretos acorrentados o tempo todo e davam apenas uma refeição por dia e uma muda de roupa por ano, e eles tinham que trabalhar para os seus donos e ainda conseguir tudo o mais que precisavam, indo para a lida todos os dias, de sol a sol, não guardando nem dia santo. Isso não acontecia conosco, e mesmo assim alguns achavam que não era suficiente e tentavam fugir do lugar onde tinham roupa, comida, um teto, consideração e a possibilidade

de salvarem suas almas pagãs, educando-se na religião católica. [...] E a única coisa que esperava de nós era um comportamento de gente, que servissemos de exemplo para os pretos sem gratidão, que conseguíssemos ser superiores aos escravos do engenho vizinho, que não passavam de animais [...] [Os escravos fugitivos] Mataram gente da família do dono deles, destruíram móveis e instrumentos de trabalho, atearam fogo na casa-grande e no paiol, mataram trabalhadores que se sacrificavam para vigiá-los, e depois desembestaram pelos matos, como bestas e mulas que nunca tinham deixado de ser.

O sinhô José Carlos não se calava, indignado com o acontecido. Mas dava para perceber, no seu modo de falar sem encarar nenhum de nós, que sentia muito medo de que fizéssemos o mesmo, de que imitássemos os nossos vizinhos.

GONÇALVES, Ana Maria. *Um defeito de cor*. 22. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020. p. 146-148.



Protesto contra a morte de George Floyd em Washington, Estados Unidos, em maio de 2020. Manifestante segura um cartaz com a frase "How many more" ("Quantos mais?", em português).

- a) Levantem hipóteses sobre os pressupostos que estariam por trás do tratamento dado a pessoas negras no trecho citado e na abordagem violenta a George Floyd.
- b) A indignação suscitada pelo caso Floyd despertou manifestações de diferentes intensidades nos Estados Unidos. Discutam a validade do recurso à depredação de bens como forma de protesto na atualidade.

3 No século XIX, as revoltas de escravizados e o movimento abolicionista no Brasil tiveram, em geral, características distintas. Leia os três textos a seguir. O primeiro deles trata da Revolta dos Malês, ocorrida em Salvador em 1835. Os dois outros abordam o movimento abolicionista entre as décadas de 1860 e 1880.

TEXTO I

Os rebeldes tinham planejado o levante para acontecer nas primeiras horas da manhã do dia 25, mas foram denunciados. Uma patrulha chegou a uma casa na ladeira da Praça onde estava reunido um grupo de rebeldes. Ao tentar forçar a porta para entrarem, os soldados foram surpreendidos com a repentina saída de cerca de sessenta guerreiros africanos. Uma pequena batalha aconteceu na ladeira da Praça, e em seguida os rebeldes se dirigiram à Câmara Municipal, que funcionava no mesmo local onde funciona ainda hoje. A Câmara foi atacada porque em seu subsolo existia uma prisão onde se encontrava preso um dos líderes malês mais estimados, o idoso Pacífico Licutan, cujo nome muçulmano era Bilal. [...] O ataque à prisão não foi bem-sucedido. O grupo foi surpreendido no fogo cruzado entre os carcereiros e a guarda do palácio do governo, localizado na mesma praça.

Daí este primeiro grupo de rebeldes saiu pelas ruas da cidade aos gritos, tentando acordar os escravos da cidade para se unirem a eles. Dirigiram-se à Vitória, onde havia um outro grupo numeroso de malês que eram escravos dos negociantes estrangeiros ali residentes. [...] Mas foram barrados no quartel da cavalaria em Água de Meninos. Neste local se deu a última batalha do levante, sendo os malês massacrados.

A revolta deixou a cidade em polvorosa durante algumas horas, tendo sido vencida com a morte de mais de 70 rebeldes e uns dez oponentes. Mas o medo de que um novo levante pudesse acontecer se instalou durante muitos

anos entre seus habitantes. Um medo que, aliás, se difundiu pelas demais províncias do Império do Brasil. [...]

REIS, João José. *A Revolta dos Malês em 1835*. Salvador, 2017, p. 3-4. Disponível em: <http://smec.salvador.ba.gov.br/documentos/a-revolta-dos-males.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2020

TEXTO II

De modo diferente dos anglo-americanos, os abolicionistas brasileiros [a partir da década de 1860] não tinham a facilidade em direcionar as instituições políticas ou religiosas já existentes para os seus fins. Em relação à religião, na maioria dos países com predominância de população católica os abolicionistas não podiam contar com a hierarquia da Igreja para apoiar ativamente o abolicionismo. Ideologicamente, os abolicionistas radicais do século XIX identificavam o catolicismo com as estruturas hierárquicas do Antigo Regime. Politicamente, do mesmo modo, a emancipação brasileira ocorreu dentro do contexto de um sistema eleitoral que na realidade diminuía o número de habitantes que tinham direito ao voto. No auge da luta pela emancipação e em um período em que o mundo ocidental tinha a tendência a expandir o sufrágio, a reforma eleitoral do Brasil ocorrida em 1881 acabou por aumentar as restrições ao seu eleitorado. [...] Se o abolicionismo anglo-americano evoluiu em um mundo majoritariamente composto por locais públicos de reuniões e por igrejas, o abolicionismo brasileiro ocorreu em locais bem distintos: nos teatros, locais de concertos e carnavais. Conforme observa Castilho, ao reagir à reforma eleitoral excludente de 1881, os abolicionistas defenderam formas alternativas de participação no processo político. [...] Eles misturaram atuações culturais com associações de apelo abolicionista na forma de recitais, concertos, peças de teatro.

DRESCHER, Seymour. Caminhos para a abolição. In: LIMA, Ivana Stolze; GRINBERG, Keila; REIS, Daniel Aarão. *Instituições nefandas: o fim da escravidão e da servidão no Brasil, nos Estados Unidos e na Rússia*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2018. p. 33-34. 1 e-book. Disponível em: www.casaruibarbosa.gov.br/arquivos/file/eBooks/instituicoes_Nefandas.pdf. Acesso em: 6 ago. 2020.



Reprodução/Fundação Biblioteca Nacional, RJ, Brasil

Anúncio de matiné abolicionista no jornal *Gazeta da Tarde*, do Rio de Janeiro (RJ), em 1883.

TEXTO III

Apolinário publicou na revista do Partenon diversas peças de teatro e textos abolicionistas. Uma peça, em especial, foi a mais polêmica e chegou a ser proibida pela polícia. *Os filhos da desgraça* contava a história de amor entre uma senhora e um escravo (o contrário era mais aceito no Brasil colonial). “Com tal temática, Apolinário não poderia colocar a ação em Porto Alegre (RS), porque provocaria a revolta de muitos chefes de família”, explicou o historiador Moacyr Flores, em artigo de 1978, sobre a obra do autor.

Como a ideia de “proximidade” chocava demais os “chefes de família” [do Rio Grande do Sul], o escritor optou por situar a trama em Salvador. “O drama está inserido na filosofia dos abolicionistas que por princípios éticos, além dos econômicos, não admitem a escravidão”, acrescentou Flores sobre a peça.

[...]

“Os abolicionistas não-negros, os abolicionistas brancos, tinham uma visão ligada ao Iluminismo, de humanização. O que dava a possibilidade de uma pessoa negra ser escravizada era sua não-humanização. Até 1850, o código comercial colocava os negros como ‘semovente’, categoria de coisas que se movem. Estão nessa categoria até hoje, por óbvio, cavalos, cachorros da polícia militar. Então, a discussão dos abolicionistas era de que negros não eram coisas, mas pessoas”, afirma o especialista em direito público Gleidison Renato Martins, da coordenação nacional do Movimento Negro Unificado.

SPERB, Paula. Antes da abolição, intelectuais faziam “vaquinha” para libertar escravos. *BBC Brasil*. Disponível em: www.bbc.com/portuguese/brasil-45559374. Acesso em: 5 ago. 2020.

- a) Compare as características quanto a grupos sociais, ideias e formas de organização.

- b) Com um grupo de cinco a sete colegas, realize um levantamento bibliográfico e de entrevistas sobre movimentos abolicionistas ou revoltas contra a escravidão na região em que vivem.

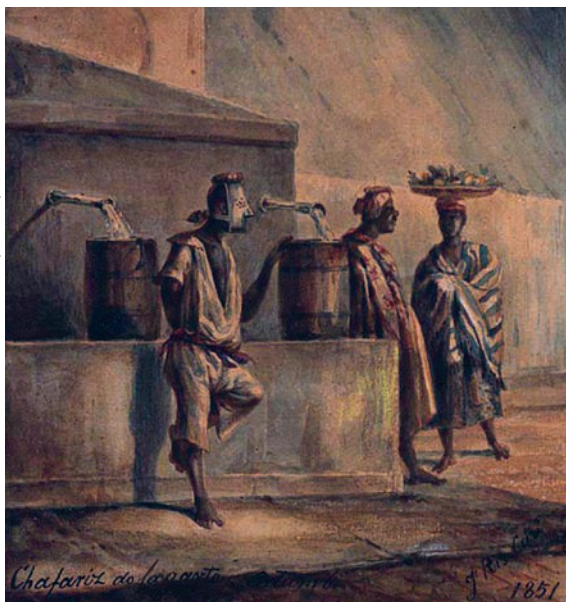
- Façam primeiro uma busca por *sites* institucionais ou artigos científicos que possam trazer informações sobre o tema da pesquisa. Vocês também podem consultar a biblioteca da escola ou do município. Com base no material encontrado, escrevam ao menos uma página com informações preliminares sobre as principais revoltas de escravizados da cidade, região ou estado em que moram.

- Procurem coletivos do movimento negro ou pesquisadores da história da escravidão no Brasil em sua cidade ou região para conhecer mais sobre a história dos movimentos contra a escravidão e sua relação com as lutas do movimento negro contemporâneo. Com a ajuda do professor, organizem as perguntas para a entrevista. Caso não seja possível fazer entrevistas pessoalmente, recorram ao telefone, a chamadas virtuais de áudio ou vídeo ou, em última hipótese, ao *e-mail*. Após as entrevistas, redijam uma reportagem ou elaborem um relatório sobre o tema.

- 4 A iconografia produzida por viajantes europeus é uma importante fonte para os historiadores do Brasil do início do século XIX. Com a instalação da família real portuguesa no Brasil, a chamada Missão Artística Francesa foi formada em 1816, tendo como um de seus objetivos criar uma escola de formação em artes em conformidade com os parâmetros europeus da época.

A Academia Imperial de Belas-Artes foi fundada apenas em 1824, mas nesse intervalo de tempo os artistas da missão produziram grande quantidade de registros da vida brasileira, sobretudo do Rio de Janeiro. Com a abertura da Academia, formaram-se artistas brasileiros com interesse voltado aos temas cotidianos, em vez da tradição religiosa barroca.

- a) Observe a imagem a seguir, de José dos Reis Carvalho. Ela representa negros escravizados no chamado Chafariz do Lagarto, no Rio de Janeiro. Escreva um comentário sobre aspectos dos hábitos e das condições dos escravizados que poderiam ser depreendidos da imagem e depois compartilhe com a turma.



Chafariz do Lagarto, de José dos Reis Carvalho, 1851 (aquarela colorida, 16 cm × 13,5 cm).

- b) Registro importante de um período histórico e de um contexto social, as imagens produzidas pelos integrantes da Missão Francesa e por seus primeiros discípulos partiam dos parâmetros da corrente neoclássica e baseavam-se na observação do cotidiano. Trata-se, em grande medida, de uma produção feita por estrangeiros e por brasileiros brancos de boa condição social. Com um grupo de colegas, discuta e reflita sobre as possibilidades e os limites de uma caracterização dos negros escravizados feita desse ponto de vista.

Discutindo um conceito

- 5 O **direito natural** se fundamenta na ideia de que certas qualidades humanas são bens naturais e evidentes em si mesmas. Com base nessa ideia, diversos filósofos propuseram diferentes direitos básicos e universais para os homens, como os direitos à vida, à liberdade, à igualdade, à dignidade, à justiça, entre outros. De fato, o direito natural influenciou a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* (1789) e a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), entre outros documentos que visavam à proteção ampla da dignidade humana. O **direito positivo** é um conjunto de regras e normas criadas pelos homens para organizar a vida social. Essas regras não são vistas como universais, e sim definidas e aplicadas no âmbito do Estado ou governo que as constituiu, ainda que

possam ter direitos naturais como norte.

- a) Aristóteles faz uma distinção entre escravos por lei e escravos por natureza, julgando justa apenas a situação em que a lei positiva corresponder à natureza. Assim, condenava, por exemplo, a escravidão por dívida de gregos. Segundo ele:

Um ser que, por natureza, não pertence a si mesmo, mas a um outro, mesmo sendo homem, este é, por natureza, um escravo. [...] Comandar e ser comandado estão entre as condições não somente necessárias, mas também convenientes; e certos seres, desde o nascimento, são diferenciados, para serem comandados, ou para comandarem.

ARISTÓTELES. *Política*, I, 5, 1254a 14-18 e 21-24, apud TOSI, Giuseppe. Aristóteles e a escravidão natural. *Boletim do CPA*, Campinas, n. 15, jan./jun. 2003, p. 79 e 81.

Com um colega, confronte as possibilidades apresentadas pela ideia filosófica de leis e direitos naturais no que diz respeito à liberdade e à igualdade entre as pessoas.

- b) Discuta com a turma as possibilidades e limites da garantia de direitos na atualidade.

De olho na universidade

- 6 (Enem - 2013)

A escravidão não há de ser suprimida no Brasil por uma guerra servil, muito menos por insurreições ou atentados locais. Não deve sê-lo, tampouco, por uma guerra civil, como o foi nos Estados Unidos. Ela poderia desaparecer, talvez, depois de uma revolução, como aconteceu na França, sendo essa revolução obra exclusiva da população livre. É no Parlamento e não em fazendas ou quilombos do interior, nem nas ruas e praças das cidades, que se há de ganhar, ou perder, a causa da liberdade.

NABUCO, J. *O abolicionismo* (1883). Rio de Janeiro: Nova Fronteira; São Paulo: Publifolha, 2000 (adaptado).

No texto, Joaquim Nabuco defende um projeto político sobre como deveria ocorrer o fim da escravidão no Brasil, no qual:

- a) copiava o modelo haitiano de emancipação negra.
b) incentivava a conquista de alforrias por meio de ações judiciais.
c) optava pela via legalista de libertação.
d) priorizava a negociação em torno das indenizações aos senhores.
e) antecipava a libertação paternalista dos cativos.

CAPÍTULO 2

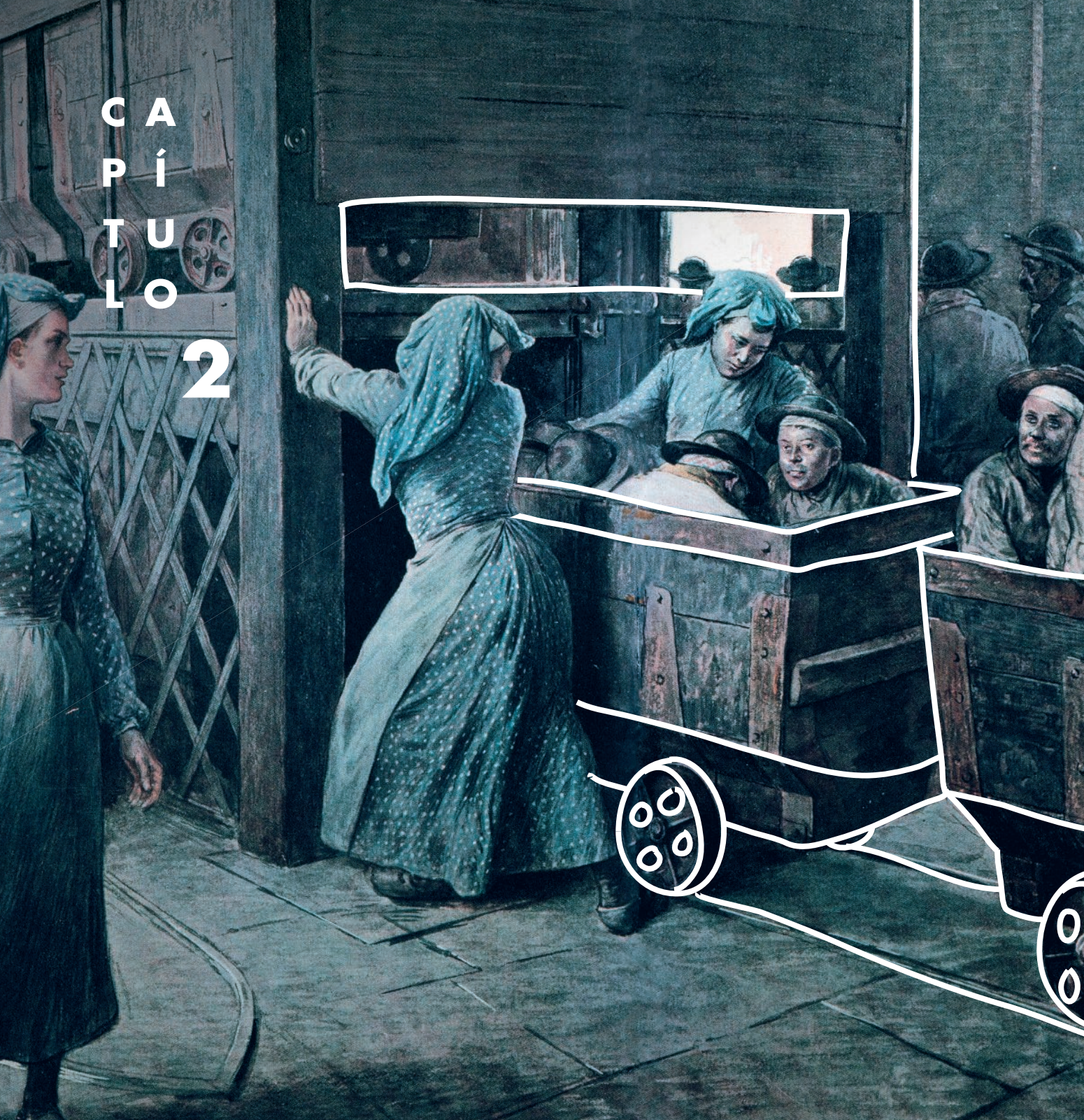


Ilustração do século XIX mostrando homens e mulheres trabalhando em uma mina de carvão na França.

A BNCC NESTE CAPÍTULO:

Competências gerais da Educação Básica: **1, 2, 6, 7 e 8.**

Competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: **4, 5 e 6.**

Competência específica de Ciências da Natureza e suas Tecnologias: **3.**

Habilidades: **EM13CHS401, EM13CHS402, EM13CHS403, EM13CHS404, EM13CHS502, EM13CHS604, EM13CNT309 e EM13CNT310.**

Tema Contemporâneo Transversal: **Economia – Trabalho.**

No fim do século XIX, as próprias populações misturadas e heterogêneas que ganhavam a vida nos países desenvolvidos vendendo seu trabalho braçal por salários aprenderam a ver-se como uma única classe trabalhadora, e a encarar esse fato como de longe a coisa mais importante em sua situação como seres humanos na sociedade. [...]

O que dava aos partidos e movimentos operários sua força original era a justificada convicção dos trabalhadores de que pessoas como eles não podiam melhorar sua sorte pela ação individual, mas só pela ação coletiva [...].

HOBBSBAM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 299-300.

NÃO ESCREVA
NESTE LIVRO.

NA LUTA POR DIREITOS: TRABALHADORES E CAPITALISMO

No início de dezembro de 2019, as ruas de Paris foram tomadas por milhares de manifestantes. O protesto era contra a proposta de reforma da previdência social apresentada pelo presidente francês, Emmanuel Macron (1977-). O projeto previa, entre outros aspectos, um regime único de aposentadorias e aumento da idade mínima para acesso ao benefício.

Greves paralisaram os transportes ferroviários e os metrô de Paris, Bordeaux e Toulouse. Professores e médicos interromperam as atividades, assim como trabalhadores da coleta de lixo e da imprensa – o lixo espalhou-se pelas ruas e não havia jornais nas bancas. A paralisação dos aeroviários reduziu em 20% os voos no país.

Os artistas da Ópera Nacional de Paris, também em greve, encenaram o balé *O lago dos cines* nas ruas da capital da França gratuitamente para o povo. Os eletricitários cortaram as redes de energia dos ricos e as religaram nas casas das famílias pobres. Os bombeiros protegeram os manifestantes da repressão da polícia.

Macron cedeu em vários pontos, mas, ainda assim, os trabalhadores não aceitaram perder seus direitos. Com a pandemia de covid-19, o presidente francês suspendeu a reforma da previdência e os manifestantes confinaram-se em casa.

Os trabalhadores franceses têm um longo histórico de lutas por seus direitos sociais e trabalhistas, mas não são os únicos. Ao longo da história, trabalhadores de diversas nacionalidades lutaram para alcançar e garantir seus direitos de cidadania social.

SUA EXPERIÊNCIA PESSOAL

- Você já vivenciou ou presenciou algum movimento de trabalhadores por seus direitos, protestos contra a perda desses direitos ou, então, protestos de movimentos sindicais ou sociais em defesa de alguma causa?

A REVOLUÇÃO INDUSTRIAL E OS TRABALHADORES

Os fundamentos econômicos do mundo atual – produção de mercadorias, comércio, serviços, geração de energia e trabalho assalariado – são relativamente novos. Seus primórdios são encontrados na Inglaterra, no fim do século XVIII, com a Primeira Revolução Industrial.

TECENDO A LÃ

No século XVIII, assim como outros países, a Inglaterra tinha sua economia baseada na agricultura e no comércio. Os artesãos eram considerados especialistas na produção de determinados produtos: sapatos, roupas, espadas, etc. Eles eram donos de suas oficinas, trabalhavam com as próprias ferramentas e confeccionavam totalmente cada mercadoria, sendo responsáveis também pela venda do que produziam. Esses artesãos estavam organizados em **corporações de ofício**, que seguiam regras comuns a todos.

Dentro dessa lógica, as corporações de ofício especializadas na produção de tecidos de lã cresceram na Inglaterra. Além disso, devido às guerras no continente, muitos artesãos que produziam bons tecidos de lã na região onde hoje se encontra a Bélgica se refugiaram na ilha britânica. Logo, os artesãos ingleses aprenderam técnicas inovadoras para trabalhar com a lã e produzir tecidos mais sofisticados, e, como na região havia muitos rebanhos de carneiros, não precisaram importar matéria-prima.

Negociantes passaram a comprar a lã dos camponeses e a repassá-la aos fiandeiros. A matéria-prima era transformada em fios por meio de dois instrumentos: o **fuso** e a **roca**. Depois, os fios eram repassados aos tecelões, que produziam o tecido. Em seguida, a lã era levada para o tingimento. Vale lembrar que, com as atividades de tecer e tingir, havia uma melhora no rendimento das famílias camponesas.

No século XVI, comerciantes, já enriquecidos, reuniram todas as etapas de produção – fiação, tecelagem e tingimento – em um único local e contrataram empregados assalariados. O trabalho deixou de ser familiar, mas continuou sendo artesanal: um único trabalhador encarregava-se de todo o processo.

corporação de ofício

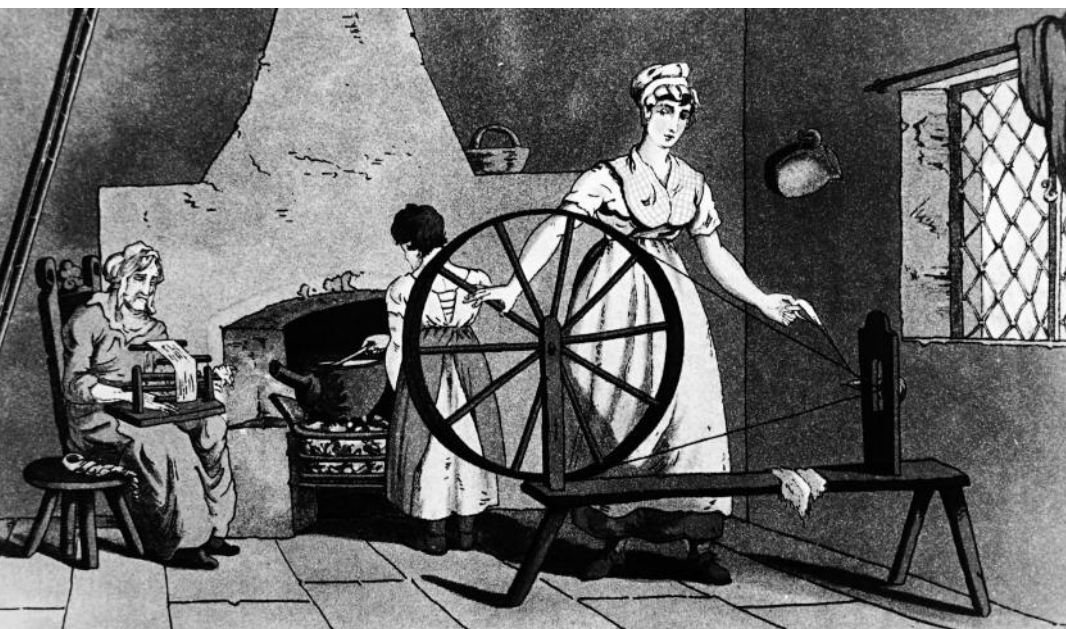
era uma associação de artesãos de um mesmo ofício, como sapateiros e alfaiates, que detinha o monopólio da atividade. Estabelecia normas para o trabalho e a conduta ética dos artesãos, além de impor determinado padrão à sua maneira de trabalhar e de produzir a mercadoria.

fuso

instrumento de fiar cilíndrico e pontiagudo em que se enrola o fio torcido à mão.

roca

instrumento usado junto ao fuso. Espécie de vara em que se enrola a substância têxtil a ser fiada, movimentada por meio de uma manivela.



World History Archive/Alamy/Fotoarena

Mulher utiliza a roca para transformar fibras em fios. Enquanto ela gira a roca para bobinar o fio, sua mãe e sua filha ocupam-se de tarefas domésticas. A ilustração é do século XIX, mas a roca não mudou desde aquela época.

CERCAMENTO DOS CAMPOS

No século XVII, 70% da população da Inglaterra estava estabelecida no campo. Os camponeses viviam da agricultura e da criação de gado bovino e de carneiros para a produção de lã. Possuíam pequenas propriedades ou cultivavam em terras arrendadas. No mundo rural inglês, também havia terras comuns a todos; nessas terras, as famílias podiam cultivar, caçar, pescar, pegar lenha ou levar os animais para pastar. Calcula-se que, em 1700, metade das terras cultivadas eram campos comuns.

No fim do século, os camponeses foram duramente prejudicados: o governo inglês impôs o cercamento (*enclosures*, em inglês) desses campos comuns, que se tornaram propriedades privadas dos nobres, e os camponeses foram proibidos de utilizá-los. Além disso, os arrendatários mais ricos tomaram as terras dos pequenos proprietários e passaram a utilizar técnicas que aumentaram a produtividade agrícola, com as quais o pequeno camponês não podia concorrer. Assim, iniciou-se o processo de concentração de terras na Inglaterra.

Restou aos camponeses sem terra ir para as cidades trabalhar em oficinas e pequenas indústrias, ainda muito incipientes, ou em minas de carvão. Na época, houve também o aumento da produção agrícola e, conseqüentemente, a população passou a se alimentar melhor. O resultado disso foi o aumento demográfico. Estavam dadas as condições para grandes mudanças na Inglaterra.

A INVENÇÃO DAS MÁQUINAS

Desde o século XVI, imaginava-se como transformar o vapor em fonte de energia. Em 1712, na Inglaterra, surgiu a primeira máquina a vapor, que se tornou realmente eficiente com as modificações feitas por James Watt (1736-1819) em 1777.

Pensava-se, também, que era possível inventar uma máquina de fição que acelerasse a produção de tecidos, superando o trabalho manual dos operários especializados no fuso e na roca. Trabalhadores sem qualificação profissional poderiam operar a fiandeira, produzindo muito mais e recebendo menos por isso. Assim, em 1764 foi inventada a primeira máquina de fiar, movimentada manualmente.

Bridgeman Images/EasyPix Brasil



Operária trabalha em uma máquina de fiar hidráulica, inventada em 1764 por James Hargreaves (1720-1778). Essa máquina permitiu utilizar, ao mesmo tempo, oito ou mais carretéis, aumentando a produtividade do trabalhador. Gravura em madeira, c. 1880.

Mais adiante, em 1769, a invenção da máquina de fiar movida a energia a vapor mudou a produção têxtil no mundo, permitindo a produção em grande escala. O centro produtor têxtil era Manchester, onde se instalaram inúmeras fábricas.

A Revolução Industrial avançou rapidamente na Inglaterra. Em 1823, foi inaugurada a primeira ferrovia no país, que ligava Manchester ao porto de Liverpool, com o objetivo de transportar tecidos para exportação. A locomotiva proporcionou agilidade aos transportes. A partir daí, a industrialização avançou para as indústrias de transformação.

OBSEVE QUE...

Outros países europeus seguiram o modelo inglês, como a Alemanha e a França, onde a industrialização ganhou fôlego a partir de meados do século XIX.

O SURGIMENTO DOS OPERÁRIOS URBANOS

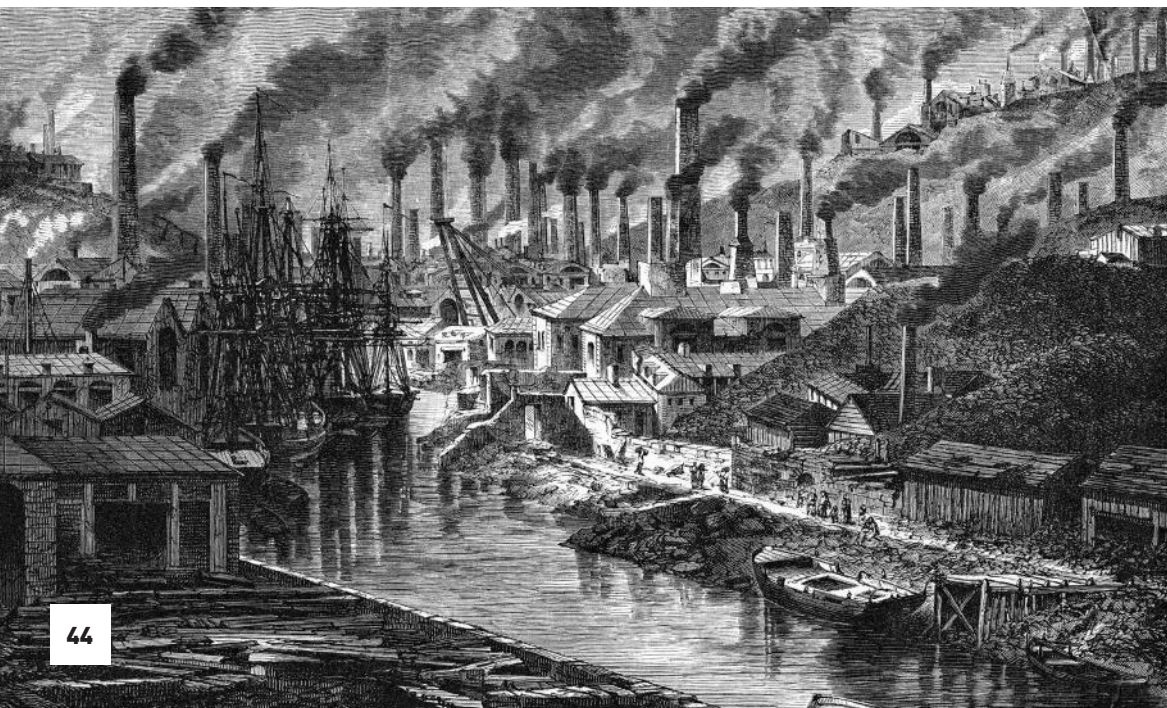
As fábricas têxteis acabaram com a produção artesanal, que não tinha condições de concorrer com a indústria. Assim como os agricultores que abandonaram o campo devido aos cerceamentos, famílias de artesãos foram para as cidades, para trabalhar nas fábricas têxteis. No início do século XIX, milhares de trabalhadores homens, mas também mulheres e crianças, viviam sob rigoroso regime de trabalho. Não havia nenhuma legislação trabalhista, e a jornada de trabalho nas fábricas podia durar de 14 a 16 horas.

O operário, que, antes do advento da indústria, dominava todo o processo de produção da mercadoria – da matéria-prima ao produto acabado –, nesse momento viu seu trabalho tornar-se fragmentado e passou a exercer sua atividade diante de uma máquina. Surgiu, então, o que chamamos de **divisão social do trabalho**. A máquina tornou-se o centro do processo produtivo no lugar do artesão, que desapareceu para dar lugar ao operário profissionalmente desqualificado.

Na virada do século XVIII para o século XIX, a população das cidades cresceu, e um grande número de operários vivia em bairros paupérrimos em Manchester, Londres, Liverpool e Leeds. As ruas não tinham calçamento, não havia serviço de recolhimento de lixo nem rede de água e esgoto. Muitas pessoas viviam em uma mesma residência. Os salários baixos, o trabalho extenuante, a má alimentação e a falta de higiene geravam epidemias constantes, como as de cólera e tifo.

Em 1803, cerca de 1,4 milhão de pessoas ganhavam em média doze xelins por semana, e, no mesmo período, a alimentação tinha um custo médio entre doze e catorze xelins. Ou seja, essas pessoas trabalhavam para comer. A alimentação consistia em pão, mingau de aveia e nabos. Em 1810, a população britânica era de 10 milhões de pessoas e cerca de 20% dela vivia na indigência.

O liberalismo econômico legitimava o lucro dos empresários e proibia a organização dos trabalhadores. As cidades eram lugares poluídos e sujos, e os rios eram lixeiras a céu aberto.



Brüggeman Images/Easypix Brasil

Fábrica de cobre na cidade de Swansea, no País de Gales, encobre a paisagem com a fumaça e a fuligem que saem das chaminés, além de poluir os rios. Ilustração publicada no jornal francês *Le tour du monde*, em 1865.

Adam Smith e o liberalismo econômico

A Inglaterra tornou-se o primeiro país industrializado do mundo. No século XVIII, pode-se dizer que o país era a “fábrica do mundo”, com indústrias, empresários, operários, trabalho assalariado, propriedade privada, avanço do comércio interno e do comércio externo.

Alguém precisava refletir sobre tantas mudanças e formular uma teoria econômica. Quem assumiu a tarefa foi o economista escocês Adam Smith (1723-1790), então professor da Universidade de Glasgow, na Escócia. Ele inovou ao afirmar que a riqueza de um país não decorria da intervenção do Estado na economia e, sobretudo, não vinha do comércio exterior nem da criação de monopólios com o objetivo de acumular metais preciosos, como defendiam os **mercantilistas**, muito menos estava na agricultura, como afirmavam os **fisiocratas**.

Para Adam Smith, a riqueza era produto do trabalho humano, das mercadorias e dos serviços produzidos, particularmente pelas indústrias. Em 1776, ele publicou o livro *A riqueza das nações*, em que defendia o livre-comércio, isento de tarifas alfandegárias, que beneficiava diretamente os fabricantes de tecidos ingleses. Em vez de intervir na economia, o Estado deveria se limitar a zelar pela segurança pública e a garantir a propriedade privada. Também não deveria ser incumbido de regulamentar as relações entre patrões e empregados, os quais eram considerados livres para estabelecer o contrato de trabalho.

Três são as ideias centrais de sua obra: **trabalho e troca, interesse próprio e mão invisível**.

De acordo com a primeira ideia, o trabalho gera riquezas que circulam por meio do comércio, o qual permite que indivíduos obtenham bens produzidos por outros.

A segunda ideia central da obra de Smith defende que os agentes econômicos produzem riqueza de acordo com seus interesses individuais, o que possibilita à economia beneficiar toda a sociedade, sem a interferência do Estado.

A terceira ideia trata-se da teoria da “mão invisível” que regula o mercado a partir da oferta e da procura de mercadorias. Seguindo o princípio da livre concorrência, a “mão invisível” do mercado – e não regras e regulamentações estatais – regularia as relações entre oferta e procura. Ou seja, quando a procura é maior do que a oferta, o preço da mercadoria aumenta; quando há maior oferta do que procura, o preço cai. Isso incluiria o salário dos operários, que sofreria depreciação pelo fato de haver grande disponibilidade de trabalhadores no mercado.

Assim, Adam Smith lançou as bases do liberalismo econômico.

Com base no texto acima e em seus conhecimentos sobre as intensas mudanças que ocorreram na Inglaterra ao longo do século XVIII, responda às questões.

- 1 Quais são as principais transformações econômicas, tecnológicas e sociais que ocorreram na Inglaterra na época em que Adam Smith desenvolveu suas ideias econômicas liberais?
- 2 Em sua obra *A riqueza das nações*, como Adam Smith definiu a relação entre o Estado e a dinâmica econômica de uma sociedade?
- 3 Nessa mesma obra, como o economista concebeu o que ficou conhecido por “lei da oferta e da procura”?
- 4 Pesquise notícias que demonstrem que nem sempre, em uma economia capitalista, os preços de determinados produtos ou serviços são estabelecidos a partir da “lei da oferta e da procura”. Procure saber como os órgãos de defesa do consumidor vêm atuando ou deveriam atuar nesses casos.

mercantilismo

prática econômica adotada por países europeus entre os séculos XV e XVIII que defendia a exploração de colônias e a balança comercial favorável para, desse modo, acumular metais preciosos, compreendidos como a fonte de riqueza do país.

fisiocracia

teoria econômica elaborada por François Quesnay (1694-1774), em 1758, segundo a qual o Estado não deveria intervir na economia e a riqueza do país se encontrava na agricultura.

QUEBRANDO MÁQUINAS

No século XIX, a Inglaterra era um país capitalista, cuja base produtiva era a indústria. A sociedade estava dividida em duas classes: de um lado, os empresários, também denominados capitalistas ou burguesia; de outro, os operários, também denominados trabalhadores assalariados ou proletariado.

As condições de vida dos operários urbanos eram péssimas, como vimos. Os artesãos faziam parte de associações de ajuda mútua e costumavam realizar greves, que eram conhecidas como “combinações”. Em 1799, o Parlamento britânico aprovou uma lei que proibia as combinações: os trabalhadores não podiam mais se organizar e reivindicar seus direitos. Os empresários, por outro lado, tinham toda a liberdade para impor o que lhes fosse conveniente.

Como não podiam agir dentro da lei, muitos trabalhadores optaram pela violência. Surgiu, assim, em 1811, o movimento ludista, no qual grupos de trabalhadores revoltados elegeram como líder o general Ned Ludd, ser imaginário que, supostamente, vivia na caverna de Robin Hood.

Os ludistas ameaçavam os industriais com cartas anônimas, muitas vezes atacando suas casas. À noite, com os rostos pintados de negro e armados com martelos e machados, invadiam fábricas e quebravam as máquinas. Agiam como uma sociedade secreta, com juramentos, senhas e sigilo. Quando recebiam a carta do general Ludd, alguns industriais aumentavam os salários dos operários.

Embora os ludistas tenham alcançado grande prestígio entre os operários e recebido apoio silencioso, governantes e empresários uniram-se para pôr fim ao movimento. O Parlamento aprovou uma lei que condenava à morte quem quebrasse máquinas. Quando encontrados, os ludistas eram enforcados, aprisionados em masmorras, onde morriam abandonados, ou enviados para o degredo na Austrália. A brutal repressão pôs fim ao ludismo em 1812.



Fototeca Gilardi/akg-images/
Album/ Fotoarena

Cartum inglês de 1812 representando o general Ned Ludd convocando trabalhadores para destruir máquinas. A referência ao lendário Robin Hood não é casual: ele representaria a justiça, um valor caro à cultura popular.

NÃO ESCREVA
NESTE LIVRO.

ANALISANDO MENSAGENS

Com base em seus conhecimentos sobre a situação do proletariado inglês na Revolução Industrial, analise a carta e o depoimento a seguir e responda:

Senhor. Acabo de ser informado que é detentor daquelas detestáveis cortadeiras e estou incumbido por meus homens de escrever-lhe em advertência, para que as destrua. [...] se elas não forem destruídas até o fim da próxima semana destacarei um de meus tenentes, no comando de pelo menos trezentos homens, para que o façam. [...] e tome conhecimento de que se nos obriga a ir tão longe aumentaremos seu infortúnio, queimando seus prédios e reduzindo-os a cinzas [...] se tiver a imprudência de atirar em qualquer um de meus homens, eles têm ordens de matá-lo e deitar fogo inclusive a sua moradia.

Carta anônima enviada ao Sr. Smith.

Quem trabalha para viver acredita no general Ludd – é o que pensa a grande massa. Eles não podiam compreender nem explicar, mas

esperavam que os ludistas resgatassem os bons tempos, recuperando os ofícios, a fim de que fosse possível reabastecer as despesas, reacender o brilho das lareiras, vestir as trêmulas criancinhas pobres com roupas quentes.

Depoimento de um certo Ben Bamforth.

Apud SALE, Kirkpatrick. *Inimigos do futuro. A guerra dos ludistas contra a Revolução Industrial e o desemprego: lições para o presente.* Rio de Janeiro: Record, 1999. p. 97-98, 110 e 144.

- 1 Como a vida das famílias proletárias na Inglaterra é descrita na carta e no depoimento do início do século XIX?
- 2 Por que a fúria dos ludistas recaiu principalmente sobre o maquinário que revolucionava a produção têxtil na Inglaterra?
- 3 Estabeleça relações entre a falta de liberdade política e social e a eclosão de movimentos violentos no começo do século XIX.

PROJETOS ALTERNATIVOS AO CAPITALISMO

Com o avanço da industrialização na Europa, quebrar máquinas e ameaçar os empresários deixaram de ser opções viáveis. Surgiram, entre os trabalha-

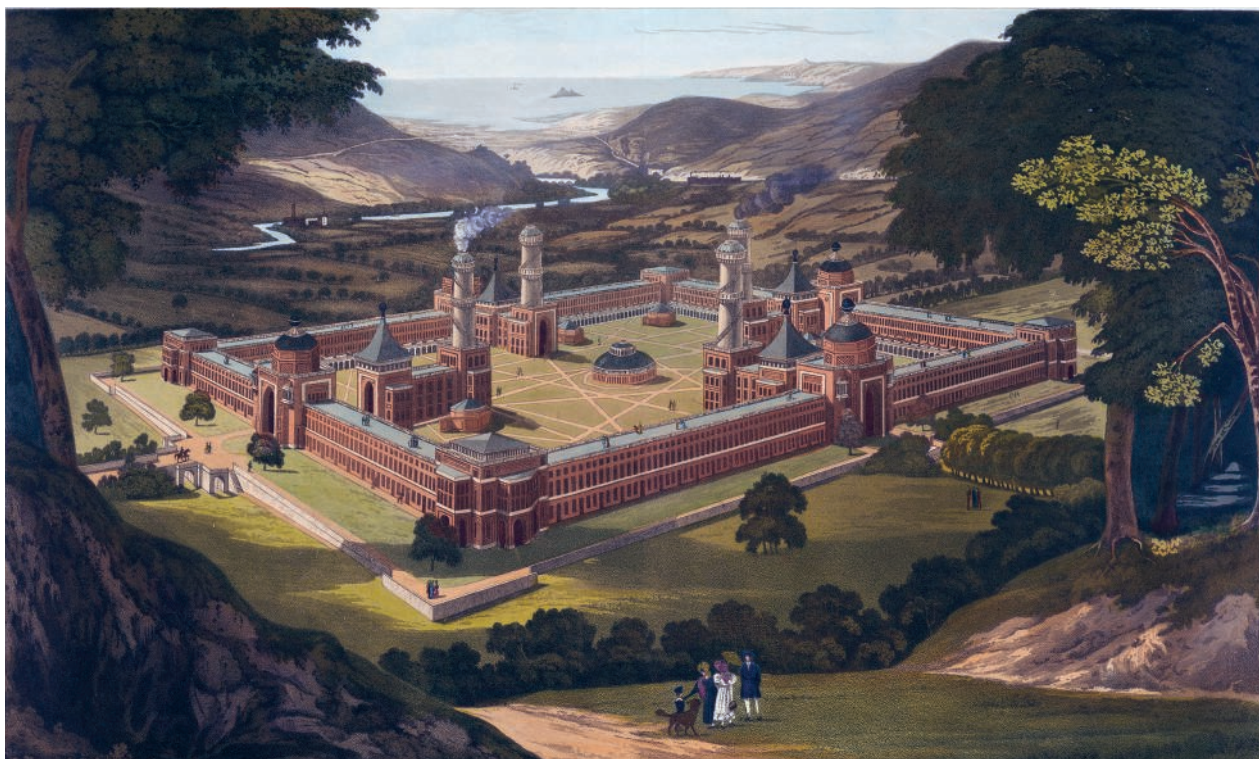
dores, outras formas de luta e propostas de superação do capitalismo, particularmente com o projeto político que ficou conhecido como **socialismo**.

PRIMEIRAS IDEIAS DO SOCIALISMO

Diante da miséria dos trabalhadores nos primórdios da industrialização, houve quem pensasse na criação de sociedades alternativas ao capitalismo. Um deles foi o filósofo francês Claude-Henri de Rouvroy (1760-1825), conhecido como Conde de Saint-Simon, que criticava a exploração dos trabalhadores e propôs uma nova ordem social na qual os empresários utilizassem seus lucros para minorar os problemas sociais.

Em 1822, o socialista francês Charles Fourier (1772-1837) denunciou as injustiças sociais e defendeu que a sociedade deveria se basear em cooperativas formadas por comunidades produtivas com 1800 trabalhadores. Ele propôs uma sociedade em que trabalho e lazer estivessem conjugados e na qual houvesse igualdade de direitos entre homens e mulheres.

Dentre os que lutaram por uma sociedade mais justa, o galês Robert Owen (1771-1858), rico empresário do ramo têxtil, foi o que mais se destacou. Ele não só pôs fim ao trabalho infantil em suas fábricas, como encaminhou os filhos dos operários para as escolas. Também garantiu alimentação e moradia digna para os trabalhadores e diminuiu a jornada de trabalho deles. Seu ideal era que outros empresários fizessem o mesmo e o Parlamento aprovasse leis sociais. Owen acreditava que uma sociedade melhor seria baseada em aldeias cooperativas, cada qual produzindo para sua subsistência e trocando o excedente com outras aldeias. A disseminação da educação e da fraternidade entre as aldeias garantiria uma sociedade alternativa ao capitalismo.



Mary Evans Picture Library/EasyPix Brasil

Robert Owen estabeleceu uma comunidade cooperativa experimental chamada New Harmony ("Nova Harmonia"), em Indiana, Estados Unidos. O projeto fracassou em 1828.

Saint-Simon, Fourier e Owen foram os primeiros a criticar a exploração capitalista dos operários e as péssimas condições em que viviam. Na época, suas ideias ficaram conhecidas como socialistas. Mais tarde, foram critica-

das por outros intelectuais, como os alemães Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), que as definiram como utópicas. A partir daí, os projetos concebidos pelos três ficaram conhecidos como socialismo utópico.

A expressão *socialismo utópico* deve ser relativizada. O termo foi criado por Engels no livro *Do socialismo utópico ao socialismo científico*, de 1880. Surgiram, assim, imagens contrapostas do que é "utópico" e do que é "científico".

AS PRIMEIRAS CONQUISTAS OPERÁRIAS

A primeira lei social conhecida foi promulgada na Inglaterra, em 1802. A chamada Lei Fabril ainda era muito restrita, regulando apenas o trabalho infantil dos aprendizes nas usinas de algodão. A segunda Lei Fabril, só promulgada 17 anos depois, em 1819, foi mais ampla. Também tratava da indústria de algodão, porém fixava a idade mínima das crianças para trabalhar em 9 anos de idade e a jornada de trabalho em doze horas diárias.

Antes dessas leis, a jornada de trabalho infantil era superior a doze horas diárias. Embora restritas, elas formaram a primeira legislação social da era industrial e, sobretudo, sinalizaram que a liberdade de contratar trabalhadores não era ilimitada e que o Estado poderia regular e intervir no processo.

Em 1824, o Parlamento britânico revogou as leis que proibiam a existência de sindicatos de trabalhadores. Esse ganho foi importante não apenas pela legalização dos sindicatos, mas também pelo reconhecimento de que os trabalhadores tinham o direito de competir, de maneira coletiva, no mercado de trabalho. A partir daí, o sindicalismo fortaleceu-se na Inglaterra. Os líderes sindicais perceberam que não bastava lutar por melhores salários; a construção de uma sociedade alternativa ao capitalismo também deveria estar em pauta.

A proposta de cooperativas apresentada por Robert Owen tornou-se bastante atraente. Na década de 1830, os sindicatos ingleses uniram-se em federações, que, por sua vez, constituíram confederações. Em 1832, conseguiram na Nova Lei Fabril, ainda restrita à indústria têxtil, limitar a jornada de trabalho de crianças até 13 anos de idade a oito horas diárias. Em 1833, formaram a primeira central sindical da história: a Grande União Nacional Consolidada de Ofício (Grand National Consolidated Trade Union), liderada pelo empresário Owen, que se tornou uma figura de grande prestígio entre os sindicalistas e elaborou uma estratégia de luta para que os sindicatos tomassem as indústrias e formassem cooperativas. A estratégia foi aprovada pelos sindicatos e, com isso, grandes greves foram promovidas. O objetivo era pôr fim à propriedade privada das empresas e passar seu controle às cooperativas administradas por sindicatos.

A repressão governamental e patronal às greves foi enorme, o que culminou com a dissolução do movimento em 1834. No entanto, novas leis sociais foram aprovadas, dessa vez limitando a jornada de trabalho de jovens e mulheres a dez horas diárias. Esse foi o primeiro movimento em que operários organizados em sindicatos se lançaram no projeto de construir uma sociedade alternativa ao capitalismo: o socialismo.

A LUTA PELOS DIREITOS POLÍTICOS: O CARTISMO

Em 1830, o Parlamento britânico era formado pela aristocracia e pelos proprietários rurais. Somente eles tinham o direito a votar e a ser votados, e os cargos parlamentares não eram remunerados. Na época, para tentar mudar esse cenário, os trabalhadores iniciaram um movimento pelo direito ao voto, enquanto a classe média e os empresários reivindicavam seus direitos políticos.

Em um documento intitulado *Carta do Povo* – daí o nome **cartismo** –, os líderes do movimento reivindicaram que o Parlamento aprovasse o sufrágio universal masculino, ou seja, o direito de voto para todos os homens; a criação de leis sociais; o voto secreto; eleições regulares; a participação dos operários na vida parlamentar; e que os cargos parlamentares fossem remunerados.

O movimento operário participou de vários comícios e manifestações para pressionar o governo. Em 1832, o Parlamento aprovou uma lei estendendo o direito do voto aos homens da classe média e aos empresários, mas os trabalhadores continuaram excluídos, tendo conquistado seus direitos políticos somente em 1860.

OBSERVE QUE...

A nobreza não necessitava de remuneração para as atividades parlamentares, mas os operários sim. Se um deles fosse eleito, necessitaria de recursos para se sustentar.



Reprodução/Collection Royal Collection

Encontro do movimento cartista em Kennington Common, Londres, Inglaterra, em 1848. Fotografia de William Edward Kilburn.

KARL MARX E O SOCIALISMO

Em seus estudos, Marx realizou uma profunda análise crítica do capitalismo e, com Engels, apontou para sua superação e para a implantação do socialismo. Para Marx, as sociedades eram divididas em duas classes, a dominante e a dominada, que viviam em conflito. As mudanças ao longo da história ocorriam devido à constante luta de classes.

No capitalismo, a burguesia, classe dominante, detém os meios de produção – as fábricas, por exemplo – e o proletariado dispõe somente da força de trabalho. Para sobreviver, os proletários vendem seu trabalho aos burgueses em troca de um salário. A exploração do trabalho ocorre por meio de um processo que Marx chamou de **mais-valia**.

Para entender o conceito de mais-valia, imagine a seguinte situação: um trabalhador necessita de oito dias para produzir quarenta martelos. Ele ganha R\$ 10,00 por dia, e o custo de produção de cada martelo é de R\$ 5,00. Portanto, para o empresário, o valor de cada martelo é a soma do pagamento ao operário (R\$ 80,00) com o custo de produção (R\$ 200,00 por

quarenta martelos), cujo resultado é R\$ 280,00. Para aumentar seu capital, o empresário estabelece, então, um contrato de trabalho em que o operário trabalha trinta dias para receber os mesmos R\$ 80,00. A mais-valia é o resultado da produção do operário nos 22 dias restantes, que não são pagos.

Em 1848, a pedido do movimento sindical, Marx e Engels publicaram o *Manifesto do Partido Comunista*, cujo texto influenciou fortemente os movimentos de trabalhadores do mundo todo. Para esses pensadores, ao concentrar os operários em fábricas e explorá-los ao máximo, a sociedade capitalista se limitaria a duas classes: uma minoria riquíssima e uma maioria de proletários reduzidos à miséria. Com isso, haveria uma crise de superprodução pela incapacidade de consumo, o conflito entre as classes se acirraria e explodiria uma revolução, com a tomada dos meios de produção pelos operários e a superação do capitalismo. Para ordenar a sociedade, haveria, por certo tempo, a **ditadura do proletariado**, que se apropriaria dos meios e bens de produção e tomaria o poder até que fosse instituída a sociedade comunista.

ANALISAR E REFLETIR

NÃO ESCREVA
NESTE LIVRO.

- 1 Marx e Engels criaram as expressões “socialismo utópico” e “socialismo científico”. Para eles, os projetos de Saint-Simon, Fourier e Owen eram “utópicos”, enquanto o deles era “científico”. Quais são as diferenças fundamentais entre as correntes, principalmente no que concerne ao papel da burguesia?
- 2 Ao longo da história, é possível encontrar diferentes tentativas de aplicação prática do socialismo utópico e do socialismo científico? Dê exemplos e pontue algumas diferenças com relação às teorias lançadas no século XIX.

NEM PÁTRIA, NEM PATRÃO: ANARQUISTAS EM CENA

Em meados do século XIX, outros países, como a França, a Alemanha e a Rússia, também começaram a se industrializar. As fábricas instaladas nesses países também abrigavam operários mal remunerados e sem direitos sociais. Por isso, continuaram a surgir alternativas ao capitalismo. Uma das mais expressivas foi o **anarquismo**.

Anarquismo vem do grego *anarkhia*, cuja tradução é “ausência de poder”. Embora os anarquistas fossem extremamente críticos ao capitalismo, acreditavam que a ditadura do proletariado defendida por Marx era outra forma de poder autoritário. Eles rejeitavam não apenas a exploração social, como qualquer forma de poder e de autoridade. Segundo eles, a abolição do capitalismo deveria ser acompanhada do fim do Estado.

Em razão de seus ideais, os anarquistas recusavam-se a participar de eleições. Para eles, ninguém podia representar os operários, que eram responsáveis pelo rumo de suas vidas e da própria sociedade. Por isso, defendiam a **ação direta**, por meio de greves e manifestações.

Os anarquistas acreditavam no poder da educação e que, sem as deformações sociais criadas pelo Estado, homens e mulheres mostrariam sua verdadeira face, de fraternidade e solidariedade. Assim, todos os seres humanos deveriam ser livres e autônomos, a propriedade seria coletiva e as empresas seriam geridas pelos próprios operários, sem hierarquias.

O anarquismo não foi um movimento homogêneo; desdobrou-se em diversas tendências. Algumas defendiam que os sindicatos deveriam ser a forma de organização dos operários, outras não, sendo muito populares entre os trabalhadores da França, da Itália, da Espanha e de alguns países da América Latina, como Brasil e Argentina.

OBSERVE QUE...

Os anarquistas não recusavam a prática política, mas as instituições da democracia liberal representativa. Para eles, partidos políticos e parlamentos eram formas de poder.

QUESTÕES EM FOCO

Atualidade do anarquismo

NÃO ESCREVA
NESTE LIVRO.

O filósofo francês Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865) foi uma importante figura do pensamento anarquista. Suas ideias contemplavam uma sociedade livre, em que cada um seria representado por si mesmo, como vemos no excerto a seguir, de 1849:

Todos os homens são iguais e livres e a sociedade é, portanto, por natureza e predestinação, ingovernável. Se o campo de atividade de cada cidadão é determinado pela divisão natural do trabalho e pela escolha de uma profissão, se as funções sociais são combinadas de maneira a produzir um efeito harmonioso, a ordem é uma consequência da atividade livre de todos os homens; não existe governo. Quem quer que coloque a mão sobre mim para governar-me é um usurpador, um tirano e eu o declaro meu inimigo.

Apud WOODSCOLCK, George. *Os grandes escritos anarquistas*. Porto Alegre: L&PM, 1981. p. 121.

Desde o início do século XXI, o mundo assistiu a uma profusão de manifestações com a presença de personagens importantes, como os coletes-amarelos, na França, e os *black blocs*, no Brasil. Com base nessas informações, faça o que se pede:

- 1 É possível traçar um paralelo entre tais personagens, as ideias veiculadas nos protestos e as ideias anarquistas do século XIX? Dê exemplos.
- 2 Em grupo, preparem um *podcast*, um vídeo curto ou uma postagem sequenciada em uma rede social procurando realçar a presença nas manifestações estudadas de ideias vinculadas ao anarquismo, destacando como tais valores podem contribuir para o fortalecimento da cidadania, da liberdade democrática e dos direitos humanos.

A PRIMEIRA INTERNACIONAL

Em meados dos anos 1850, operários de vários países europeus estavam organizados em sindicatos e associações na luta por seus direitos. Com a repercussão das conquistas sociais dos operários ingleses, os governos da Alemanha e da França promulgaram leis que reduziram a jornada de trabalho infantil.

Os avanços da luta operária incentivaram os líderes socialistas da França e da Inglaterra a convocar representantes de vários países para formar a Associação Internacional de Trabalhadores (AIT), que mais tarde ficou conhecida como Primeira Internacional.

O encontro ocorreu em Londres, em 1864, ano de sua fundação, e contou com a presença de várias organizações e lideranças, entre sindicalistas, cooperativistas, republicanos e anarquistas. O objetivo era valorizar e incentivar as formas de luta dos trabalhadores por seus direitos, coordenando suas estratégias.



Tallandier/Bridgeman Images/EasyPix Brasil

FICA A DICA

Oliver Twist

Direção de Roman Polanski. Reino Unido/República Checa/França/Itália, 2005. Duração: 130 min.

Baseado no livro de Charles Dickens (1812-1870), o filme conta a história de um menino que, na Londres pós-Revolução Industrial, foge de um orfanato onde é tratado com crueldade e acaba em uma gangue de ladrões sob domínio de um homem perverso, até ser adotado por um homem bondoso.

Fundação da Associação Internacional do Trabalho, a Primeira Internacional, em Londres, 1864. Karl Marx é o homem representado de terno preto, com a mão na mesa.

O encontro foi marcado por duas grandes propostas: de um lado, Marx e o sindicalismo inglês propunham lutar pela legislação social promulgada pelo Estado; de outro, anarquistas liderados inicialmente por Proudhon e, depois, por Mikhail Bakunin (1814-1876) recusavam as leis sociais vindas do Estado, além de se negarem a participar do processo eleitoral, defendendo a insurreição proletária imediata.

A divisão entre os partidários de Marx e os anarquistas tornou-se irreversível. Enquanto os anarquistas tinham popularidade nos países pouco industrializados, como Itália e Espanha, a tese de Marx cresceu nos países mais industrializados, como a Alemanha.

A COMUNA DE PARIS

Em 1870, a França e a Prússia entraram em guerra, que culminou com a derrota francesa em 1871 e a grave desestabilização política do país, com o enfraquecimento do governo de Napoleão III (1808-1873). Nesse contexto, os operários revoltaram-se em Paris, em 18 de março de 1871. As tropas da Guarda Nacional foram acionadas para reprimir os trabalhadores, mas se recusaram a atacá-los. Com isso, os governantes fugiram e a cidade foi tomada pelos operários. Começava assim a **Comuna de Paris**.

Historiadores consideram que esse foi o primeiro governo de operários, que durou 72 dias. Nesse período, as fábricas foram ocupadas e o trabalho feminino e o infantil foram proibidos. Além disso, foram realizadas eleições para cargos da administração pública, do judiciário e da educação. No entanto, com reforço do exército, o governo francês retomou Paris. A repressão foi enorme, com milhares de mortos. Ao final da experiência, a divisão entre marxistas e anarquistas na AIT se acirrou ainda mais. Cinco anos depois, em 1876, a Primeira Internacional foi extinta.

Émile Durkheim (1858-1917), Max Weber (1864-1920) e Karl Marx são os três pensadores clássicos da Sociologia, com interpretações diferentes sobre o conceito de **trabalho**.

Em *Da divisão social do trabalho*, Durkheim afirma que, com o advento do capitalismo, surgiram sociedades complexas, em que a solidariedade coletiva e os valores morais em comum das sociedades de antes deixaram de existir. Valores, crenças e religiões tornaram-se múltiplos, e a consciência individual se impôs. Com a superação do sentimento de interesse coletivo e a ascensão do individualismo e da fragmentação social, havia o risco de anomia, ou seja, da perda das normas e valores sociais. O estabelecimento da divisão social do trabalho apresentou aspectos positivos, como a qualificação e a realização profissional, mas provocou a desagregação das relações sociais. Para evitar a anomia, Durkheim sugere a necessidade de criar instituições baseadas no Direito, ditando leis e regras para garantir a justiça social aos trabalhadores, estabelecendo a coesão e a harmonia social.

Em *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, Weber defende que a religião católica era regida por valores que atuavam como empecilhos para o capitalismo, como a recusa da acumulação de capital e do individualismo. Segundo ele, a Reforma Protestante criou novas crenças e valores que atuaram no sentido inverso, incentivando o desenvolvimento capitalista ao valorizar o indivíduo, o trabalho e a acumulação de riqueza. Assim, o protestantismo foi importante para o capitalismo por incentivar a vocação para o trabalho e por “desencantar” o mundo, ou seja, compreendê-lo de maneira racional, e não com base em mitos. O trabalho faria parte desse processo de desencantamento, permitindo ao indivíduo atuar de maneira racional em sociedade, com base na própria profissão.

A obra de Karl Marx é vasta e bastante crítica do capitalismo. Por isso, na questão do trabalho, o comentário ficará restrito ao conceito de alienação. Marx considera que o trabalho é resultado da ação do homem sobre a natureza. No capitalismo, a divisão social do trabalho e as relações baseadas no assalariamento fazem com que o trabalhador se transforme em uma mercadoria, porque vende a empresários sua força de trabalho. No entanto, por mais que o trabalhador produza, sua situação econômica continua igual. Como as mercadorias são mais valorizadas que o próprio trabalho, Marx elaborou o conceito de alienação, que ocorre em três momentos: no primeiro, o trabalhador produz mercadorias, mas não sabe para onde vão ou quem as possuirá; no segundo, não se sente realizado no seu trabalho, pois sua atividade não lhe traz satisfação – o trabalho é uma obrigação, e não uma realização; no terceiro, o trabalho não passa de um meio de subsistência para comprar comida, roupas, remédios, etc.

- 1 De acordo com Durkheim, que elementos caracterizam as sociedades complexas e qual seria o principal papel das instituições?
- 2 Na perspectiva de Weber, como os valores do protestantismo contribuíram para o desenvolvimento do capitalismo?
- 3 Segundo Marx, no capitalismo, qual seria a relação existente entre alienação, produção e consumo de mercadorias pelos trabalhadores industriais?

— FICA A DICA — Germinal

Direção de Claude Berri. França/Itália/Bélgica, 1993. Duração: 160 min.

Na França do século XIX, mineiros são explorados pelos patrões e vivem em condições miseráveis. Eles deflagram greve para tentar mudar a situação, mas a intransigência dos patrões provoca conflitos generalizados.

A ERA DOS DIREITOS

A partir do último terço do século XIX, as conquistas dos trabalhadores avançaram mais rapidamente. Após muitas lutas, greves e mobilizações, participação em associações, cooperativas, sindicatos e grupos de tendências socialistas e anarquistas, diversos países da Europa reconheceram a cidadania política e social da classe operária.

Embora as primeiras leis sociais tenham surgido na Inglaterra, foi na Alemanha que o processo avançou de fato. No fim do século XIX, como vimos, já haviam sido aprovadas algumas leis sociais. Em 1883, o governo alemão promulgou a Lei do Seguro-Enfermidade. Mais tarde, foi criado um sistema obrigatório de aposentadorias que garantiu o sustento aos idosos e inválidos. Esse foi o primeiro modelo de aposentadoria do mundo.

Na Inglaterra, em 1906, o Parlamento aprovou uma lei inédita que fornecia merenda escolar nas regiões mais necessitadas. Como os alemães, o governo britânico também criou um sistema de aposentadorias. Em 1911, os trabalhadores ingleses passaram a ter acesso a um seguro contra enfermidades e desemprego, também inédito.

Seguindo o exemplo de alemães e ingleses, outros países europeus criaram suas leis sociais, passando a ter gastos públicos com benefícios sociais para os trabalhadores. Em 1913, a Alemanha utilizou 4,1% de seu Produto Interno Bruto (PIB) para gastos sociais, enquanto a Inglaterra reservou 4,2%. Tais medidas deram origem à noção de cidadania social.



Look and Learn/Elgar Collection/Bridgeman Images/Easypix Brasil

No início dos anos 1910, o governo britânico promulgou uma lei em benefício das mães. O cartaz de propaganda governamental descreve os benefícios da nova lei social voltada à maternidade: "Todo ano, cerca de 1 milhão de mães receberão 30% de auxílio-maternidade".

A SOCIAL-DEMOCRACIA ALEMÃ E A SEGUNDA INTERNACIONAL

Em 1890, a Alemanha vivia um processo de rápida industrialização, com um número cada vez maior de trabalhadores organizados em sindicatos. Foi nesse momento que entrou em cena, na política alemã, o Partido Social-Democrata (SPD, Sozialdemokratische Partei Deutschlands). Resultado da união de diferentes grupos políticos, o SPD veio a ser o partido da classe operária alemã e, também, o partido alinhado ao pensamento marxista. Engels colaborou com a formulação

do programa do partido.

O SPD tornou-se modelo para operários de outros países da Europa. Assim, em várias nações europeias surgiram, entre 1871 e 1905, partidos políticos com o nome "social-democrata". Países como Portugal, Espanha e França adotaram o nome de "partido socialista"; no Reino Unido e na Noruega, adotou-se o nome de "partido trabalhista". Em alguns países, foi adotado o nome "partido proletário" ou "partido do trabalho".

Cartão-postal do Partido Social-Democrata Alemão (SPD), c. 1895 (litografia colorida). A família operária expõe o retrato de Karl Marx, tendo ao fundo chaminés de fábricas. As palavras de ordem *solidariedade* e *organização*, também ao fundo, referiam-se às ações da classe operária para promover a Revolução Socialista.



Imagno/Austrian Archives/Getty Images

Esses partidos seguiam a estratégia do SPD alemão, ou seja, visavam à revolução anticapitalista e à implantação do socialismo. Mas, naquele momento, era preciso conquistar benefícios sociais, como a extensão do voto a todos os homens. Assim, os líderes social-democratas optaram por participar das eleições, já que a opção revolucionária não anulava a via eleitoral.

O sucesso eleitoral do SPD foi rápido. Ainda antes de adotar esse nome, obteve várias vitórias nas eleições parlamentares. Receoso com o crescimento do partido, o chanceler Otto von Bismarck (1815-1898) tornou a social-democracia ilegal, mas viu-se obrigado a promulgar uma série de leis sociais que garantissem indenizações aos acidentados no trabalho, além de aposentadorias para os idosos e seguro para os enfermos.

Após reconquistar a legalidade, o SPD convocou a Segunda Internacional Socialista, que teve a participação de partidos de vinte países. A iniciativa foi de Engels, e o encontro foi realizado em Paris, em 14 de julho de 1889, em meio às comemorações dos cem anos da Revolução Francesa. O objetivo era reforçar a solidariedade entre a classe operária, reiterando o caráter internacional dos trabalhadores e reafirmando o caráter revolucionário da social-democracia.

CRESCIMENTO E CRISE DA SOCIAL-DEMOCRACIA

Nas eleições de 1912, o SPD alcançou 34,8% dos votos e 25% das cadeiras do Parlamento. O partido recebia apoio robusto do movimento sindical e criou várias organizações que mobilizaram os trabalhadores. Também tinha uma imprensa atuante e promovia atividades culturais. Em outros países da Europa, os partidos socialistas também alcançaram números próximos.

Entre 1870 e 1914, ano da eclosão da Primeira Guerra Mundial, a social-democracia foi a principal força política de esquerda na Europa. Seus líderes assumiram compromisso com a democracia e os direitos políticos e sociais de trabalhadores. Contudo, os partidos não eram iguais em todos os países europeus. Enquanto, na Alemanha, a social-democracia tinha compromisso com a democracia e a revolução, os social-democratas russos adotavam uma vertente revolucionária mais atuante, e os trabalhistas ingleses tinham maior compromisso com a democracia liberal.

A Primeira Guerra levou a social-democracia europeia para um beco sem saída. Os partidos eram **internacionalistas** e defendiam a paz, mas a guerra eclodiu com forte rivalidade entre Alemanha e França. O povo nas ruas apoiava a guerra. Foi nesse momento que o SPD e o Partido Socialista francês apoiaram a entrada de seus respectivos países no conflito.

internacionalismo

conceito defendido pelas esquerdas que considera os operários de todos os países do mundo uma única classe social, sem distinções de nacionalidade. As guerras entre países, por exemplo, seriam resultado do interesse das burguesias nacionais, e não do proletariado.



Cartaz do Partido Trabalhista britânico dos anos 1910. No alto, lê-se: "Trabalhadores abrem caminho". O portão arrombado por eles é o da Câmara dos Lordes, a câmara alta do Parlamento.

O apoio à guerra pôs fim ao internacionalismo revolucionário. Os grupos mais esquerdistas foram expulsos do SPD e dos partidos social-democratas de outros países. A social-democracia abandonou os ideais marxistas, anticapitalistas e revolucionários, passando a atuar preferencialmente nas eleições com vistas a formar maiorias parlamentares e aprovar leis sociais voltadas aos trabalhadores. Quem herdaria os ideais revolucionários seriam os bolcheviques russos.

BOLCHEVISMO E SOCIALISMO SOVIÉTICO

A Rússia não acompanhou o processo de reconhecimento dos direitos sociais e políticos dos trabalhadores, já que, no país, o regime ainda era o absolutismo monárquico. Com uma industrialização incipiente e economia predominantemente agrária, os operários e camponeses russos viviam em situação de extrema pobreza. Sem legislação social que desse garantia a eles, os operários eram duramente explorados nas fábricas, enquanto os camponeses viviam sob o domínio da nobreza rural.

Vários partidos e organizações de esquerda esforçavam-se para mudar a situação. O maior deles era o Partido Operário Social-Democrata Russo, que seguia as ideias de Karl Marx e se espelhava no SPD. Entretanto, havia divergências que se manifestaram no congresso do partido em 1903, dividindo-o em dois grupos: mencheviques e bolcheviques, este liderado por Vladimir Lenin (1870-1924).

Uma grande revolta ocorreu em 1905, envolvendo trabalhadores urbanos e camponeses que exigiam condições melhores de vida e de trabalho, bem como a criação dos **soviets** pelos operários. O czar Nicolau II (1868-1918) não só não atendeu às reivindicações, como reforçou as tensões por toda a Rússia.

O quadro piorou quando o czar levou a Rússia a participar da Primeira Guerra Mundial. Fome, pobreza e miséria agravaram a situação do país. Em fevereiro de 1917, a burguesia liberal derrubou o czar e implantou um regime parlamentarista, mas não retirou a Rússia da guerra, que era a grande reivindicação dos soldados. Em outubro daquele ano, eclodiu a revolta generalizada de operários, camponeses e soldados. Os bolcheviques assumiram a liderança e o episódio ficou conhecido como Revolução Russa.

A revolução repercutiu em todo o mundo. Pela primeira vez, as classes exploradas revoltaram-se e derrubaram o poder dominante e, com ele, o próprio capitalismo. Para os diversos grupos de esquerda no mundo, era o exemplo de que era possível derrubar o capitalismo. Para os empresários, tratava-se de um perigo que necessitava ser combatido.

soviete

conselho de operários, camponeses ou soldados. Seus deputados eram eleitos em assembleias e, caso não expressassem a vontade das bases, podiam ser imediatamente substituídos por outros.

A Rússia passou por grandes dificuldades, como a guerra civil de 1918 a 1921, que devastou o país. Somente em 1929 os bolcheviques deram início ao socialismo. Na economia, ocorreram várias mudanças, como: fim da propriedade privada; extinção da economia de mercado; estatização de toda a indústria, comércio e setor de serviços; dirigismo e planejamento estatal; e industrialização acelerada. Na política, houve a instituição de um regime autoritário conduzido por um único partido, bem como a perseguição aos opositores. No plano social, as mudanças foram a extensão do sistema de educação e saúde a todos, a criação de um sistema de pensões e aposentadorias, o acesso à habitação digna e todo um conjunto de direitos básicos. Esse conjunto de políticas públicas ficou conhecido como socialismo soviético.

A TERCEIRA INTERNACIONAL

A revolução teve grande impacto no mundo todo, levando ao surgimento de partidos comunistas em diversos países, incluindo o Brasil, em 1922. Os bolcheviques tinham rompido com a social-democracia europeia. Assim, Lenin e outros bolcheviques fundaram a Terceira Internacional. Para eles, era necessário dar coesão aos partidos comunistas dos vários países em defesa da Rússia.

Todos os partidos comunistas filiados à Terceira Internacional seguiriam suas determinações. A nova organização unificava todos os partidos comunistas, formando o Partido da Revolução Mundial. O objetivo era coordenar a revolução proletária mundial, com o fim do capitalismo e a instituição da República Internacional dos Sovietes. Contudo, a maior tarefa dos partidos comunistas era defender a União Soviética.

FICA A DICA

Revolução Russa

SMITH, S. A.
Porto Alegre:
L&PM, 2013.

O professor da Universidade de Essex analisa a revolução, o período conhecido como Comunismo de Guerra e a nova política econômica (NEP).



Cartaz de realismo socialista produzido por Ivan Vasilyevich Simakov, em 1922, para comemorar o 5º aniversário da Revolução Russa. À frente está um operário que representa a União Soviética, seguido por povos de várias nacionalidades. O caráter internacionalista do cartaz é reforçado pela presença de monumentos de vários países, ao fundo. Em letras maiores, está escrito: "Viva o 5º aniversário da Grande Revolução Proletária". No canto inferior esquerdo, pode-se ler: "IV Congresso da Internacional Comunista".

O socialismo soviético atraiu milhões de militantes no mundo, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial. Países do leste europeu, China, Cuba, países africanos (como Angola e Moçambique) e do Sudeste Asiático (a exemplo do Vietnã) seguiram o

modelo de socialismo soviético. Contudo, esse modelo não atraiu os trabalhadores dos países da Europa ocidental, devido, entre outros motivos, ao regime político autoritário, de partido único e que não admitia oposições.

A MUNDIALIZAÇÃO DOS DIREITOS SOCIAIS

Em países como Inglaterra e Alemanha, já estavam dadas as bases para a construção de uma sociedade que reconhecia os direitos sociais da classe trabalhadora. Após a Primeira Guerra, o processo tornou-se mundial, a começar pelo México. Com a consolidação da Revolução Mexicana, em 1910, os trabalhadores

urbanos tiveram acesso a leis sociais, enquanto os camponeses conquistaram o direito à terra para cultivar. No Brasil, leis trabalhistas voltadas aos trabalhadores urbanos começaram a ser promulgadas no início de 1931. Nos Estados Unidos, leis sociais começaram a ser implantadas em 1935, com o *New Deal*.



Reprodução/Arquivo Nacional, Rio de Janeiro, RJ.

A legislação sindical estabelecida pelo getulismo foi promulgada em 1931, mas a organização do trabalho na Constituição veio apenas no período ditatorial do Estado Novo, a partir de 1937. Na foto, homenagem a Getúlio Vargas na Esplanada do Castelo, no Rio de Janeiro (RJ), em 1940.

Vale destacar que a crise econômica de 1929 desacreditou o liberalismo econômico. O Estado passou a intervir na economia e nas relações de trabalho, mas também enfrentou a depressão econômica e o desemprego, aumentando os gastos públicos – algo condenado com vigor pelos liberais. A nova política econômica foi adotada em diversos países.

Contudo, foi da Inglaterra que veio outra inovação nos direitos sociais dos trabalhadores. Ainda durante a Segunda Guerra, entre 1941 e 1942, o ministério britânico apresentou um ousado programa de seguridade

social: o Plano Beveridge. O documento reconhecia que o objetivo das políticas públicas do Estado era o pleno emprego e que o povo deveria ter acesso a sistemas de saúde, educação, habitação, assim como a melhores condições de vida. A grande novidade era que os direitos sociais eram universais, isto é, as pessoas não deveriam ser discriminadas por seus rendimentos. O Estado tomou para si a tarefa de superar o contratualismo individual e intervir fortemente na regulamentação e na administração dos benefícios sociais, que se tornaram um direito para todos os cidadãos.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) surgiu como uma das cláusulas do Tratado de Versalhes, assinado em 1919 pelos países vencedores da Primeira Guerra Mundial. Três foram as justificativas para sua fundação: a primeira de ordem humanitária, que reconhecia que os trabalhadores não podiam mais viver em condições injustas e degradantes; a segunda de ordem política, que consistia em evitar conflitos sociais que pudessem ameaçar a paz; a terceira de ordem econômica, que dizia respeito a equalizar os custos de produção entre os países que implementassem leis sociais.

A terceira justificativa foi o fator decisivo para que os países fundassem a OIT, pois, embora tenham alegado que as leis sociais eram justas, os empresários elevaram os custos de produção, encarecendo o valor das mercadorias e provocando a perda da competitividade internacional.

Nas negociações do Tratado de Versalhes, o objetivo era fazer com que as leis sociais fossem adotadas por todos os países, igualando-os no mercado mundial e evitando competições predatórias que pudessem provocar nova guerra.

A partir de sua fundação, a OIT realizou várias convenções. A primeira, ainda em 1919, recomendou a jornada de trabalho na indústria de oito horas diárias e 48 horas semanais; a segunda recomendou o combate ao desemprego; a terceira recomendou a licença-maternidade; a quarta proibiu o trabalho noturno das mulheres; a quinta estabeleceu a idade mínima de catorze anos para o trabalho. O maior problema é que não foi determinado um prazo para que os países adotassem tais recomendações.

Na Convenção de 1944, a OIT publicou a Declaração da Filadélfia, texto fundamental que iguala os direitos do trabalho aos direitos humanos.



NÃO ESCREVA
NESTE LIVRO.

No presente, uma das metas centrais das ações da OIT é a promoção do *trabalho decente*, remetendo a uma missão centenária desse órgão das Nações Unidas, que se empenha constantemente em impedir que homens e mulheres vivam em condições injustas e contextos de trabalhos degradantes.

- 1 Em grupo, façam um levantamento detalhado de informações e imagens nos *sites* da ONU e da OIT, bem como em portais de notícias nacionais e internacionais sobre as principais situações em que o direito ao *trabalho decente* é violado de forma grave e sistemática no continente que lhe foi designado (Europa, Ásia, África, América ou Oceania), tomando por base os seguintes parâmetros:
 - Garantia ou não da liberdade sindical e do direito de negociação coletiva;
 - Maior ou menor empenho para eliminar todas as formas de discriminação (de gênero, cor, credo religioso e origem nacional) em matéria de emprego e ocupação;
 - Maior ou menor empenho em prol da erradicação de todas as formas de trabalho forçado e do trabalho infantil.
- 2 Ao final da exposição das informações obtidas, os grupos devem realizar um debate para realçar as principais medidas e ações propostas e/ou implementadas pela OIT junto a governos de países dos cinco continentes para promover o trabalho decente e enfrentar as situações de violações aos direitos fundamentais dos trabalhadores. Procurem também avaliar qual é o papel da organização e se ele tem a mesma abrangência nos diferentes continentes.

KEYNESIANISMO: UM PROGRAMA PARA AS ESQUERDAS

Na Europa, os princípios do liberalismo vinham sendo contrariados com a promulgação de leis sociais e a intervenção do Estado nas relações entre patrões e empregados. No entanto, até a eclosão da crise de 1929, que resultou na Grande Depressão, as políticas liberais ortodoxas determinavam que os governos tivessem orçamentos equilibrados para evitar a inflação. O Estado não deveria intervir na economia, deixando o livre mercado agir por si mesmo. Porém, os

ideais liberais não deram resposta à gravíssima crise econômica, que resultou em desemprego, paralisação das atividades, queda geral dos preços agrícolas, etc.

O economista britânico John Maynard Keynes (1883-1946) apresentou uma alternativa original: para ele, o capitalismo apresentava ciclos de crescimento seguidos de recessão econômica, e somente com a atuação do Estado a economia poderia encontrar estabilidade.

Assim, o Estado deveria assumir o controle da economia, induzir o crescimento e garantir o bem-estar social. Quando a economia entrasse em recessão, o Estado aumentaria os gastos públicos, investindo em infraestrutura. Essa intervenção fortaleceria as empresas, diminuiria o número de desempregados, incentivaria o consumo e manteria preços e salários estáveis. Com salários maiores, os trabalhadores comprariam mais, estimulando a produção e aumentando a arrecadação de impostos. Era necessário, também, oferecer benefícios sociais aos trabalhadores, sendo obrigação do Estado promulgar leis que garantissem assistência e previdência social, além de criar redes de ensino e saúde pública de qualidade.

Foram os partidos social-democratas e trabalhistas dos países da Europa ocidental que adotaram o programa econômico proposto por Keynes. Após 1945, o keynesianismo deu as bases para o **Estado de bem-estar social**. Além dos objetivos citados, a estatização de empresas em setores estratégicos também fazia parte do programa político dos social-democratas.

Nos anos 1940, o *New Deal* instituiu um programa de merenda escolar. A propaganda governamental estadunidense diz: "Toda criança precisa de uma boa merenda escolar".



O ESTADO DE BEM-ESTAR SOCIAL

Como vimos, a proposta era a universalização de benefícios sociais a todos os cidadãos, com o sistema administrado pelo Estado. Seu fundamento é a solidariedade social. A pobreza dos trabalhadores não é de responsabilidade individual, mas uma questão social. Trata-se de um movimento de ampliação da democracia. A cidadania, até então compreendida como o exercício dos direitos civis e políticos, passou a ser também social.

Houve o reconhecimento de que o livre mercado não resolveria os problemas sociais – ao contrário, sua tendência era agravá-los. Era responsabilidade do Estado atuar com vistas a superar as desigualdades sociais.

O Estado de bem-estar social foi construído com base em um pacto social entre empresários, trabalhadores e o Estado. Os fiadores eram os partidos social-democratas, socialistas ou trabalhistas. Pelo pacto, os trabalhadores, organizados em sindicatos, não questionariam a propriedade privada, o lucro das empresas nem os fundamentos do capitalismo, ao passo que os empresários pagariam altos impostos, inclusive sobre grandes fortunas. Os impostos seriam revertidos aos trabalhadores na forma de direitos sociais. Nos países de capitalismo avançado que adotaram o keynesianismo e as políticas públicas do Estado de bem-estar social, os trabalhadores alcançaram alto padrão de vida.

O financiamento dos gastos sociais provém da alta carga tributária desses países. Nos países nórdicos, essa carga chega a 45%. Os gastos de seus orçamentos

com direitos sociais tornaram-se altos. Austrália, Bélgica, França, Alemanha Ocidental, Itália e Países Baixos gastavam mais de 60% de seu orçamento para esse fim.

QUESTÕES EM FOCO

NÃO ESCREVA
NESTE LIVRO.

Social-democracia e democracia representativa

Leia o texto a seguir:

Os social-democratas não conseguiram fazer das eleições um instrumento de transformação socialista. Para serem eficazes nas eleições, têm de buscar aliados dispostos a juntar-se aos operários sob a bandeira socialista. Entretanto, ao mesmo tempo, solapam exatamente a ideologia que constitui a fonte de sua força entre os operários. Não podem permanecer um partido unicamente de operários, mas também jamais poderão deixar de ser um partido do operariado.

PRZEWORSKI, Adam. *Capitalismo e social-democracia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 43-44.

Com base nas reflexões do cientista político polonês Adam Przeworski (1940-) a respeito dos partidos social-democratas e nas informações presentes no capítulo sobre o keynesianismo e o Estado de bem-estar social, responda às questões.

- 1 Para Keynes, quais são os principais efeitos positivos da maior intervenção do Estado na economia?
- 2 Quais são os principais pilares da política de bem-estar social que se consolidou na Europa, em especial após a Segunda Guerra Mundial?
- 3 De acordo com Przeworski, como ocorreu historicamente o trânsito dos partidos social-democratas de caráter revolucionário para o campo político moderado?
- 4 Com base nas respostas, pesquise e analise duas notícias recentes: uma relacionada a medidas típicas do keynesianismo adotadas recentemente por algum nível de governo no Brasil e outra relacionada à retirada e/ou enfraquecimento de direitos ou políticas sociais. Escreva um texto analítico sintético posicionando-se criticamente acerca dos aspectos positivos e negativos de tais medidas.

NOVOS RUMOS: POLÍTICAS NEOLIBERAIS

Os anos 1970 foram de crise para o capitalismo e para o modelo social-democrata, que foi atingido profundamente. A crise do petróleo de 1973, com aumentos sucessivos de preços provocados pelos países produtores no Oriente Médio, deu início à recessão mundial.

O número de operários empregados no setor industrial diminuiu sensivelmente. No Reino Unido, caiu de quase 50% para 30%. A desindustrialização foi acompanhada do aumento do setor de serviços. A classe operária tradicional foi reduzida e, com ela, a força do sindicalismo.

Nesse contexto, ocorreu a reação liberal ao keynesianismo e ao modelo de Estado de bem-estar social. Em 1979, Margaret Thatcher (1925-2013)

alcançou o cargo de primeira-ministra do Reino Unido e, no ano seguinte, Ronald Reagan (1911-2004) foi eleito presidente dos Estados Unidos. Eles representaram o surgimento da **nova direita** no mundo.

O projeto neoliberal negava as premissas de Keynes e visava desmontar o Estado de bem-estar social, com o objetivo de equilibrar o orçamento e controlar a inflação. Thatcher cortou os gastos públicos, sobretudo os que financiavam os direitos trabalhistas e previdenciários. Além disso, o projeto incluía a desregulamentação da economia, liberando os empresários para atuar livremente no mercado. Além disso, o Estado não deveria intervir na economia ou planejar políticas desenvolvimentistas; essa tarefa caberia aos empresários e ao próprio mercado.

Thatcher e Reagan deram início a um vasto programa de privatização de empresas estatais, além de reduzirem os impostos sobre empresas e grandes fortunas. Os capitais foram liberados para circular livremente pelo mundo, e surgiram os **paraísos fiscais**.

Houve reação do movimento sindical a essas medidas, com várias greves em defesa dos direitos sociais e trabalhistas. Contudo, a orientação de Thatcher e Reagan, seguida posteriormente por governos conservadores, era a de não ceder ou negociar com o sindicalismo organizado.

Os governos social-democratas não tiveram respostas adequadas à crise mundial nem ao avanço neoliberal. Devido ao aumento do desemprego e à desindustrialização, eles perderam sua principal base social: os operários sindicalizados. Muitos desses partidos adotaram o receituário neoliberal ou, então, perderam poder nas eleições para os partidos conservadores.

O resultado das políticas neoliberais foram prejudiciais aos trabalhadores. Além da perda de direitos sociais e trabalhistas, o novo modelo econômico resultou em alto número de desempregados e na queda da renda dos trabalhadores empregados. Na França, o desemprego atingiu 500 mil trabalhadores em 1977, chegando a 3 milhões em 1992. Além disso, a concentração da renda aumentou. Nos Estados Unidos, entre 1977 e 1990, a renda dos 20% mais pobres diminuiu 5%, enquanto a dos 20% mais ricos aumentou 9%. Esse fenômeno foi visto em todos os países que adotaram o modelo neoliberal.

paraíso fiscal

jurisdição em que a lei facilita a aplicação de capitais estrangeiros (muitas vezes, de origem desconhecida) com alíquotas de tributação muito baixas ou nulas.

Wiktor Szymanowicz/Barcroft Media/Getty Images



A luta dos trabalhadores por seus direitos sociais não recuou, mesmo com o desmonte do Estado de bem-estar social pelas políticas públicas neoliberais. Em 14 de março de 2018, em Londres (Inglaterra), milhares de professores, estudantes e funcionários de universidades foram em passeata até a sede do Parlamento. Eles protestavam contra o corte de bolsas e a restrição do número de funcionários, além de apoiar a greve dos professores devido ao corte de suas aposentadorias. Na faixa, o sindicato que representa os professores, o University and College Union (UCU), exige "Educação para todos", apoia a greve dos professores e se opõe ao sucateamento do ensino.

ROTEIRO DE ESTUDOS

1 A partir dos anos 1970, o chamado **Estado de bem-estar social** foi sendo desmontado pela **política neoliberal**, que prega menor interferência do Estado em assuntos econômicos e menos restrições para os mercados, inclusive o de trabalho. O economista britânico Guy Standing (1948-) é responsável por cunhar o termo “preariado”, que se refere à nova classe de trabalhadores criada pelos desdobramentos das políticas econômicas neoliberais pelo mundo. Leia, a seguir, um trecho de uma entrevista concedida por ele ao Estadão.

[...] O conceito de precariado se refere a uma classe emergente, definida por uma combinação distinta de relações. Isto é, como um grupo societário, diferente do proletariado, que se define por relações distintas na produção, distribuição e com o Estado. Estas pessoas do precariado estão sendo forçadas a aceitar uma vida de empregos instáveis, sem uma identidade ocupacional, tendo que fazer muitos serviços que, na verdade, não são trabalho. Neles, os trabalhadores estão sendo explorados fora de um emprego, fora de um espaço físico e horários regulares de trabalho, assim como dentro deles. Eles não têm férias remuneradas, ou a perspectiva de aposentadoria. E por serem os salários baixos e voláteis, ou até mesmo imprevisíveis, eles normalmente estão com dívidas e com medo de perder suas rendas subitamente. Por último, o precariado está no processo de perda de todas as formas de direitos, sejam eles civis, culturais, sociais, econômicos e políticos. A perda de direitos políticos vem do simples fato de que o precariado não vê partidos ou líderes políticos os representando. [...]

PUPO, Amanda; POMPEU, Lauriberto. *Principal inimigo do precariado é o Estado*, diz economista britânico. *Estadão*. Disponível em: <https://infograficos.estadao.com.br/focas/planeje-sua-vida/principal-inimigo-do-precariado-e-o-estado-diz-economista-britanico>. Acesso em: 23 jul. 2020.

Agora, responda às questões e faça o que se pede a seguir.

- Cite algumas das consequências da organização dos trabalhadores em diversos países nos séculos XIX e XX.
- Há semelhanças entre as demandas dos trabalhadores nas primeiras décadas do século XX e as condições enfrentadas pelo precariado? Quais são elas?
- Você conhece alguém, de qualquer categoria profissional, que faça parte do precariado?

Por que, na sua opinião, essas pessoas fazem parte dessa nova classe de trabalhadores?

- Em duplas, pesquisem as seguintes categorias de trabalhadores: entregadores e motoristas de aplicativo, jornalistas e programadores. Procure saber quais são as condições de trabalho de cada uma delas pelo mundo e responda às seguintes perguntas:
 - Que demandas esses trabalhadores podem ter?
 - Quais são os principais problemas que eles enfrentam?
 - Eles têm acesso a direitos trabalhistas, de maneira geral?

Brasil: interpretação de um fato

2 De acordo com Sheldon Leslie Maram, em sua obra *Anarquistas, imigrantes e o movimento operário brasileiro*, durante a Primeira República (1889-1939) no Brasil, as condições de vida e trabalho dos operários brasileiros não eram muito diferentes das da Inglaterra no século XIX.

MARAM, Sheldon Leslie. *Anarquistas, imigrantes e o movimento operário brasileiro – 1890-1920*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. cap. VI.

Além dos baixos salários, não havia nenhuma legislação social ou direito trabalhista. Nas indústrias Matarazzo, na cidade de São Paulo (SP), homens trabalhavam 18 horas por dia; mulheres, 14 horas por dia; e crianças entre 8 e 12 anos, 12 horas por dia. Havia ainda os turnos noturnos, que começavam às 17 horas e terminavam às 6 horas da manhã do dia seguinte.

As crianças eram as que mais sofriam com os rigores da alta jornada de trabalho. Relatos da época as descrevem como “esqueletos”, com “olhos melancólicos”, destinadas a morrer de tuberculose. Elas também sofriam com os castigos físicos nas fábricas.

Leia, a seguir, o relato de Jacob Penteadado, que, quando era criança, em 1910, foi operário em uma fábrica de vidro no bairro de Belenzinho, em São Paulo (SP).

Minha família, de poucos recursos, não poderia manter-me em estabelecimentos de ensino secundário. [...] E assim, fui continuar meus estudos na ‘Fábricaquinha’. [...] Trabalhava-se, pois, nove horas por dia, inclusive aos sábados. E, quando havia muitas encomendas, também

aos domingos, das seis às doze. As 'oito horas' representavam, ainda, uma desejada e longínqua conquista, que viria somente anos depois, após muita luta pelas ruas e espancamento de operários pela polícia. [...]

O ambiente era o pior possível. Calor intolerável, dentro de um barracão coberto por zinco, sem janelas nem ventilação. Poeira **micidial**, saturada de miasmas, de pós de drogas moídas. Os cacos de vidro espalhados pelo chão representavam outro pesadelo para as crianças, porque muitas trabalhavam descalças ou com os pés protegidos apenas por alpercatas de corda, quase sempre furadas. A água não primava pela higiene nem pela salubridade.

micidial
mortífero.

Acrescentem-se a isso os maus-tratos dos vendedores, muito comuns, naquela época. [...] Muitos [dos meninos] moravam distante da fábrica e não tinham tempo de ir para casa almoçar ou jantar, nem de buscar o lanche, à tarde. [...]

Os latões de água ou as tinas pesavam, em geral, de 20 a 30 quilos. Os pobres meninos levavam-nos junto ao peito, com a orla do recipiente colada ao rosto.

PENTEADO, Jacob. *Apud CARONE, Edgard. Movimento operário no Brasil (1877-1944)*. 2. ed. São Paulo: Difel, 1984. p. 55-56.

Reúna-se com dois colegas e façam o que se pede a seguir.

- a) Com base nas informações presentes no enunciado e no depoimento de Jacob Penteado, imagine como era a vida de uma criança que trabalhava no Brasil durante a Primeira República. Como era seu dia a dia? Que riscos ela corria? O que ela podia ou não fazer? Escrevam um texto sucinto apresentando suas conclusões.
- b) Para combater o trabalho infantil e dar às crianças a oportunidade de se desenvolver plenamente, foi criado no Brasil, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Com a ajuda do professor, façam uma pesquisa em fontes confiáveis para entender melhor quais proteções o ECA oferece às crianças e aos adolescentes. Em seguida, respondam às seguintes perguntas:
- Como o ECA combate o trabalho infantil? Que dispositivos nele cumprem essa função?
 - Na opinião de vocês, o ECA é adequado para os dias de hoje? Ele protege as crianças e os adolescentes de forma suficiente? Explique por quê.

De olho na universidade

3 (UEL-PR 2019) Leia o texto a seguir.

O prefixo “des” indica anomalia. “Desemprego” é o nome de uma condição claramente temporária e anormal, e, assim, a natureza transitória e curável da doença é patente. A noção de “desemprego” herdou sua carga semântica da auto consciência de uma sociedade que costumava classificar seus integrantes, antes de tudo, como produtores, e que também acreditava no pleno emprego não apenas como condição desejável e atingível, mas também como seu derradeiro destino. Uma sociedade que, portanto, classificava o emprego como uma chave – a chave – para a solução dos problemas ao mesmo tempo da identidade pessoal socialmente aceitável, da posição social segura, da sobrevivência individual e coletiva, da ordem social e da reprodução sistêmica.

BAUMAN, Z. *Vidas despedaçadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. p. 19.

Com base no texto e nos conhecimentos sobre as transformações mais recentes quanto ao tema desemprego no capitalismo, considere as afirmativas a seguir.

- I. A tendência no capitalismo globalizado é tornar os postos de trabalho mais flexíveis para atender necessidades das grandes corporações, levando a questionamentos do modelo taylorista-fordista.
- II. A perda de identidade em relação ao emprego no capitalismo contemporâneo confirma o fato de que a categoria trabalho deixou de ser essencial para a produção e reprodução da vida social.
- III. As políticas antissindiais que acompanham as práticas neoliberais apresentam como resultado a supressão das crises econômicas globais com o restabelecimento do pleno emprego.
- IV. O desemprego, no capitalismo globalizado, tem a longa duração como seu traço característico, enquanto avança o emprego precário e de alta rotatividade, como nos *call centers*.

Assinale a alternativa correta.

- a) Somente as afirmativas I e II são corretas.
- b) Somente as afirmativas I e IV são corretas.
- c) Somente as afirmativas III e IV são corretas.
- d) Somente as afirmativas I, II e III são corretas.
- e) Somente as afirmativas II, III e IV são corretas.

CAPÍTULO 3



A locomotiva a vapor, desde o século XIX, tornou-se símbolo do progresso por sua força de tração. Utilizando carvão como combustível, a fumaça também era interpretada como expressão do progresso. Na foto, locomotivas em Wernigerode (Alemanha), 2020.

A BNCC NESTE CAPÍTULO:

Competências gerais da Educação Básica: **1, 2, 3, 5, 7, 9 e 10.**

Competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: **1, 4 e 5.**

Competências específicas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias: **2 e 3.**

Competência específica de Linguagens e suas Tecnologias: **1.**

Competência específica de Matemática e suas Tecnologias: **4.**

Habilidades: **EM13CHS102, EM13CHS103, EM13CHS401, EM13CHS403, EM13CHS502, EM13CNT206, EM13CNT304, EM13CNT305, EM13LGG103 e EM13MAT406.**

Temas Contemporâneos Transversais: **Ciência e Tecnologia; Meio Ambiente – Educação Ambiental; Economia – Trabalho; Cidadania e Civismo – Educação em Direitos Humanos.**

Seria uma insensatez negar os benefícios que a vertiginosa evolução das tecnologias propiciou ao ser humano no deslocar-se mais rápido, viver mais tempo, comunicar-se instantaneamente e outras proezas que tais. Trata-se aqui de analisar a quem predominantemente esse progresso serve e quais os riscos e custos de natureza social, ambiental e de sobrevivência da espécie que ele está provocando; e que catástrofes futuras ele pode ocasionar. Mas, principalmente, é preciso determinar quem escolhe a direção desse progresso e com que objetivos.

DUPAS, Gilberto. O mito do progresso. *Novos Estudos CEBRAP*, n. 77, p. 73-89, mar. 2007. p. 74.

NÃO ESCREVA
NESTE LIVRO.

IDEIAS DE PROGRESSO NAS SOCIEDADES INDUSTRIAIS

A bandeira brasileira apresenta o lema “ordem e progresso”, que se origina de tema muito caro a uma corrente filosófica francesa do século XIX e que influenciou muitos intelectuais brasileiros da época, o positivismo.

A ideia de progresso foi bastante divulgada naquele século. Ela baseava-se na crença de que o mundo vivia acelerado avanço científico e tecnológico, o qual resultaria no bem-estar de todos. A crença estava presente em vários países. A locomotiva e a indústria, com seus rolos de fumaça saindo pelas chaminés, eram imagens que reforçavam o ideal de progresso.

Atualmente, esse conjunto de ideias e imagens perdeu sua força de convencimento. O avanço da ciência e das tecnologias continuou, mas não resultou no bem-estar de todos. Progresso, portanto, é uma ideia que tem não apenas uma história e uma geografia, mas também tem uma sociologia, uma filosofia e uma economia. É uma história muito presente e que interessa a todos.

SUA EXPERIÊNCIA PESSOAL

- 1 Converse com seus pais, avós ou tios. Pergunte se, ao longo dos anos, houve progresso no bairro em que moram ou apenas avanços positivos em termos de desenvolvimento econômico. É possível notar melhorias sociais, como saneamento básico, distribuição de água, segurança pública, melhoria em habitação, calçamento das ruas, entre outros? Houve uma piora na economia da região e nas condições de vida? Ocorreram avanços na mesma proporção que regressões?
- 2 De acordo com as respostas obtidas, avalie se a ideia de progresso é, realmente, um avanço contínuo no bem-estar da comunidade.

A SOCIEDADE DO PROGRESSO

Com o desenvolvimento de fábricas e indústrias, sobretudo na segunda metade do século XIX, os in-

ventos multiplicaram-se. Foi nessa sociedade em constante mutação que surgiu a ideia de **progresso**.

SEGUNDA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL

A partir de 1850, os países europeus, a começar pela Inglaterra, conheceram a Segunda Revolução Industrial, que se caracterizou por um processo de aprofundamento e expansão industrial. As indústrias ampliaram sua capacidade de produção com novas máquinas, tecnologias e fontes de energia.

Houve uma revolução nos transportes. Novas e mais potentes locomotivas permitiram que ferrovias avançassem por toda a Europa, tornando-se um meio de transporte acessível à maioria das pessoas. A grande novidade, porém, ocorreu no mar. Na Inglaterra houve o acoplamento de uma máquina a vapor nos navios. Inicialmente lentos, tornaram-se mais rápidos com a invenção da hélice. Mais adiante, o aço substituiu a madeira e o primeiro navio com estrutura de aço e movido a vapor navegou em 1863.

A iluminação de casas e vias públicas, a partir do controle da eletricidade, alterou o cotidiano das pes-

soas. Até então, a iluminação era precária, inicialmente sendo obtida com o uso de óleo de baleia em um recipiente com pavio; o resultado era pouca iluminação, muita fumaça e forte odor. A seguir, passou a ser utilizado o gás produzido com a destilação do carvão. Surgiram muitas fábricas de gás e, em Londres, foi construído o primeiro sistema para distribuí-lo pelas residências. Nas ruas ainda eram necessários funcionários para ligar e desligar as luminárias, cuja chama era facilmente apagada em razão de vento e chuva.

Sabia-se da capacidade da eletricidade. A questão era controlar o fluxo e a amplitude. Estudos distinguiram os condutores dos isolantes. Em 1878, o estadunidense Thomas Edison (1847-1931) inventou a lâmpada incandescente com corrente contínua. Logo, a eletricidade foi utilizada em larga escala, substituindo os lampiões a gás nas ruas e chegando às residências e às indústrias.



Hulton-Deutisch Collection/CORBIS/Corbis/Getty Images

O telégrafo possibilitou a exploração de novos mercados e apoiou a aceleração da produção industrial. Na foto, em primeiro plano, operadora de telégrafo digitando um telegrama, em Londres (Reino Unido), em 1932.

A eletricidade permitiu também o avanço nas comunicações. Em 1838, o estadunidense Samuel Morse (1791-1872) inventou o telégrafo e o código Morse, a partir dos quais mensagens poderiam ser transmitidas imediatamente, não importando a distância. O britânico Alexander Graham Bell

(1847-1922) inventou o telefone, em 1876. Com ele, podia-se falar com quem tivesse outro aparelho. E o telégrafo sem fio foi criado pelo italiano Guglielmo Marconi (1874-1937), em 1896. O aparelho sofreu aprimoramentos, permitindo que o rádio surgisse em 1920.

DESCOBRINDO MICRORGANISMOS

Até fins do século XIX, não se sabia que muitas doenças eram causadas por microrganismos, como germes, micróbios, bactérias, bacilos ou vírus. Também não havia conhecimento de que infecções eram causadas pela entrada no corpo de vírus, bactérias, parasitas ou fungos.

Os cientistas, até então, acreditavam que as doenças eram causadas por miasmas, tese formulada no século XVII. Acreditava-se que, da terra, saíam os miasmas, espécie de vapores invisíveis que resultavam da sujeira existente em determinado lugar. Esse terreno ficaria “apodrecido”, liberando os miasmas, que resultariam em doenças.

Com base nessa teoria, surgiu o conceito de higiene e uma categoria profissional, os higienistas. Eles combatiam a sujeira das cidades com o recolhimento do lixo, vistoriavam as casas dos trabalhadores mais empobrecidos à procura de sujeiras, afastavam abatedouros das cidades e aterravam pântanos. Além disso, o enterro de cadáveres em igrejas foi proibido e foram construídas redes de água e esgotos.

As iniciativas governamentais e dos higienistas foram muito positivas no combate às epidemias, mas não eram suficientes. Vírus, bactérias e bacilos continuavam presentes na sociedade e ninguém sabia de sua existência. Vale destacar que somente na segunda metade do século XIX houve estudos científicos sobre eles.

Dois cientistas descobriram sua existência. O primeiro foi o francês Louis Pasteur (1822-1895), que descobriu, com o auxílio do microscópio, a presença de bactérias em vinhos produzidos na França, que se tornavam muito ácidos. Descobriu também que,

se o vinho fosse fervido à temperatura de 56 °C, as bactérias desapareciam. Ele tinha inventado o que seria chamado de pasteurização, ou seja, eliminação de microrganismos pelo aquecimento e posterior resfriamento.

A outra grande contribuição foi do alemão Robert Koch (1843-1910), que comprovou que bactérias eram causadoras de algumas doenças. Em 1876, ele estudou uma doença que atacava ovelhas e gado bovino. Com o microscópio, encontrou bastonetes no sangue dos animais doentes. Como experiência, injetou o sangue infectado em animais saudáveis, os quais adoeceram. Estava comprovado que determinadas doenças eram causadas por microrganismos.

O cartaz de 1917 do Ministério da Saúde Pública da França convidava as mães a levar os filhos ao Instituto Pasteur para, mediante solicitação de médico ou parteira, receber gratuitamente a vacina BCG contra a tuberculose. A vacina começou a ser desenvolvida em 1906 e sua aplicação segura ocorreu a partir de 1921.

MINISTÈRE DE LA SANTÉ PUBLIQUE
Commission Générale de Propagande de l'Office National d'Hygiène Sociale
LE COMITÉ NATIONAL DE DÉFENSE CONTRE LA TUBERCULOSE. 66, B° S^t MICHEL, PARIS (6^e)

Faites préserver vos enfants
contre la Tuberculose
par le **VACCIN B.C.G.**
DÉLIVRÉ GRATUITEMENT PAR L'INSTITUT PASTEUR
SUR DEMANDE DU MEDECIN OU DE LA SAGE-FEMME
S'ADRESSER A L'INSTITUT PASTEUR SERVICE DE SÉROTHÉRAPIE
22, Rue DUTOT - PARIS

ELABORANDO A IDEIA DE PROGRESSO

Muito inventos foram desenvolvidos antes da Revolução Industrial. Na Idade Média, houve avanço tecnológico com a invenção de bússola, óculos, relógio, imprensa, espelho, universidade, moinho movido a vento e água, etc. Na sociedade medieval europeia, não houve um grupo guiado pelo conhecimento científico com a intenção consciente de melhorar as condições de vida da sociedade e estabelecer novos valores morais. Por isso, tais inventos não puderam ser considerados à época como efeitos do progresso.

Podemos dizer que a primeira noção de progresso surgiu no século XVI, na Inglaterra, e seu idealizador foi o filósofo Francis Bacon (1561-1626). Para ele, o conhecimento deveria basear-se na ciência. Para isso, propôs um método de investigação indutivo, com base no **empirismo**. Quatro seriam as etapas do método: a primeira, rigorosa observação e coleta de informações; a segunda, organização dos dados coletados; a terceira, análise desses dados e, a partir disso, formulação de hipóteses; a quarta, comprovação dessas hipóteses por experimentos. Bacon, portanto, rompeu com o pensamento medieval e propôs um método baseado na racionalidade e no método científico, tendo sido o pioneiro dessa corrente da teoria do conhecimento.

No século XVIII, em plena Revolução Industrial na Inglaterra, surgiu um movimento político, intelectual e cultural conhecido como Iluminismo. Não casualmente, esse século foi chamado de Século das Luzes. Os iluministas negavam o passado recente, a Idade Média, compreendida por eles como “idade das trevas”. Se Bacon tinha lançado a ideia de que o método científico era a base do conhecimento, os filósofos iluministas reforçaram o projeto. Era pelo conhecimento racional e científico que haveria o progresso humano nas diversas dimensões da vida, superando o obscurantismo intelectual e o despotismo político.

Havia nos filósofos iluministas plena confiança na capacidade da razão. O homem deveria ser livre e fazer uso da racionalidade para compreender o mundo. Nascia com eles a ideia de progresso humano. A razão e a ciência possibilitariam não apenas avanços tecnológicos, como também morais.

O progresso, no entanto, não era um destino previamente determinado por forças extra-humanas. Para os intelectuais iluministas, o progresso era uma possibilidade que dependia da vontade consciente dos homens, podendo haver épocas de retrocesso, caso não fosse usada a razão. Este, portanto, é o fundamento da ideia de progresso: o curso da história pode sofrer interferência humana consciente com base na razão e na ciência, com um objetivo determinado – o avanço tecnológico e moral –, resultando no bem-estar e na felicidade de todos.

empirismo

corrente filosófica que tem como princípio a experiência prática na construção do conhecimento. Sua origem vem de Aristóteles, na Grécia antiga, e foi retomada na época moderna por Francis Bacon, seguido por Thomas Hobbes (1588-1679), John Locke (1632-1704) e David Hume (1711-1776).



Francis Bacon,
de John Vanderbank,
c. 1618 (óleo sobre tela,
de 76,5 cm × 63,2 cm).

Reprodução/Galeria Nacional de Retratos, Londres, Inglaterra.

A ideia de progresso sofreu transformações ao longo do tempo. Auguste Comte (1798-1857) acreditava que, devido às transformações sociais causadas pelos grandes avanços tecnológicos, era necessário analisar a sociedade – esse estudo foi posteriormente chamado de Sociologia. Uma de suas ideias centrais é que a maneira de compreender os fenômenos humanos passou por três fases. A primeira era o estado teológico, em que um deus era o responsável pelos fenômenos naturais e humanos. A segunda era o estado metafísico, em que o conhecimento era baseado em abstrações, na busca da essência do mundo, como na ideia de direitos naturais. Por fim, a última fase seria o estado positivo, em que o conhecimento é fundamentado por metodologia científica, com a observação das evidências, elaboração de hipóteses e formulação de leis universais. Com isso, Comte tem como premissa a evolução da humanidade e, portanto, seu progresso.

Posteriormente, essa ideia sofreu várias críticas. Georges Sorel (1847-1922) denunciou o progresso como uma ilusão. Para ele, tratava-se da “ideologia dos vencedores”, que visava legitimar a exploração dos trabalhadores no capitalismo.

Angelus Novus, de Paul Klee, 1920 (óleo e aquarela sobre papel, de 31,8 cm × 24,2 cm).



Uma das críticas mais emblemáticas veio de Walter Benjamin (1892-1940), para quem avanço tecnológico e conhecimento científico não eram sinônimos de progresso. Com base em uma interpretação da pintura *Angelus Novus*, de Paul Klee (1879-1940), Benjamin definiu a história e criticou a ideia de progresso:

Há um quadro de Klee que se chama *Angelus Novus*. Representa um anjo que parece afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos progresso.

BENJAMIN, Walter.
Sobre o conceito
de História. In:
BENJAMIN, Walter.
Obras escolhidas.
v. 1. São Paulo:
Brasiliense, 1987.
p. 226.

Considere os diferentes sentidos da ideia de progresso e responda:

- 1 Como a ideia de progresso era definida pelos pensadores iluministas?
- 2 Para Comte, de que dependeria a continuidade do progresso tecnológico que a Europa experimentava em meados do século XIX?
- 3 Quais as críticas que a ideia de progresso recebeu por parte de intelectuais como Sorel e Benjamin?

IMPERIALISMO E PROGRESSO

O crescimento industrial e a acumulação de capitais na Europa alcançaram níveis que exigiram a expansão para outras regiões. Nos países capitalistas europeus, empresários, grande comerciantes e financistas voltaram suas ambições para África e Ásia. Havia não apenas a necessidade de matérias-primas para a indústria – ferro, carvão, petróleo, cobre, etc. –, mas também de mercados consumidores para escoar a produção de suas indústrias. A partir da década de 1880, teve início o **imperialismo**, também chamado de **neocolonialismo**.

O país que mais se beneficiou da corrida imperialista foi a Inglaterra. Suas colônias na África, na Ásia e na América chegaram a um quarto da superfície do planeta. A Inglaterra ficou conhecida como o império em que “o sol nunca se punha”. A seguir, com menor extensão de territórios colonizados, estavam França, Bélgica e Holanda. Alemanha e Itália chegaram mais tarde, por causa da necessidade de unificar seus Estados nacionais primeiro. Estados Unidos e Japão também entraram nessa corrida.

Particularmente no caso da África, os países europeus realizaram, entre 1884 e 1885, encontros para organizar a ocupação do continente, dividindo os territórios e estabelecendo fronteiras artificiais, no que ficou conhecido como Conferência de Berlim.

As potências europeias ocuparam militarmente vastos territórios africanos e asiáticos, com o objetivo de explorar os recursos naturais e o trabalho das populações que lá viviam, formulando justificativas para isso. Uma delas era a de que levariam o “progresso” para aquelas regiões. No entanto, não lhes importavam se os povos africanos e asiáticos tinham seu modo de produzir, que lhes garantiam alimentação suficiente e maneiras de viver e se relacionar que permitiam uma vida social estável. Para os europeus, tratava-se de povos selvagens, primitivos e atrasados.

imperialismo

conjunto de ideias e medidas que, sob determinação de um Estado-nação, resulta em políticas de expansão e domínio territorial, cultural ou econômico sobre outras regiões geográficas, sejam elas vizinhas, sejam distantes.

neocolonialismo

neste contexto, processo de dominação política e econômica, pelas potências capitalistas, no final do século XIX e ao longo do século XX, de regiões da África e da Ásia.

Universal History Archive/UG/Getty Images



Litografia estadunidense, de 1897, sobre a guerra no Sudão. O cartaz apresenta a seguinte legenda: “Cena da terceira guerra no Sudão com encontros, assaltos, combates navais e episódios bélicos.”. No fundo, fábricas e uma locomotiva sugerem que os europeus levavam o progresso à região.

A teoria da evolução de Darwin foi utilizada de maneira distorcida para justificar a dominação dos povos africanos e asiáticos. Surgiu o **darwinismo social**, definindo alguns povos como superiores ou civilizados e outros como inferiores ou selvagens, o que se estendeu à preconceituosa divisão dos seres humanos em raças, que seriam desiguais: umas seriam superiores a outras. Desse modo, os europeus estariam na escala superior da evolução, enquanto os povos africanos e asiáticos em patamar inferior.

O darwinismo social foi adotado como ideologia para justificar o racismo e a dominação daqueles povos. Os europeus alegavam estar colaborando para a “evolução” dos povos africanos e asiáticos, sacrificando-se para elevá-los ao patamar da civilização, ou seja, equipará-los ao modo de vida europeu, baseado nas relações capitalistas.

Afirmavam que estavam levando o “progresso”, associado à construção de estradas, ferrovias e portos. Evidentemente se tratava de criar infraestrutura para escoar bens minerais e agrícolas do interior dos continentes para a exportação nos portos. O progresso, nesse caso, não beneficiava os povos dominados, mas viabilizava a exploração econômica destes por parte dos europeus.

A BURGUESIA E O NOVO ESTILO DE VIDA

O desenvolvimento do capitalismo resultou no surgimento de duas classes sociais fundamentais: os operários urbanos, chamados de proletariado; e os proprietários de fábricas, grandes comerciantes e banqueiros, conhecidos como burgueses.

Os burgueses tinham poder econômico e ambições de exercer o poder político. Para isso, necessitavam se afirmar socialmente, criando valores morais, regras sociais e códigos comportamentais. As nascentes classes médias adotaram uma nova maneira de ser na sociedade. Mais tarde, estudiosos definiram o processo de criação de novos costumes como **processo civilizador**.

Enriquecidos com o desenvolvimento do capitalismo, os burgueses foram buscar regras de etiqueta utilizadas pela aristocracia da França, a começar pela etiqueta à mesa e o uso do garfo, em vez das mãos, para comer. Nos séculos XVI e XVII, na França, surgiram os “manuais de boas maneiras”, regras a serem seguidas para tornar-se civilizado. Uma das indicações era ter um lugar exclusivo para as necessidades fisiológicas, demonstrando ter pudor e hábitos de higiene. Até então era absolutamente comum defecar em escadas, armários, ruas e bosques. No século XIX, nas casas burguesas, surgiram quartos próprios para tais necessidades e inventou-se o vaso sanitário. Classes médias e operários continuaram por muito tempo usando urinóis e jogando o conteúdo nas ruas. Até então, os europeus não tomavam banho diariamente, havendo, inclusive, restrições ao hábito, considerado prejudicial ao corpo. No entanto, tal prática também passou a ser apontada como elegante. Como nas casas não havia banheiros, foram colocadas grandes bacias nos dormitórios. A etiqueta tornou-se necessidade para se diferenciar das classes mais pobres.

O estilo de vida burguês incluiu a noção de privacidade, algo desconhecido até então. As residências passaram a ter vários cômodos, como quarto exclusivo para o casal e um para cada filho. Havia lugares para receber os convidados, sala para refeições e outra para o convívio familiar e social, além do banheiro.

Nos lugares públicos, a noção de privacidade foi associada ao distanciamento social. Nos restaurantes, surgiram lugares reservados para jantares íntimos. Nos transportes marítimos e ferroviários, foram adotadas divisões sociais: primeira, segunda e terceira classes. Nos teatros, reservaram-se lugares distanciados do grande público: os camarotes. Idealizaram-se também lugares de convívio em que os burgueses podiam ostentar sua condição social, como restaurantes, cafés e teatros.

OBSERVE QUE...

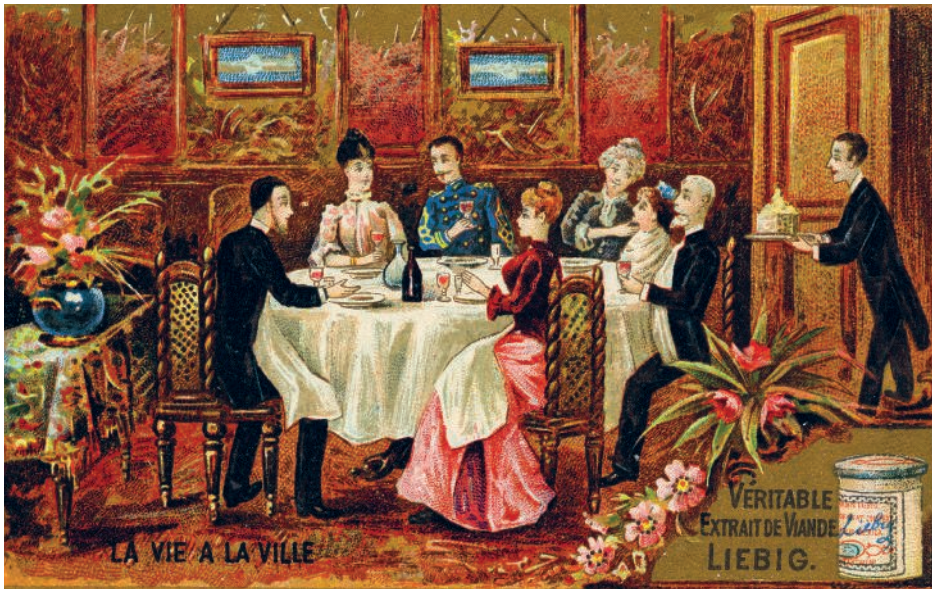
Em termos biológicos, não existem raças entre os humanos. As diferenças no fenótipo são absolutamente insignificantes. Nos anos 1950, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) considerou o conceito de “raça humana” sem fundamentos na ciência. A recomendação era a utilização de “grupos étnicos”, considerando aspectos culturais, como ideias, valores, comportamentos, religiões, línguas, etc.

FICA A DICA

O imperialismo

BRUIT, Héctor Hernan. São Paulo: Atual, 1994.

O autor discute como se deu a partilha da África e da Ásia, explica as razões por trás da independência das nações latino-americanas e demonstra que o imperialismo deve ser combatido a partir da estrutura de classes.



Na propaganda, há a representação de uma família burguesa na França do século XIX. "A vida na cidade", escrito em francês, à esquerda, não é casual. É na cidade que os bons modos à mesa são observados por todos os membros da família. O mordomo serve o jantar em ambiente reservado para as refeições.

Esse estilo de vida ficou por muito tempo restrito à burguesia e a setores das classes médias. Operários e camponeses ainda mantinham seus valores e regras de comportamento tradicionais.

SABERES CONECTADOS

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS

Ao longo dos séculos XVIII e XIX, a produção literária alcançou o grande público. A alfabetização de amplos setores da população europeia permitiu a expansão do mercado editorial, sendo as novas tecnologias de produção e o aumento da capacidade de distribuição também importantes para essa popularização.

O maior movimento literário da época foi o **Romantismo**, que apresenta como um dos elementos a nostalgia de um passado que se perdeu com o avanço do capitalismo e da sociedade industrial, com temas recorrendo a épocas anteriores e exaltando heróis nacionais. Também inclui o sentimentalismo, a valorização das emoções pessoais e a idealização do amor. Outra marca é o nacionalismo, com a busca de fontes nos contos populares e na tradição oral camponesa. A narrativa ampla no tempo, a centralidade no indivíduo, o subjetivismo e a fuga da realidade são outras características do Romantismo.

Outro estilo literário do século XIX foi o **Realismo**, que trabalha com questões da realidade social, em particular temas sobre a classe trabalhadora, de maneira bastante crítica. Os temas são do cotidiano: egoísmo, adultério, miséria, crimes e fracassos. Não há heroísmo nos personagens e a mulher é tratada sem idealizações. Os personagens são descritos não apenas com objetividade e detalhadamente, mas também em sua dimensão psicológica. Há críticas à hipocrisia das classes dominantes. O Realismo, portanto, vai no caminho oposto ao Romantismo.

Por fim, o terceiro movimento literário do período é o **Naturalismo**. Para alguns, trata-se da radicalização do Realismo e de uma reação ao Romantismo. Os escritores abordam temas sociais polêmicos, com personagens desequilibrados, e descrevem detalhadamente o comportamento humano, acentuando a sensualidade e as explicações com base na ciência e no determinismo.

Com base em seus conhecimentos sobre a consolidação da sociedade burguesa no século XIX, responda:

- 1 Que elementos estéticos e políticos marcaram a produção literária romântica?
- 2 Quais temas e atores sociais os escritores vinculados ao Realismo procuraram realçar criticamente em suas narrativas?
- 3 Que temáticas e elementos narrativos se destacam nas obras vinculadas ao Naturalismo?

A BELLE ÉPOQUE

Após o desastre que se abateu sobre a Europa com a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), muitos definiram o período entre 1871, com o fim da guerra entre Prússia e França, e 1914, com o início da Primeira Guerra Mundial, como *Belle Époque*.

E por que esse período foi imaginado assim, uma "bela época"? A começar, porque foi um período de paz entre as nações europeias e, além disso, foi a época da Segunda Revolução Industrial, que ocasionou grande avanço tecnológico em diversas áreas, como visto. Também foi a época de novos inventos: avião, automóvel, bicicleta e cinema.

Paris foi a cidade que mais usufruiu dessa época, compreendida como de grande progresso. Disseminaram-se pela cidade muitos cafés, restaurantes, teatros, óperas, livrarias, museus e cabarés, sendo o Moulin Rouge o mais famoso deles.

No Moulin Rouge, de Henri de Toulouse-Lautrec, 1892 (litografia colorida, de 45,9 cm × 34,4 cm). A imagem faz referência ao mais famoso cabaré de Paris, construído em 1889. O pós-impressionista Toulouse-Lautrec (1864-1901) pintou muitas cenas de Paris na *Belle Époque*, geralmente com temas voltados à vida boêmia.



Bridgeman Images/EasyPix Brasil

AS ARTES PLÁSTICAS

No século XIX, tornou-se comum artistas pintarem quadros ao ar livre, trabalhando com temas que aludiam à natureza. Trabalhavam sob o sol, e não com a luz artificial dos ateliês. O resultado não poderia ser o mesmo, causando atritos. Em 1874, o pintor francês Claude Monet (1840-1926) teve uma de suas obras, *Impressão, nascer do sol*, recusada pelo Salão Oficial de Paris. O mesmo ocorreu com outros artistas da época. Um crítico de arte publicou artigo desmerecendo as obras desses autores, chamando-os de **impressionistas**. Eles não se ofenderam; ao contrário, adotaram o nome. Iniciou-se, assim, o Impressionismo.

Até então, os temas das pinturas eram nobres, com personagens religiosos ou mitológicos; a paisagem vinha em segundo plano. Os impressionistas inverteram essa premissa, e a paisagem deixou de ser pano de fundo para se tornar objeto. Também se dedicaram a pintar pessoas e cenas ocasionais do cotidiano. Para eles, era fundamental trabalhar com a luz solar; dependendo do horário, as cores da natureza modificavam-se. Não se preocupavam com contornos bem delineados de pessoas e objetos.

O Impressionismo foi o movimento das artes plásticas mais representativo da *Belle Époque*. Os mais conhecidos pintores impressionistas foram Claude Monet, Pierre-Auguste Renoir (1841-1919), Édouard Manet (1832-1883) e Jacob Pissarro (1830-1903).



Impressão, nascer do sol, de Claude Monet, 1872 (óleo sobre tela, de 48 cm × 63 cm).

Bridgeman Images/EasyPix Brasil

SER HUMANO X MÁQUINA: CONTRADIÇÃO E COMPLEMENTAÇÃO

O intenso processo de modernização industrial causado pela Revolução Industrial trouxe consequências para a relação do homem com o trabalho, como visto. O ponto-chave dessa reviravolta foi o maquinário, que possibilitava uma produção muito maior e não mais necessitava de um traba-

lhador especializado. Essa mudança trouxe consequências tanto para a burguesia quanto para os trabalhadores, gerando uma relação muitas vezes ambígua entre trabalhadores e máquinas e o caráter progressista que o maquinário supostamente agregava.

OS OPERÁRIOS E AS MÁQUINAS: UM FUTURO INCERTO

De início, as máquinas desestruturaram os meios de vida e de trabalho tanto de camponeses quanto de artesãos. Com as máquinas, eles perderam seus meios tradicionais de trabalho e tornaram-se trabalhadores assalariados não qualificados. Nesse momento, as máquinas e seus detentores – os burgueses – tornaram-se inimigos desses trabalhadores, que muitas vezes reagiam violentamente, com a quebra de equipamentos.

No entanto, com o avanço da industrialização pelo mundo e com a necessidade de uma produção cada vez mais moderna e veloz, a fim de maximizar o lucro das indústrias, novas máquinas que comandavam processos de produção mais sofisticados foram criadas, exigindo, por sua vez, a existência de trabalhadores especializados para sua operação. Tal especialização, além de se relacionar com a divisão social do trabalho – em que cada operário é designado a desempenhar uma tarefa única, a fim de acelerar a produção –, relacionava-se com a necessidade de uma classe de

trabalhadores especializados ligados à indústria.

Tais trabalhadores, por serem capazes de operar essas máquinas mais sofisticadas, puderam ganhar melhores salários. No entanto, deve-se notar que a possibilidade de especialização e melhores ganhos salariais não podia ser alcançada por todos os trabalhadores; afinal, quanto mais especializado era o maquinário, menos ele precisava da força humana para atuar.

É possível observar as consequências dessa lógica até os dias atuais, por meio da digitalização, por exemplo. Muitas das atividades antes desempenhadas por um indivíduo são hoje feitas pelo computador: cálculos complexos, traduções, organização e arquivamento de documentos, entre outros.

Como o avanço tecnológico é praticamente ininterrupto, os trabalhadores estão sempre ameaçados em suas posições pela próxima descoberta técnica, que os fará se adaptar a um mundo antes inexistente, muitas vezes levando-os a condições de vida menos favoráveis.



Ira Morgan/RolandTotheroh/Janus Films/Criterion

Cena do filme *Tempos Modernos*, dirigido e estrelado por Charles Chaplin, em 1936. O longa-metragem faz uma crítica contundente ao ideal de modernidade capitalista.

- Dividam-se em grupos e pesquisem notícias recentes sobre um avanço tecnológico que ameaçou o bem-estar de trabalhadores. Seleccionem os melhores casos, escrevam um roteiro e gravem um *podcast* com as razões de tal ameaça e ideias para o poder público mitigar o problema. Discutam se seria possível e mesmo desejável que esse avanço tecnológico fosse detido.

A MÁQUINA COMO EXTENSÃO DO SER HUMANO

Da mesma forma que as máquinas causavam uma ameaça a muitos trabalhadores, elas também causavam fascínio e abriam possibilidades nunca imaginadas. A invenção de meios de transporte – navio a vapor, trem, automóvel e avião – mudou nossa percepção de tempo e espaço, fazendo o mundo parecer menor e favorecendo o comércio mundial e o contato entre culturas distantes.

Frente a essas novas possibilidades, o furor diante de novas tecnologias e do progresso tomou conta de boa parte da burguesia e da intelectualidade. As máquinas e as tecnologias de comunicação passaram a ser vistas como uma extensão não apenas da capacidade humana, mas também do próprio corpo do indivíduo, alçando-o a conquistas ainda maiores. Dessa maneira, tendo em vista o fato de que a relação entre o homem e o meio é **simbiótica**, como propõe Marshall McLuhan (1911-1980), a roda do automóvel funcionaria como extensão de seus pés e de sua capacidade de locomoção, e o telefone e o rádio, como uma ampliação de sua capacidade de comunicação.

Durante a *Belle Époque*, podemos ver o entusiasmo com os novos modos de vida por meio da publicação do *Manifesto Futurista*, por Filippo Marinetti (1876-1944), em 1909, e do movimento artístico de vanguarda subsequente, denominado Futurismo. Entre as características do movimento estavam a rejeição ao passado e a glorificação dos avanços tecnológicos e da velocidade. Os futuristas exploraram uma linguagem mais direta, com onomatopeias e quebra de elementos tradicionais, expressando a nova realidade de uma sociedade industrial. Glorificavam também a guerra, que veio a acontecer pouco depois, matando muitos dos seus adeptos.

MCLUHAN, Marshall.
Os meios de comunicação como extensão do homem.
São Paulo: Cultrix, 1969.

simbiótico

relativo à simbiose, que se refere à associação íntima entre duas ou mais partes.

QUESTÕES EM FOCO

Futurismo – glorificação do progresso?

O *Manifesto Futurista* é composto de 11 pontos, que pregavam a ruptura com o passado, a identificação do homem com a máquina e a glorificação da velocidade e da guerra. Leia dois deles:

9. Queremos glorificar a guerra – a única higiene do mundo –, o militarismo, o patriotismo, o gesto destruidor dos anarquistas, as belas ideias pelas quais se morre, e o desprezo pela mulher.

10. Queremos demolir os museus, as bibliotecas, combater o moralismo, o feminismo e todas as covardias oportunistas e utilitárias.

MARINETTI, Filippo T. *Manifesto Futurista*. Disponível em: <https://blog.ubueditora.com.br/manifesto-futurista/>. Acesso em: 10 jul. 2020.

Com base no texto e em seus conhecimentos, responda:

- 1 De que maneira as ideias expostas no manifesto podem ser associadas ao conceito de progresso exposto no capítulo?
- 2 É possível relacionar o Futurismo com outros movimentos políticos e artísticos ocorridos no início do século XX? Dê exemplos e justifique sua resposta.
- 3 Com base nos princípios de direitos humanos e no conceito de bem-estar social, é possível dizer que o Futurismo pregava o progresso?

A CRISE DA UTOPIA LIBERAL E DO PROGRESSO

Como visto, a ideia de progresso surgiu no século XVII com Francis Bacon, e foi aperfeiçoada e divulgada pelos iluministas. A Revolução Industrial e as transformações dela decorrentes fundamentaram a concepção de que o ser humano poderia interferir no

rumo da história, criando tecnologias que beneficiariam a humanidade e elevando seus valores morais. O mundo europeu viveu de maneira otimista o período da *Belle Époque*; porém, tudo ruiu com a Primeira Guerra Mundial.

A PRIMEIRA GUERRA MUNDIAL E O DESASTRE EUROPEU

Os países europeus entraram no século XX envolvidos por múltiplas rivalidades, com propostas revan-chistas da França contra a Alemanha. Com a derrota na guerra em 1871, o país perdeu territórios e importantes minas de carvão para os alemães. Na Inglaterra havia a preocupação com a rápida ascensão industrial da Alemanha. No Império Austro-Húngaro, a rivalidade era interna, entre suas múltiplas etnias. Na Rússia havia ressentimentos com o Império Otomano.

Houve também a ascensão de fortes movimentos nacionalistas, e cada um afirmava a superioridade de seu país em relação aos outros. Os países armaram-se e fortaleceram seus exércitos. Alianças militares foram estabelecidas. Havia paz, mas era uma **paz armada**, faltando apenas o estopim para a guerra.

Em julho de 1914, o estopim ocorreu. Um grupo político assassinou o arquiduque Francisco Ferdinando (1863-1914), herdeiro do Império Austro-Húngaro, dando início a uma guerra longa, cruel e destrutiva.

O que ocorreu em território europeu negava todos os valores alimentados pelo progresso. Os avanços tecnológicos, até então comprometidos com o beneficiamento da humanidade, foram utilizados para matar. O avião foi usado como arma contra os exércitos inimigos e para o bombardeio de instalações industriais; os ingleses inventaram o tanque de guerra; morteiros, pistolas e granadas foram aperfeiçoados, assim como aumentaram-se a capacidade e a velocidade dos disparos da metralhadora. No mar, os navios de guerra tornaram-se resistentes, com enormes e poderosos canhões. Pela primeira vez, foram utilizados submarinos, instrumentos mortais para a marinha mercante e de guerra.

Invenções e aperfeiçoamentos tecnológicos para matar não ficaram restritos a armas convencionais. Para espanto dos próprios europeus, armas que causavam mortes dolorosas foram inventadas e utilizadas sistematicamente, como o lança-chamas e os gases venenosos.

The Stapleton Collection/Bridgeman Images



O segundo estágio para casa, c. 1914-1919, litografia que mostra médicos e enfermeiros do Royal Army Medical Corps (Corpo Médico do Exército Real britânico) transportando feridos retirados das trincheiras para postos médicos.

A guerra era de **trincheiras**, cavadas pelo território europeu de norte a sul. Alemães de um lado; franceses e ingleses de outro. Ninguém conseguia avançar, e assim ficaram por mais de três anos. Passavam meses atirando contra o inimigo, envoltos em lama e junto a ratazanas e piolhos. Perante bombardeio, tinham que andar sobre os cadáveres putrefatos dos companheiros mortos. Água e comida eram racionadas.

Ao final da guerra, as cidades foram reduzidas a escombros e suas populações sofriam com racionamento de alimentos e combustíveis, resultando em fome e frio. As fábricas estavam destruídas e a economia, devastada. Milhares de soldados retornaram mutilados, cegos e incapazes de trabalhar.

Calcula-se que o número de soldados mortos chegou a 10 milhões e o de feridos, a 20 milhões. Outros 10 milhões de pessoas tornaram-se refugiadas. A guerra resultou em 3 milhões de viúvas e 6 milhões de crianças órfãs.

Os efeitos da Primeira Guerra Mundial na Europa foram tão devastadores que a ideia de progresso ficou desacreditada. O ideal de avanço tecnológico para o bem de todos e a ideologia inerente ao darwinismo social, que definia os europeus como superiores e civilizados, caiu por terra. As máquinas poderiam ser utilizadas para matar e um europeu era capaz de cometer atrocidades com outro europeu.

PÓS-GUERRA: EXPRESSANDO O PESSIMISMO

A sensação era de crise e decadência. Os ideais de progresso, de prosperidade e de uma sociedade moralmente elevada não mais existiam. Artistas e intelectuais foram os primeiros a expressar esse pessimismo. O modo de vida, a moralidade e a racionalidade burguesas foram questionados. Na literatura, obras representativas dessa desilusão foram *Em busca do tempo perdido*, de Marcel Proust (1871-1922), e *Ulisses*, de James Joyce (1882-1941).

Artistas pacifistas reuniram-se em torno do movimento dadaísta. Recorrendo a recursos não racionais, ilógicos e irônicos, recusando o nacionalismo e modelos tradicionais de arte, eles criticavam a ordem burguesa e a ideia de progresso.

O movimento conhecido como Surrealismo decorre do Dadaísmo. Os artistas surrealistas recusavam os modos de pensar e sentir tradicionais. Eram pessimistas com o ideal da racionalidade, preferindo explorar o inconsciente. Na literatura, André Breton (1896-1966), fundador do movimento, defendia que o escritor deveria desenvolver seu texto automaticamente, sem pensar, além de acreditar que sonhos descreviam melhor a realidade.

TECNOLOGIAS DO GENOCÍDIO

Desilusão e pessimismo tomaram conta da Europa. Parecia que a possibilidade de construir um mundo novo estava nas Américas. A situação piorou com a crise econômica de 1929. Falências de empresas, desemprego em massa, carência de alimentos, preços que não paravam de subir e ascensão de regimes autoritários de direita, como o fascismo e o nazismo, tornaram o clima ainda pior.

Uma nova guerra eclodiu. De 1939 a 1945, os europeus conheceram novamente o rastro de destruição e mortes, mas algo pior foi descoberto pelo Exército Vermelho.

trincheira

tipo de escavação linear no solo, com cerca de dois metros de profundidade e vários quilômetros de extensão.

FICA A DICA

1917

Direção de Sam Mendes. Reino Unido/EUA: Universal Studios, 2020. Duração: 119 min.

Durante a guerra, dois soldados recebem ordens para atravessar o território inimigo, a fim de entregar uma mensagem que pode salvar a vida de centenas de outros soldados.

No dia 27 de janeiro de 1945, as tropas soviéticas avançaram em direção à Alemanha e, ao entrarem em território polonês, encontraram o campo de Auschwitz. Ficaram chocadas com o que viram: homens e mulheres reduzidos a esqueletos de tão famintos. Alguns tiveram que tomar leite aos poucos para não agredir o próprio estômago. Eram humanos reduzidos à mais abjeta degradação nesse lugar de trabalho forçado e extermínio. Eram na maioria judeus, mas havia também ciganos, testemunhas de Jeová, presos políticos e homossexuais.

Nos campos de concentração e extermínio havia câmaras de gás e fornos crematórios. Calcula-se que mais de um milhão de pessoas morreram nessas câmaras somente em Auschwitz. No auge das matanças, em 1944, cerca de 6 mil prisioneiros eram mortos por dia. O gás era o composto Zyklon B, extremamente tóxico, provocando a morte em minutos. Grupos eram levados para as câmaras, que tinham chuveiros no teto. Trancados na câmara, sem luz alguma, o gás saía pelos chuveiros. Depois, o amontoado de corpos era posto nos crematórios.

Jaroslav Moravcik/Shutterstock



Portão de entrada do campo de concentração de Auschwitz, em 2019. A estimativa é que 1,2 milhão de pessoas morreram de fome, exaustão ou em câmaras de gás. No letreiro está escrito: "O trabalho liberta". Outros cinco campos de extermínio foram construídos em território polonês: Treblinka, Belzec, Chelmno, Sobibor e Majdanek. Neles, estima-se que foram assassinados mais de 2 milhões de pessoas, a imensa maioria judeus.

O que levou os nazistas a projetar um complexo sistema de produção de extermínio em massa? Construíram fábricas para a produção do gás, linhas ferroviárias para levar prisioneiros, campos de extermínio, câmaras de gás e fornos crematórios. Também elaboraram logística e sistema de contabilidade para numerar os prisioneiros, principalmente os judeus. Todo um sistema baseado na lógica, na racionalidade e na tecnologia foi projetado para o extermínio em massa de seres humanos que não cometeram crime algum.

A tecnologia estava sendo usada para o genocídio. Os nazistas arruinaram a categoria, já tão enxovalhada, de civilização. Tornava-se cada vez mais incômodo, para não dizer difícil, sustentar a ideia de progresso.

DO PROGRESSO AO DESENVOLVIMENTO

Após a Segunda Guerra Mundial, elites políticas e intelectuais dos países pobres tomaram consciência de que seus países estavam muito atrasados diante do estágio de industrialização dos países capitalistas desenvolvidos. A constituição da Organização das Nações Unidas (ONU) contribuiu para o fortalecimento dessa compreensão no mundo. No entanto, acreditava-se que era possível alcançar o patamar dos países industrializados por meio do desenvolvimento, cuja ideia substituiu o desgastado ideal de progresso.

FICA A DICA

É isto um homem?

LEVI, Primo. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

Nessa obra, publicada pela primeira vez em 1947, Primo Levi relata sua experiência como prisioneiro no campo de Auschwitz.

desenvolvimentismo

política econômica que visa ao crescimento da produção industrial e da infraestrutura por meio da participação ativa do Estado.

Para definir a situação dos países capitalistas pobres, surgiu a expressão subdesenvolvimento. Geralmente, os países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento têm sua economia baseada na exportação de produtos primários e na importação de produtos industrializados. Diante desse cenário, para alcançar o padrão industrial e o nível de vida dos países capitalistas desenvolvidos, era necessária a implantação de políticas **desenvolvimentistas**.

Tais políticas visavam à construção e à consolidação de uma base industrial, com mudanças estruturais nas bases produtivas dos países. Contudo, nas duas últimas décadas do século XX, com as políticas neoliberais, o desenvolvimentismo como ideal das nações começou a ser questionado.

Em seu lugar surgiu o termo crescimento econômico – processo que não implica mudanças estruturais. O país cresce economicamente com o aumento de seu produto interno bruto (PIB), ou seja, a soma de tudo o que foi produzido no país durante um ano, não importando se tal produção refere-se a setores primário (produção de matéria-prima), secundário (produção industrial) ou terciário (produção do setor de serviços). Outra medida é o crescimento da renda *per capita*, geralmente calculada pela divisão do PIB pelo número de habitantes do país. Contudo, tais categorias podem ser ilusórias. O crescimento do PIB pode não beneficiar todos os membros da sociedade, escamoteando a riqueza de poucos e a pobreza de muitos. A renda *per capita* também pode encobrir injustas concentrações de renda.

Considerando esses aspectos, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) elaborou o conceito de desenvolvimento humano. Assim, o desenvolvimento de uma nação deve ser avaliado pela qualidade de vida de seus habitantes, com base na Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pela ONU, em 1948. O que era chamado de progresso no século XIX passou a ser, atualmente, identificado como bem-estar humano.

PROGRESSO, PRENÚNCIOS DO AQUECIMENTO GLOBAL E SUAS CONSEQUÊNCIAS

Com a Revolução Industrial, as sociedades industriais despejaram toneladas de dióxido de carbono (CO_2) na atmosfera, com a queima de combustíveis fósseis, como os derivados de petróleo, gás e carvão. Começava, então, a intensificação do chamado efeito estufa, causadora do aquecimento global.

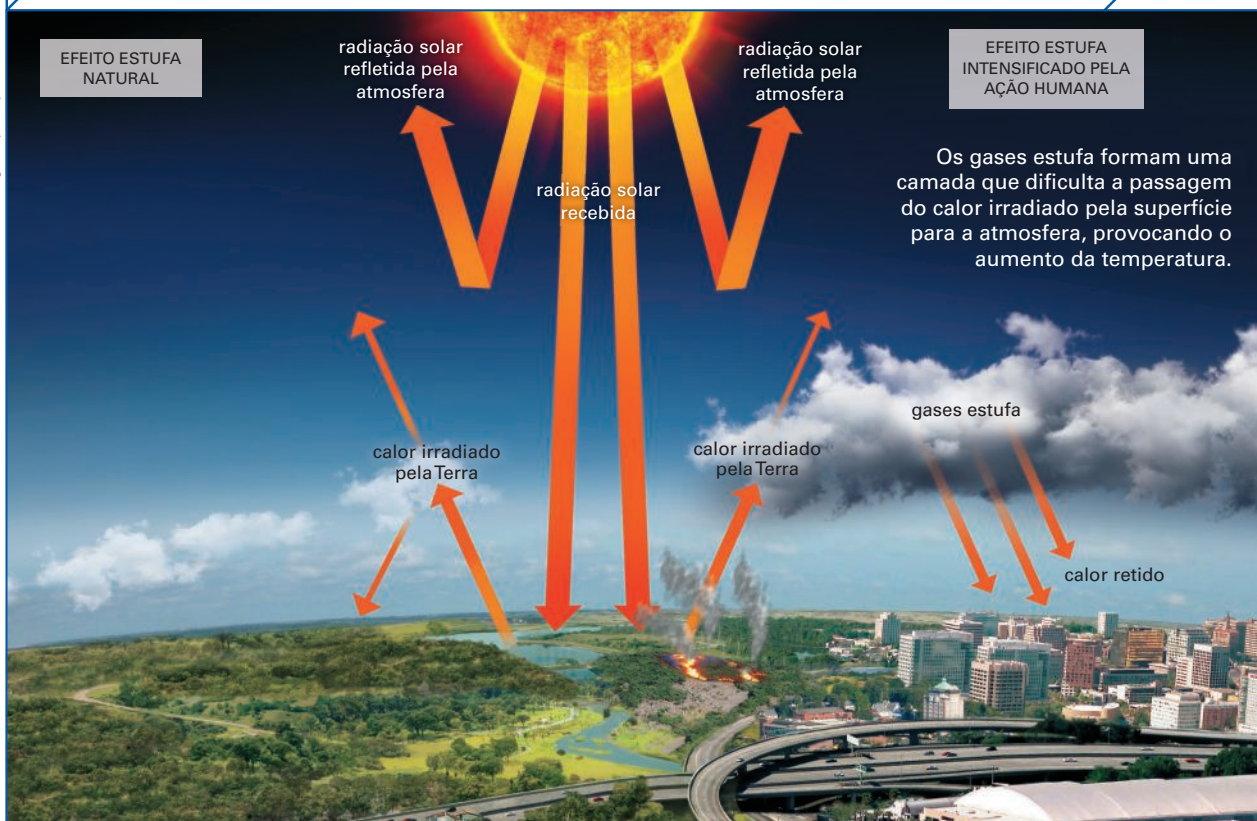
O efeito estufa é um fenômeno natural, benéfico para a vida na Terra. Sabemos que a radiação solar incide sobre o planeta, mas a maior parte dela é refletida e retorna ao espaço sob a forma de calor. Porém, parte desse calor é retido por uma série de gases que pairam sobre a atmosfera, como CO_2 , metano (CH_4) e óxido nitroso (N_2O). Em seu estado normal, o efeito estufa garante o calor na Terra.

O problema é que, durante várias décadas, as sociedades industriais despejaram na atmosfera uma quantidade enorme desses gases, muito além da capacidade do planeta de suportá-los. Não é apenas a queima de derivados de petróleo, carvão e gás que produz CO_2 , mas também a de florestas, como ocorre atualmente na Amazônia. Além disso, o aumento da criação de gado, o qual produz metano em grande escala, outro gás de efeito estufa, intensifica esse fenômeno.

Durante todo o século XX, a concentração de gás carbônico na atmosfera terrestre subiu de 260 para 380 partes por milhão, o que elevou a temperatura média do planeta em $0,7^\circ\text{C}$. Cientistas garantem que um aumento de 2°C na temperatura mundial provocaria uma série de perturbações ambientais. O desequilíbrio natural do ecossistema terrestre causado pelo aquecimento global tem sido motivo para que os verões sejam mais quentes, os invernos mais frios, as tempestades mais fortes, os furacões mais devastadores e as secas mais prolongadas.

EFEITO ESTUFA NATURAL E EFEITO ESTUFA INTENSIFICADO PELA AÇÃO HUMANA

Lígia Duque/Arquivo da editora



Fonte: elaborado com base em PRESS, Frank et al. *Para entender a Terra*. Porto Alegre: Bookman, 2006. p. 592.

Ilustração sem escala, com cores fictícias. A proporção dos elementos não é real.

Há uma série de outras consequências alarmantes. O aquecimento global provocaria a evaporação das águas dos rios, resultando no surgimento de desertos na África, na Ásia e na Austrália, além de tornar a água potável um bem muito caro, podendo haver guerras pela sua posse. Haveria também fome, com a redução das colheitas. Vale lembrar que o derretimento das calotas polares já é uma realidade, o que poderá resultar no aumento do nível do mar, com o desaparecimento de inúmeras cidades litorâneas.

Movimentos em defesa do meio ambiente lutam para que as sociedades abandonem o uso de combustíveis fósseis e governos e empresas invistam em fontes de energia renovável: solar, eólica, geotérmica e das marés. Muitos, porém, negam o aquecimento global com o intuito de defender interesses econômicos. Os negacionistas argumentam que se trata do "preço do progresso".

Segundo a Global Footprint Network, no ano de 2019, o planeta Terra alcançou mais cedo do que em qualquer outro ano o ponto de exploração de seus recursos naturais que poderiam ser renovados sem custos ao meio ambiente. Isso ocorreu em 29 de julho. A partir daí, os recursos utilizados naquele ano não tiveram capacidade de renovação, avançando para o esgotamento. A cada ano, o ponto de esgotamento é alcançado mais cedo. A devastação é enorme.

Há de se considerar o agravante que, segundo estimativas, em 2100 o planeta abrigará 11,2 bilhões de habitantes, o que exigirá ainda mais a exploração de seus recursos naturais. Os dados sugerem que a ideia do progresso, ou desenvolvimento, deve ser revista.

Calcula-se que, para manter o ritmo de consumo atual dos recursos naturais pela população humana, seria necessário 1,75 planeta Terra.



ParaboiStudio/Shutterstock

ANALISANDO MENSAGENS

Observe a imagem e leia os textos a seguir.



Praça da Paz Celestial, marco da cidade de Beijing, China, sob forte poluição atmosférica. Foto de 2016.

TEXTO I

A poluição atmosférica na metrópole chinesa de Xangai, na costa leste do país, atingiu nesta terça-feira seu nível mais alto desde janeiro, o que levou as escolas a proibirem atividades ao ar livre e as autoridades a suspenderem o trabalho em locais de construção e fábricas, até que o ar poluído se dissipasse.

[...] O nível de partículas poluentes alcançou 281, o mais alto desde meados de janeiro [de 2015], de acordo com dados compilados pelo Departamento de Estado dos Estados Unidos. As partículas são uma das principais causas de doenças respiratórias e asma, dizem os especialistas.

COM POLUIÇÃO altíssima, Xangai proíbe atividades ao ar livre. *Veja*, São Paulo, 15 dez. 2015. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/mundo/com-poluicao-altissima-xangai-proibe-atividades-ao-ar-livre/>. Acesso em: 10 jul. 2020.

TEXTO II

Se o novo coronavírus infecta o ar chinês e apavora os cidadãos e as autoridades de saúde do país, há ao menos um efeito colateral positivo nessa história: a queda dramática da concentração de poluentes na atmosfera do país.

Satélites de monitoramento da Nasa e da ESA (agência especial europeia) mostram redução significativa na quantidade de dióxido de nitrogênio (NO₂), um gás emitido por veículos motorizados, termelétricas e indústrias e que

pode agravar quadros respiratórios e aumentar o risco de morte em crianças.

Ou seja, a diminuição de emissão de poluentes está relacionada à desaceleração econômica após o surto. Em 23 de janeiro [de 2020], por exemplo, as autoridades chinesas limitaram o transporte e a entrada e saída de Wuhan, epicentro da epidemia.

NÍVEL de poluição na China cai drasticamente após epidemia de coronavírus. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 1ª mar. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ambiente/2020/03/nivel-de-poluicao-na-china-cai-dramaticamente-apos-epidemia-de-coronavirus.shtml>. Acesso em: 10 jul. 2020.

Com base nos trechos e nas informações sobre aquecimento global:

- 1 Elabore um texto explicando de forma sintética as causas centrais e as consequências mais preocupantes do aquecimento global.
- 2 Analise as duas reportagens e indique quais fatores contribuíram para a queda dos níveis de poluição atmosférica na China em 2020 em relação a 2015.
- 3 Com os colegas e a mediação do professor, organize um debate para analisar as respostas e discutir medidas que deveriam ser adotadas pelos governos para enfrentar o aquecimento global. Seleccionem as três medidas que considerem mais eficientes e construam um painel explicativo com o desenho de políticas públicas que levem em conta a efetividade das medidas, formas de aplicação e possíveis resultados.

A IDEIA DE PROGRESSO HOJE

Assim como a tecnologia, a ideia de progresso também evoluiu. Como visto, seu esboço foi iniciado por Bacon e os iluministas, a fim de guiar a sociedade, por meio de esforços conscientes, a avanços. No início do século XX, após a crise de 1929, o progresso foi se consolidando enquanto desenvolvimentismo, que visava reestruturar as bases produtivas dos países em desenvolvimento, em busca do alcance produtivo e tecnológico dos países desenvolvidos. Após a crise do modelo desenvolvimentista, nos anos 1980, a noção de desenvolvimento passou a seguir os modelos neoliberais de crescimento econômico.

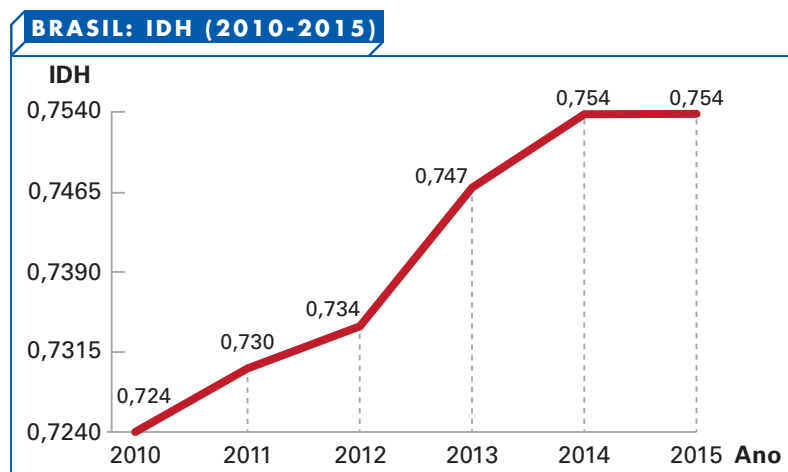
Até hoje, o modelo neoliberal – que envolve disciplina fiscal, redução de gastos públicos, privatização e desregulamentação de leis econômicas e trabalhistas – é aplicado por muitas nações. No entanto, o próprio Fundo Monetário Internacional (FMI), órgão que costuma prescrever tais medidas, admitiu que o receituário é causador de desigualdade, o que compromete um desenvolvimento sustentável a longo prazo.

Atualmente, a ideia de progresso tem girado em torno da qualidade de vida e do bem-estar. A fim de avaliar se uma nação é desenvolvida ou não é e como ela pode alcançar um nível de desenvolvimento ainda maior, a ONU apoia-se em dois conceitos: a teoria do desenvolvimento humano e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

TEORIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Essa teoria une conceitos das áreas de ecologia, desenvolvimento sustentável e economia para avaliar como a riqueza de um país influencia no modo de seus habitantes viverem como gostariam.

O índice que ajuda os economistas a medir a relação entre riqueza e bem-estar é o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Criado por economistas da Universidade de Cambridge, no Reino Unido, ele é usado pelo Pnud desde 1993. Os critérios de avaliação podem ser resumidos em três grandes áreas: vida longa e saudável, medida pela expectativa de vida ao nascer; acesso ao conhecimento, avaliado pelos anos médios de estudo e anos esperados de escolaridade; e um padrão de vida decente, cuja medição é feita pelo PIB *per capita*.



Fonte: elaborado com base em MATOSO, Filipe. Em 79º lugar, Brasil estaciona no ranking de desenvolvimento humano da ONU. *G1*, Brasília, 21 mar. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/em-79-lugar-brasil-estaciona-no-ranking-de-desenvolvimento-humano-da-onu.ghtml>. Acesso em: 10 jul. 2020.

O IDH do Brasil, que vinha aumentando desde 2010, estaciona em 2014.

No entanto, o IDH é bastante criticado, pelo fato de não conseguir abarcar todas as complexidades envolvidas na medição da qualidade de vida de um país, escondendo desigualdades sociais, falta de direitos civis e políticos e de outras liberdades.

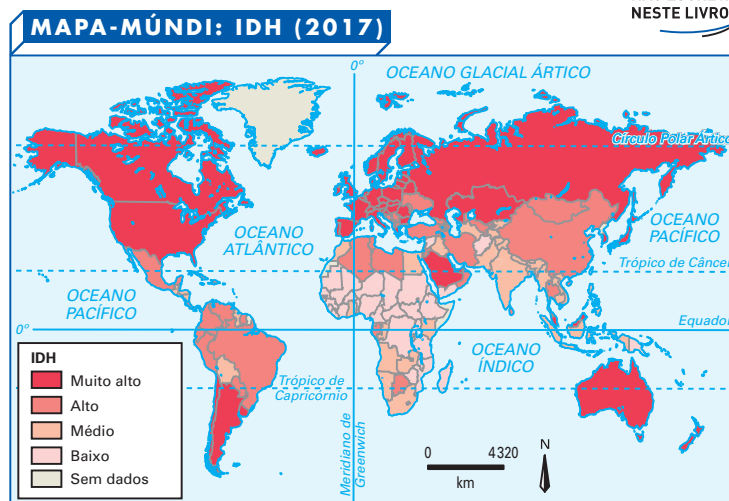
OBSEVE QUE...

O receituário de medidas neoliberais foi definido em reunião de economistas de instituições financeiras, entre elas, o FMI, situadas em Washington, D.C., nos Estados Unidos, em 1989. Tais medidas são convencionalmente chamadas de Consenso de Washington.

IDH – uma medida justa?

Com bases nas informações do capítulo e no mapa ao lado, responda:

- Qual continente tem o maior IDH? E qual tem o menor? Aponte possíveis causas para que os continentes ocupem essa posição e ilustre com notícias recentes que corroborem sua interpretação.
- De acordo com o mapa, o Brasil apresenta um IDH alto. Você acredita que essa informação corresponda à realidade de todo o território nacional? Justifique.
- Faça uma pesquisa sobre o IDH ajustado pela desigualdade (IDHAD). Com base em suas informações, compare a posição do Brasil em ambos os índices (IDH e IDHAD). Há diferença de classificação? Por quê?



Fonte: elaborado com base em PNUD. *Human development indices and indicators: 2018 statistical update*. Disponível em: http://hdr.undp.org/sites/default/files/2018_human_development_statistical_update.pdf. Acesso em: 27 jul. 2020.

OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Para melhorar as condições de vida da população e com vistas a mitigar os efeitos nocivos ao meio ambiente causados pelo crescimento econômico, no ano de 2015 a ONU lançou, em Nova York, Estados Unidos, a Agenda 2030 para o crescimento sustentável.

O documento, assinado por 193 países, é um plano de ação mundial, com 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e 169 metas, que devem ser perseguidos por todas as nações, a fim de direcioná-las em uma jornada coletiva rumo à sustentabilidade e a uma vida mais digna, com bem-estar, acesso aos bens básicos e ao cumprimento dos direitos humanos. Entre os 17 objetivos estão acabar com a fome e a pobreza, assegurar educação e uma vida saudável, disponibilizar o acesso à água, proteger e recuperar ecossistemas e

promover a paz e a justiça.

O documento dá sequência aos Objetivos do Milênio, uma série de metas também lançadas pela ONU no ano 2000, que deveriam ser alcançadas pelos países signatários até 2015. Embora não tenham sido completamente atingidas, foram relatados avanços na área de acesso à educação e no combate à fome e à pobreza.

Alguns estudiosos permanecem pessimistas, devido não só aos altos custos econômicos relacionados ao cumprimento das metas, mas também à capacidade e à vontade dos países em cumpri-las; outros acreditam ser muito tarde para buscar tais objetivos, já que a desigualdade e o consumo de recursos naturais alcançaram níveis bastante altos no mundo atual.

ANALISAR E REFLETIR

Dividam-se em grupos. Cada grupo deve escolher um Objetivo de Desenvolvimento Sustentável para pesquisar.

- Analise quais políticas públicas estão sendo desenvolvidas e aplicadas no Brasil a fim de alcançar o objetivo escolhido. Elas estão sendo eficazes? Por quê? Procurem informações em *sites* oficiais do governo ou ligados à ONU Brasil e em portais de notícia confiáveis.
- Avaliem se há outras soluções a serem estudadas e proponham maneiras de aplicá-las.
- Criem um *blog* de acesso coletivo que reúna as informações levantadas pelos grupos, a fim de que todos possam contribuir e se informar.

ROTEIRO DE ESTUDOS

- 1 Leia os textos a seguir e reflita sobre a relação entre progresso, avanço tecnológico e condições de trabalho.

TEXTO I



Charge de Santiago. Disponível em: <https://docplayer.com.br/docs-images/70/63604849/images/95-0.jpg>. Acesso em: 27 jul. 2020.

TEXTO II

A indústria 4.0 aqui terá uma consequência ainda mais grave de desemprego para os assalariados, porque cada vez que se for digitalizar um processo ou criar um fluxo movido pela lógica digital, serão desempregados aqueles trabalhadores que faziam essa atividade. [...] Avanço tecnológico, sim, mas não para aumentar o lucro já concentrado na mão de 1%

da população, e sim para reduzir o trabalho extenuante e a jornada de trabalho, para que as pessoas possam viver com dignidade dentro e fora do trabalho, para que possam trabalhar duas ou três horas por dia e nas outras horas possam viver uma vida dotada de sentido.

FACHIN, Patricia. O proletário digital na era da reestruturação permanente do capital. Entrevista especial com Ricardo Antunes. *Revista IHU Online*, [s. l.], 21 ago. 2018. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/582010-o-proletario-digital-na-era-da-reestruturacao-permanente-do-capital-entrevista-especial-com-ricardo-antunes%201>. Acesso em: 27 jul. 2020.

- Escolha um trabalho ou serviço de que você faz uso com o auxílio de tecnologia. Esse recurso impacta positivamente os trabalhadores envolvidos? Discuta, comparando com os efeitos para o consumidor e para a empresa que oferece o serviço.
- Explique a ironia do **Texto I**, levando em consideração a relação entre avanços tecnológicos e as condições de emprego e desemprego. Para isso, considere as críticas à noção de progresso.
- Reúna-se com um colega e elaborem uma proposta de uso da tecnologia para melhoria das condições de trabalho no Brasil.

Discutindo um conceito

- 2 O conceito de “bárbaro” nasceu na Grécia antiga para designar povos que não faziam parte da civilização grega. Com o darwinismo social, nos séculos XIX e XX, passou a caracterizar povos não europeus – também classificados como primitivos, selvagens, necessitados das práticas civilizadas do homem branco. Desde então, muitas sociedades foram chamadas de bárbaras. Leia os textos e analise a relação entre barbárie e civilização.

TEXTO I

O termo “barbárie” tem, segundo o dicionário, dois significados distintos, mas ligados: “falta de civilização” e “crueldade de bárbaro”. [...] Se nos referirmos ao segundo sentido da palavra “bárbaro” – atos cruéis, desumanos, a produção deliberada de sofrimento e a morte deliberada de não combatentes (em particular, crianças) – nenhum século na história

conheceu manifestações de barbárie tão extensas, tão massivas e tão sistemáticas quanto o século XX. Certamente, a história humana é rica em atos bárbaros, cometidos tanto pelas nações “civilizadas” quanto pelas tribos “selvagens”. A história moderna, depois da conquista das Américas, parece uma sucessão de atos desse gênero: o massacre de indígenas das Américas, o tráfico negreiro, as guerras coloniais. Trata-se de uma barbárie “civilizada”, isto é, conduzida pelos impérios coloniais economicamente mais avançados.

LÖWY, Michael. *Barbárie e modernidade no século XX*. In: BENSALD, Daniel; LÖWY, Michael. *Marxismo, modernidade e utopia*. São Paulo: Xamã, 2000. p. 26-27.

TEXTO II

Recusando a humanidade àqueles que surgem como os mais “selvagens” ou “bárbaros” dos seus representantes, mais não fazemos que copiar-lhes suas atitudes típicas. O bárbaro é, em primeiro lugar, o homem que crê na barbárie.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Raça e história*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 54.

TEXTO III

Anti-Nazi

A limpeza
pode ser
pior
que a porcaria

A ordem
pode ser
a maior
desordem

LOPES, Adília. *Anti-Nazi*. In: LOPES, Adília. *Dobra: poesia reunida – 1983-2007*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2014. p. 505.

- a) Discuta o conceito de barbárie na constituição da sociedade moderna. Quais foram os principais sujeitos e grupos sociais que receberam essa denominação e por quê?
- b) Em 2020, durante uma onda de atos antirracistas que eclodiu nos Estados Unidos

após o assassinato por um policial branco de George Floyd, um afro-americano, espalharam-se tentativas de derrubada ou destruição de importantes monumentos públicos do país e do mundo. Um dos primeiros alvos dos manifestantes foi uma estátua de Cristóvão Colombo, em Boston. O movimento espalhou-se por outros países, por exemplo, no Reino Unido, onde uma estátua de Edward Colston, traficante de escravizados do século XVII, foi derrubada.

- Reúna-se com mais três colegas e discutam a relação entre esses monumentos, barbárie e civilização.
- Seleccionem uma figura que vocês consideram que deveria receber homenagens nos espaços públicos. Busquem sujeitos que costumam ser marginalizados na história oficial do progresso. Em seguida, sob orientação do professor, proponham a concretização dessa homenagem, na escola ou na região, inserindo o nome e os feitos que dão importância à figura escolhida.

De olho na universidade

3 (Unirio-RJ 2014) A ideia de desenvolvimento sustentável tem sido cada vez mais discutida junto às questões que se referem ao crescimento econômico. De acordo com este conceito, considera-se que:

- a) o meio ambiente é fundamental para a vida humana e, portanto, deve ser intocável.
- b) os países subdesenvolvidos são os únicos que praticam esta ideia, pois, por sua baixa industrialização, preservam melhor o seu meio ambiente do que os países ricos.
- c) ocorre uma oposição entre desenvolvimento e proteção ao meio ambiente e, portanto, é inevitável que os riscos ambientais sustentem o crescimento econômico dos povos.
- d) deve-se buscar uma forma de progresso socioeconômico que não comprometa o meio ambiente sem que, com isso, deixemos de utilizar os recursos nele disponíveis.
- e) são as riquezas acumuladas nos países ricos, em prejuízo das antigas colônias durante a expansão colonial, que devem, hoje, sustentar o crescimento econômico dos povos.

CAPÍTULO 4



Na cidade de Ho Chi Minh, capital do Vietnã, uma vendedora de água de coco trabalha em frente a uma loja de roupas. Foto de 2020.

A BNCC NESTE CAPÍTULO:

Competências gerais da Educação Básica: **1, 2, 5, 6, 7, 9 e 10.**

Competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: **1, 2 e 4.**

Habilidades: **EM13CHS101; EM13CHS202; EM13CHS401, EM13CHS402, EM13CHS403, EM13CHS404.**

Temas Contemporâneos Transversais: **Ciência e Tecnologia; Economia – Trabalho; Cidadania e Civismo – Educação em Direitos Humanos.**

Se o século XX deve ser considerado o século do forte assalariamento da classe proletária [...], o século XXI parece ser o século da redução dos empregos e do surgimento de novas e precárias relações de trabalho, em virtude da difusão da nova lógica empresarial cujo fundamento é a diminuição dos custos de produção com a utilização de uma sofisticada tecnologia e [...] técnicas de gerenciamento do processo de trabalho, que intensificam o trabalho dos trabalhadores ainda necessários e reduzem drasticamente os níveis de contratação de novos.

LAZZARESCHI, N. Globalização da economia e reestruturação produtiva: as repercussões sociais das novas configurações do trabalho. *Ciências Sociais Unisinos*, São Leopoldo, v. 54, n. 1, jan./abr. 2018, p. 93.

NÃO ESCREVA
NESTE LIVRO.

O TRABALHO NA NOVA ORDEM MUNDIAL GLOBALIZADA

Nos anos 1960 e 1970, a população do Vietnã enfrentou um período de enorme sofrimento na guerra com os Estados Unidos. O pequeno e pobre país foi vitorioso no conflito e adotou um regime político comunista. Em 1986, os governantes inseriram o país no processo de globalização, com privatizações e abertura para empresas e capital estrangeiro, seguindo o modelo adotado pela China. A economia do Vietnã cresceu de maneira acelerada. Os vietnamitas, porém, tiveram de lidar com os mesmos problemas do capitalismo globalizado: concentração de renda, aumento da pobreza e empregos precários. A imagem de abertura expressa as contradições do mundo atualmente. Uma mulher vietnamita sem emprego estável ganha a vida vendendo água de coco nas ruas. É o “trabalho informal”, tendo como contraponto uma loja de roupas, cujas mercadorias não são acessíveis a todas as pessoas.

SUA EXPERIÊNCIA PESSOAL

Nos dias atuais, a questão do emprego é problema central na sociedade brasileira. As empresas, na maioria das vezes, exigem dos candidatos Ensino Médio completo e experiência profissional anterior. Os jovens, desse modo, enfrentam muitas barreiras para conseguir o primeiro emprego.

- Você passou por essa experiência ou conhece algum amigo que viveu essas dificuldades? Relate o episódio e reflita criticamente sobre ele.

TRABALHO INDUSTRIAL E NOVAS TECNOLOGIAS

TAYLORISMO OU O GORILA DOMESTICADO

Ao observar a rotina de um funcionário que trabalhava bem próximo a ele no escritório, o engenheiro estadunidense Frederick Taylor (1856-1915) notou que o funcionário frequentemente se levantava para ir até o armário em que ficava todo o material de escritório. Ao cronometrar as idas e vindas feitas em um dia, Taylor viu que o funcionário gastava muito tempo nesta atividade. Então, montou uma mesa com vários recipientes e neles distribuiu todo o material necessário para o trabalho. Com isso, o funcionário não precisaria mais se levantar em busca do material, pois tudo estava à mão, passando a trabalhar de maneira mais eficiente.

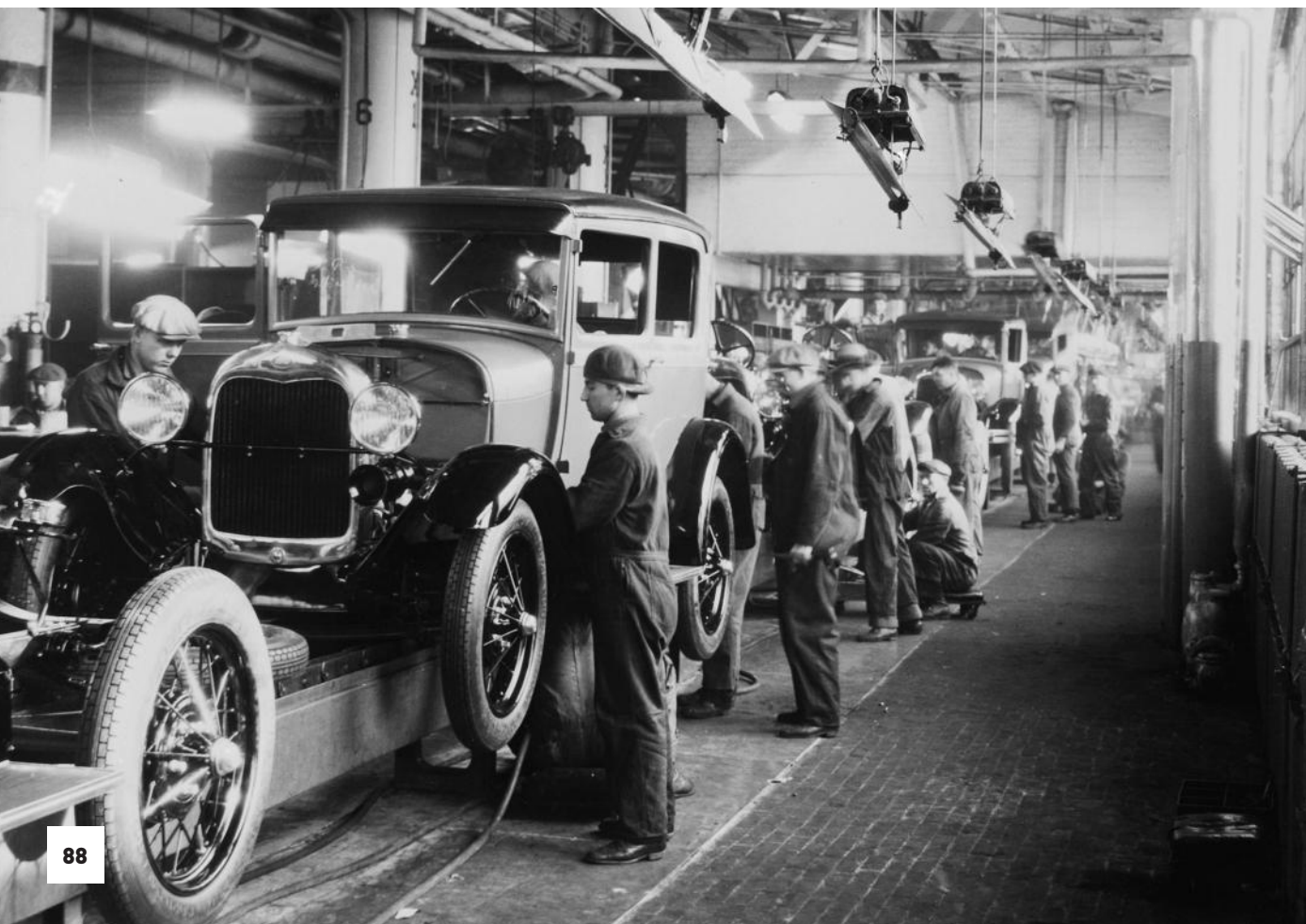
Esse foi o fundamento do método de trabalho elaborado por Taylor, que visava maior produtividade do operário. Em 1911, Taylor publicou *Os princípios da administração científica*. No processo produtivo da fábrica, afirmava que o operário deveria receber instruções claras e objetivas sobre sua tarefa, especializando-se em determinada atividade

para produzir mais e melhor. Por exemplo, apertar o parafuso da tampa do motor ou pôr o pneu no automóvel durante sua fabricação. Assim, Taylor aprofundou a divisão social do trabalho. Especializado em uma única atividade simples, o operário chegaria a um ponto que não necessitaria nem sequer pensar no que estava fazendo. A atividade se tornaria automática. Esse era o ideal de Taylor, daí a imagem do “gorila domesticado”, um animal forte que não pensa.

O operário seria controlado na execução da tarefa, evitando desperdício de tempo. Ele apenas cumpriria instruções dos superiores na fábrica, realizando sua simples tarefa. Taylor ainda introduziu o pagamento por peça produzida, atrelando o salário do operário à sua produtividade.

Muitas greves foram realizadas contra os métodos de trabalho introduzidos nas indústrias a partir das indicações de Taylor, sobretudo contra o pagamento por peça produzida.

Linha de produção de inspiração taylorista, em que cada operário desempenha uma única e simples função. Na foto, trabalhadores em linha de montagem de uma fábrica de veículos em Michigan, Estados Unidos, em 1928.



ANALISANDO MENSAGENS

Leia o texto a seguir.

A maioria desses homens crê que os interesses fundamentais dos empregadores e empregados sejam necessariamente antagônicos. Ao contrário, a administração científica tem, por seus fundamentos, a certeza de que os verdadeiros interesses de ambos são um único e mesmo: de que a prosperidade do empregador não pode existir, por muitos anos, se não for acompanhada da prosperidade do empregado, e vice-versa, e de que é preciso dar ao trabalhador o que ele mais deseja – altos salários – e ao empregador também o que realmente almeja – baixo custo de produção. [...]

A indolência natural e a vadiagem premeditada podem ser eliminadas com melhor compreensão do dia de trabalho comum, registrando-se o maior rendimento obtido pelo trabalhador e sua eficiência, elevando os salários individuais à medida que o operário se aperfeiçoe, dispensando-os quando não atingem certo nível e fazendo nova admissão de trabalhadores cuidadosamente selecionados...

[...] Estabeleço como princípio geral que, em quase todas as artes mecânicas, a ciência que estuda a ação dos trabalhadores é tão vasta e complicada que o operário, ainda o mais competente, é incapaz de compreender esta ciência, sem a orientação e auxílio de colaboradores e chefes, quer por falta de instrução, quer por capacidade mental insuficiente.

[...] O carregador de barras de ferro abaixa-se, levanta um lingote de cerca de 45 quilos, anda alguns passos e, depois, joga-o ao chão ou sobre uma pilha. Este trabalho é tão grosseiro e rudimentar por natureza que acredito ser possível treinar um gorila inteligente e torná-lo mais eficiente que um homem no carregamento de barras de ferro.

[...] Um homem de reações vivas e inteligentes é, por isso mesmo, inteiramente impróprio para tarefa tão monótona. No entanto, o trabalhador mais adequado para o carregamento de lingotes é incapaz de entender a ciência que regula a execução desse trabalho.

[...] Repassando os argumentos anteriores, ver-se-á que os resultados decorreram principalmente de: 1. Substituição do critério individual do operário por uma ciência; 2. Seleção e aperfeiçoamento científico do trabalhador, que é estudado, instruído, treinado e, pode-se dizer, experimentado, em vez de escolher ele os processos e aperfeiçoar-se por acaso; 3. Cooperação íntima da administração com os trabalhadores, de modo que façam juntos o trabalho, de acordo com leis científicas desenvolvidas, em lugar de deixar a solução de cada problema, individualmente, a critério do operário.

TAYLOR, F. W. *Princípios da administração científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 1995, p. 25, 32, 34, 43, 53, 60 e 84.

Considere as concepções de Taylor sobre a organização do trabalho fabril no início do século XX e responda:

- 1 Quais são as principais recomendações feitas por Taylor para que os industriais pudessem alcançar maior produtividade em suas fábricas?
- 2 Você considera que o taylorismo contém elementos que podem levar a situações em que ocorram tanto uma precarização das relações de trabalho quanto um tratamento desumanizado dos trabalhadores? Justifique sua resposta.

FICA A DICA**Tempos modernos**

Direção de Charles Chaplin. Estados Unidos, 1936. Duração: 1 h 29 min.

Crítica mordaz e irreverente à linha de montagem das fábricas e à pobreza que se abate sobre os trabalhadores.

FORDISMO

Henry Ford (1863-1947), proprietário da fábrica de automóveis de mesmo nome, foi entusiasta dos métodos propostos por Taylor, adotando-os em 1913. No ano seguinte, instituiu a esteira de produção. Os operários ficavam distribuídos ao lado de uma esteira rolante, especializando-se em uma única função, cuja continuidade dependia de outro operário no processo produtivo. A esteira não parava e, consequentemente, o operário também não. Até mesmo o tempo para ir ao banheiro era estabelecido. Ford criou a chamada linha de montagem automatizada.

Ford tinha o objetivo de produzir o maior número de automóveis no menor tempo possível. Além da linha de montagem, seguiu as indicações de Taylor para padronizar as peças dos automóveis. Por esse método de trabalho, os almoxarifados deveriam estar sempre abastecidos de peças e de todo material necessário para que a esteira rolante não precisasse parar. Ford também criou fábricas cujos produtos serviam para a produção do automóvel, como as de vidro, borracha, aço, entre outras.

Hulton Archive/Getty Images



Trabalhadores na primeira linha de montagem da fábrica de automóveis Ford em Highland Park, Michigan, Estados Unidos, 1914.

TERCEIRA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL

O processo de rápido desenvolvimento tecnológico ocorrido após a Segunda Guerra ficou conhecido como Terceira Revolução Industrial ou Revolução Técnico-Científica.

Indústrias e universidades dos países de capitalismo avançado deram início a grandes mudanças. Em 1946, a Universidade da Pensilvânia construiu o primeiro computador do mundo, o Eniac, que pesava 27 toneladas e utilizava 27 mil válvulas, exigindo enormes ventiladores. O desenvolvimento da eletrônica foi rápido, com a substituição do fundamento eletromecânico pelas indústrias.

Nos aparelhos eletrônicos e primeiros computadores eram utilizadas válvulas, que, além de caras, queimavam com facilidade. Em 1947 foi inventado o transistor, que substituiu várias válvulas, dando origem ao rádio a pilha e a TVs mais acessíveis. Em 1958 foi inventado o circuito integrado, que substituiu vários transistores, permitindo o avanço na elaboração dos grandes computadores utilizados nos anos 1970 por bancos e forças militares, sendo a base para a invenção do microprocessador utilizado hoje.

Esses avanços transformaram os métodos de trabalho industriais. Nos anos 1960 começavam os primeiros experimentos com robótica nas fábricas. Outra inovação foi a telemática, que resultou da junção de eletrônica, informática e telecomunicações na transmissão de dados a longa distância, permitindo a realização de *downloads*.

Os avanços em eletrônica, informática, robótica e telemática deram os fundamentos para a Revolução Técnico-Científica, percebida no cotidiano das sociedades já nos anos 1960, com avanços profundos nas décadas seguintes.

OBSEVE QUE...

Durante a Segunda Guerra Mundial surgiram diversos inventos, sendo os mais impactantes o antibiótico e o míssil balístico, o V-1 e o V-2, lançados pelo exército alemão para bombardear Londres.

O modelo bem-sucedido da Ford logo foi seguido por outras indústrias automobilísticas e por fábricas de outros setores produtivos.

A CRISE DOS ANOS 1970

Próximo ao final da Segunda Guerra, em julho de 1944, Estados Unidos e outros 43 países, incluindo o Brasil, reuniram-se na cidade estadunidense de Bretton Woods com o objetivo de criar uma ordem internacional equilibrada, evitando uma nova guerra.

Decidiu-se que o dólar seria a moeda utilizada para as transações internacionais. Seu valor seria garantido pela paridade com o ouro estocado no Forte Knox, nos Estados Unidos. Criaram-se instituições, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), também conhecido como Banco Mundial. Em Bretton Woods foram acordados os fundamentos para a estabilidade e o crescimento econômico que eram esperados com o final da guerra.*

OS "30 ANOS GLORIOSOS" E SUA CRISE

Ao final da guerra, Estados Unidos, Japão, países de capitalismo avançado da Europa ocidental e países nórdicos conheceram crescimento econômico contínuo, com elevação do padrão de vida da população. O período ficou conhecido como os "30 anos gloriosos".

A época de ouro do capitalismo se iniciou em 1945 nos Estados Unidos e a partir de 1947 no restante daqueles países, com o auxílio do Plano Marshall, sobretudo nos países europeus que adotaram o keynesianismo, com intervenção na economia, regulação do mercado, estatizações e benefícios sociais aos trabalhadores. Foi um período de grande sucesso dos partidos social-democratas, trabalhistas e socialistas.

Photo 12/Universal Images Group/Getty Images



OBSEVE QUE...

A crise do petróleo, na década de 1970, em meio à Guerra do Yom Kippur, agravou ainda mais o cenário de recessão mundial. Com o aumento do preço do barril, os países capitalistas avançados diminuíram a produção industrial e o consumo. Com a nova alta do petróleo nos anos 1980, a crise foi ainda maior, impactando economias periféricas, como o Brasil, já que houve queda brusca na aquisição de matérias-primas.

O então presidente Harry Truman (1884-1972) assina o Plano Marshall, em 1949, elaborado para salvar as economias europeias após a Segunda Guerra Mundial.

No entanto, a crise veio em 1970, com o grande déficit no orçamento dos Estados Unidos. Os gastos com a corrida espacial e a guerra com o Vietnã foram imensos. A solução encontrada pelo governo foi a impressão de dólares sem o lastro do ouro estocado no Forte Knox. Em 1971 havia cinco vezes mais dólares que o equivalente em ouro. Naquele ano, Richard Nixon (1913-1994), presidente dos Estados Unidos, declarou o fim da paridade e da convertibilidade entre dólar e ouro.

Com a desvalorização do dólar, vários países iniciaram processos inflacionários, com alta acelerada nos preços das mercadorias. Com incertezas econômicas, financeiros abandonaram investimentos produtivos e investiram na especulação cambial.

Recessão econômica, inflação em alta, queda na produção e no consumo, desemprego e déficits orçamentários pareciam não ter solução. A social-democracia europeia não apresentou respostas adequadas para superar a crise.

A REVOLUÇÃO NEOLIBERAL

Em 1979, Margaret Thatcher (1925-2013) assumiu o cargo de primeira-ministra do Reino Unido. Um ano depois, Ronald Reagan (1911-2004) foi eleito presidente dos Estados Unidos. Suas ideias ficaram conhecidas como **nova direita**. O mundo não seria mais o mesmo a partir daí.

A DAMA DE FERRO E O NEOLIBERALISMO

O nome de Thatcher ficou associado às políticas neoliberais, mas essas ideias não eram novas. Seu idealizador foi o economista austríaco Friedrich Hayek (1899-1992), que criticava todo tipo de intervenção ou controle do Estado sobre o mercado. A função do Estado era atuar para pôr fim à inflação, com a estabilidade da moeda, principal objetivo de qualquer governo. Para isso, era necessário ter orçamentos equilibrados, ou seja, gastar somente o que pudesse ser arrecadado em impostos. Para alcançar o equilíbrio orçamentário, Hayek propunha corte nos gastos públicos, em particular nos benefícios sociais aos trabalhadores; e corte de impostos sobre empresas, o que estimularia o lucro empresarial e o investimento em produção. Defendia também a intolerância em relação a reivindicações do movimento sindical. Suas ideias não foram adiante ao final da Segunda Guerra porque o keynesianismo, que defendia exatamente o oposto, foi adotado pelos governos social-democratas na Europa, com a implementação do Estado de bem-estar social.

Contudo, a crise dos anos 1970 e a falta de resposta adequada dos economistas keynesianos permitiram que o liberalismo pregado por Hayek fosse revisitado. Na Universidade de Chicago, o economista Milton Friedman (1912-2006) retomou o ideário liberal.

O primeiro país a adotar as ideias de Hayek, rebatizadas de políticas neoliberais, foi o Chile, sob a ditadura de Augusto Pinochet (1915-2006), em 1973, com a assessoria de economistas da Universidade de Chicago. No entanto, no Reino Unido é que o programa neoliberal foi implementado com repercussão em escala mundial. Inicialmente, o programa de Thatcher privatizou grande número de empresas estatais, como siderurgias, setor energético, além de serviços de tratamento e distribuição de água.

Thatcher aumentou a taxa de juros e reduziu os impostos das empresas, retirou do Estado prerrogativas de regulamentar o mercado, reduziu gastos públicos com educação e habitação e retirou diversos direitos sociais dos trabalhadores. Ela também ignorou greves e manifestações de protestos do movimento sindical.

FICA A DICA **Eu, Daniel Blake**

Direção de Ken Loach. Reino Unido, 2016. Duração: 1 h 40 min.

Após um ataque cardíaco, Daniel Blake, um trabalhador idoso, não recebe os benefícios sociais a que tinha direito. Ao mesmo tempo, ele ajuda uma mulher pobre com filhos para criar. O filme trata da perda de direitos sociais, mas também da solidariedade entre os despossuídos.

Nos Estados Unidos, Reagan seguiu o mesmo programa econômico, com a redução dos impostos das empresas e dos ricos, liberação da circulação de capitais e privatização de empresas; além disso, todos os hospitais públicos foram privatizados. Porém, Reagan aumentou os gastos públicos com a retomada de altos investimentos no setor militar, resultando em seguidos déficits orçamentários.

Em 1982, na antiga Alemanha Ocidental, o conservador Helmut Kohl (1930-2017) venceu as eleições e todo o receituário neoliberal foi aplicado no país. Os próprios governos socialistas da França e da Espanha também seguiram o modelo.

OBSEVE QUE...

Reagan e Thatcher se tornaram a grande reação conservadora no mundo diante da expansão comunista nos anos 1970, que avançavam com revoluções socialistas ou projetos anti-imperialistas.

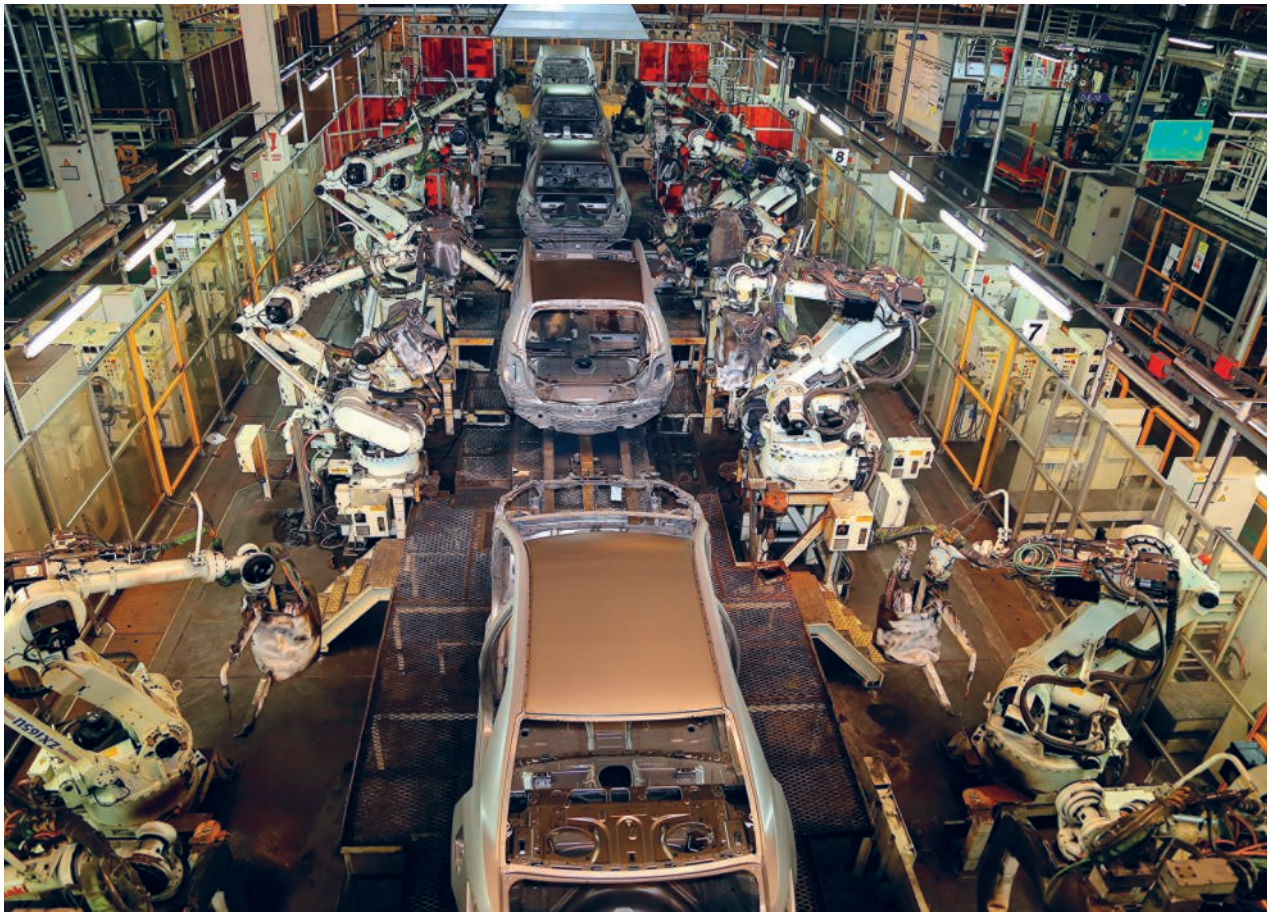
TOYOTISMO

A crise econômica dos anos 1970 abalou as estruturas do capitalismo inauguradas após a Segunda Guerra. A resposta dos países de capitalismo avançado foram as políticas neoliberais. Enquanto isso, a Revolução Técnico-Científica continuava de maneira acelerada. O computador deixou de ser de uso exclusivo dos bancos e das Forças Armadas; com a invenção do microcomputador, surgiu o computador pessoal (PC, *personal computer*).

As indústrias necessitavam de novos métodos produtivos para dar respostas adequadas à crise econômica e ao avanço tecnológico. Essa resposta veio do Japão, mais especificamente do engenheiro

Taiichi Ohno (1912-1990), que trabalhava em uma fábrica de automóveis. Seu método de produção ficou conhecido como toyotismo.

Com o parque industrial destruído pela guerra, o Japão não podia se dar ao luxo de fabricar automóveis em massa. Desde os anos 1950, ele e outros dois engenheiros elaboravam novos métodos industriais, com as mercadorias produzidas por encomenda, o que permitia ajustar a produção à demanda do produto. Assim, a fábrica trabalhava com estoque zero, comprando apenas as matérias-primas, peças e componentes de que precisava no momento, sem empatar capital com grandes estoques.



Ibrahim Yozoglu/Anadolu Agency/Getty Images

Veículos incompletos movem-se ao longo da linha de produção com robôs industriais em fábrica de montagens de automóveis, na cidade de Sakarya, Turquia, em setembro de 2014.

No toyotismo, o processo produtivo deixou de ser tão rígido: era permitida a paralisação da produção se os operários encontrassem defeitos, por menores que fossem. Todos eram incentivados a opinar para aumentar a produtividade e a qualidade das mercadorias. Ou seja, a questão central no toyotismo era a qualidade, enquanto no taylorismo era a quantidade.

O taylorismo requeria um trabalhador forte que não refletisse sobre sua própria atividade. O toyotismo, ao

contrário, valorizava a iniciativa do operário e investia na sua qualificação profissional. Ele poderia exercer várias atividades no processo produtivo, e não apenas uma única, tendo até mesmo conhecimentos tecnológicos para programar máquinas e robôs.

A flexibilidade do toyotismo deu às indústrias as respostas necessárias para enfrentar a crise, interagindo com os avanços tecnológicos da Revolução Técnico-Científica.

A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO

A Revolução Técnico-Científica, o toyotismo e as políticas neoliberais resultaram na **reestruturação produtiva**, um processo de reordenamento do trabalho e da produção que atingiu diretamente as relações de trabalho, acarretando sua **flexibilização**. As empresas passaram a ter poder de decisão sobre os termos de contratação de trabalhadores e a maneira de remunerá-los.

A reestruturação produtiva e a **flexibilização das relações de trabalho** implicaram o estabelecimento de novos tipos de contratação: temporária, em que o trabalhador é convocado quando as encomendas da fábrica aumentam e dispensado quando declinam; em regime de tempo parcial; ou prestação de serviços. Além disso, as jornadas de trabalho variam conforme as necessidades da empresa; assim, os trabalhadores perderam as garantias de emprego e as leis trabalhistas foram alteradas pelos parlamentos. Tais mudanças resultaram em insegurança social, desemprego e queda de salários, ao passo que a produtividade e a lucratividade das empresas aumentaram. O resultado foi a **precarização** do trabalho.



Noam Galai/Getty Images

Entregador em Nova York, (Estados Unidos), em maio de 2020, pedala sob a neve durante a pandemia de covid-19. Os entregadores são o mais visível exemplo de trabalho precarizado. Sem registro em carteira e recebendo uma pequena quantia por entrega, trabalham muitas horas por dia.

Com o avanço tecnológico, surgiu o **desemprego estrutural**. Não se trata mais de desemprego resultante de conjuntura recessiva temporária, mas de desemprego duradouro, que faz parte da lógica do capitalismo. Uma das razões é que as indústrias tradicionais deixaram de existir ou se mudaram para outros países. A redução dos postos de trabalho na indústria por vezes foi compensada pelo relativo crescimento no setor de serviços, mas com empre-

gos precários e de baixa remuneração. Os desempregados, sem alternativas, aceitam empregos abaixo de sua qualificação, tornam-se trabalhadores autônomos ou ingressam no **trabalho informal**.

A reestruturação produtiva criou o **trabalho terceirizado**, em que empresas contratam outras empresas para atuar em atividades de menor extensão. Os trabalhadores das empresas terceirizadas recebem salários menores, não têm possibilidade de adquirir novas competências profissionais nem de ascender na empresa.

QUESTÕES EM FOCO

NÃO ESCREVA
NESTE LIVRO.

Trabalho e neoliberalismo na Europa

Leia o texto a seguir.

O trabalho em si havia mudado. Em muitos locais, surgia um novo sistema, composto de quatro classes. No topo ficava a nova camada profissional metropolitana, cosmopolita, próspera e letrada – e não raro ligada a bancos e outros agentes financeiros, os maiores beneficiados na nova economia global. Depois vinha um segundo nível, um núcleo protegido de empregados – em fábricas, empresas de serviços ou no setor público –, com empregos razoavelmente estáveis e muitos benefícios e garantias ainda a salvo.

Um terceiro nível consistia em pequenas empresas e serviços (lojistas, agentes de viagem, alfaiates, técnicos em eletrônica etc.), no mais das vezes de propriedade e operadas por comunidades imigrantes ou seus descendentes...

[...] Então havia o quarto nível – o que crescia de modo acelerado, formado por indivíduos, contratados (ou não), em empregos que careciam da estabilidade (a longo prazo) que caracterizava o trabalho especializado e dos benefícios que haviam se tornado padrão durante os anos de crescimento das décadas de 50 e 60. É bem verdade que o índice de desemprego em alguns países – Grã-Bretanha ou Holanda – caíra para patamares auspiciosos, o que, segundo os rumores, comprovava as ações benéficas do mercado livre e globalizado. Mas muita gente que já não constava das estatísticas de desemprego – sobretudo mulheres e jovens – agora desempenhava funções de baixa remuneração, em meio expediente e sem benefícios; ou então trabalhava sob contrato, mas por tempo determinado, em programas subsidiados pelo Estado.

Os cidadãos cujos salários não supriam o seu próprio sustento e o sustento da família ainda podiam recorrer ao Estado previdenciário, e muitos o fizeram. No Reino Unido, onde a investida do thatcherismo contra o Estado e a sociedade se fez sentir severamente, 14 milhões de pessoas agora viviam na pobreza, inclusive 4 milhões de crianças. Uma pessoa em cada cinco dependia de programas de Auxílio Pecuniário ou Crédito-família para se manter acima do limiar da pobreza. A situação dos sem-teto, que mesmo no norte da Europa fora solucionada no final da década de 1950, ressurgia: no decorrer dos governos de Thatcher, o número de sem-teto em Londres cresceu dez vezes.

JUDT, T. *Pós-guerra: uma história da Europa desde 1945*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007. p. 727-728.

Junte-se a um colega e, a partir das informações, façam o que se pede.

- 1 Quais as relações entre toyotismo, reestruturação produtiva, neoliberalismo e precarização do trabalho?
- 2 De acordo com o historiador Tony Judt, quais as divisões sociais mais importantes verificadas no mercado de trabalho de países capitalistas da Europa ocidental desde os anos 1980 e por que a virada econômica neoliberalista foi extremamente prejudicial para determinados setores da população?
- 3 Busquem notícias recentes, preferencialmente relacionadas à cidade em que moram ou à capital do estado em que ela se localiza, sobre as condições de trabalho, remuneração e expectativas sociais de jovens, e elaborem uma apresentação com imagens ilustrativas que esclareçam os achados.

NOVA ORDEM MUNDIAL

Durante o século XX, três grandes projetos políticos disputaram entre si a hegemonia no mundo. Com a vitória dos Aliados na Segunda Guerra Mundial, em 1945, o projeto fascista/nazista foi derrotado. Capitalismo e comunismo disputaram a hegemonia mundial a partir daí. No entanto, ainda nos anos 1960, os países de capitalismo avançado já tinham ultrapassado a União Soviética na área tecnológica, com a Revolução Técnico-Científica.

Nos anos 1980, a adoção generalizada do toyotismo nas fábricas capitalistas tornaram obsoletas as fábricas

soviéticas, ainda apegadas ao taylorismo. Os governantes soviéticos tentaram reagir com reformas, mas a estagnação econômica, a incapacidade de autorreforma, as pressões das diversas nacionalidades, entre outros fatores, resultaram na implosão do bloco soviético.

A partir desse momento, os Estados Unidos tornaram-se a única potência econômica e militar do mundo. O capitalismo conheceu uma nova fase, com a expansão para os países do antigo bloco socialista, tornando-se globalizado. Surgiu, então, a chamada Nova Ordem Mundial.

GLOBALIZAÇÃO

Diante do processo de globalização, os países tendem a abandonar o nacionalismo e o protecionismo econômico, abrindo suas economias e integrando os mercados nacionais. O resultado é a interdependência desses mercados em nível global.

Nesse sentido, brasileiros ou italianos consomem certo tipo de produto, por exemplo um *tablet*, produzido em fábrica na China por empresa dos Estados Unidos, cujos sócios são sul-coreanos e britânicos. As cotações das Bolsas de Valores as-

centem e descem em conjunto, seja em Londres, Nova York, São Paulo, seja em Tóquio.

As grandes indústrias dos países de capitalismo avançado são as maiores beneficiadas, mas as pequenas e médias empresas também transformam o caráter de seus produtos de regional em internacional. As grandes corporações globalizadas aproveitaram culturas regionais para lucrar no mercado internacional, como é o caso do artesanato do Nordeste brasileiro exportado para grandes centros europeus.



Bruno Pérouse/Album/Ag. images/EasyPix Brasil

Em 2007, no centro de Doha, Catar, duas mulheres muçulmanas, vestidas com Nuqab, véu que deixa apenas os olhos descobertos, passam diante de famosa e luxuosa loja de produtos femininos. A propaganda valoriza o rosto de mulher ao estilo ocidental.

O processo de globalização tem a tendência de tornar a vida, os costumes e o consumo homogêneos. Basta considerar o poder das redes de *fast-food* instaladas em praticamente todos os países, cuja tendên-

cia é universalizar esse tipo de alimento, porém reconhecendo as tradições regionais e nacionais. Daí as pequenas diferenças dentro de uma rede de *fast-food* na Itália, na Índia, no México, entre outras. Restoran-

tes especializados em churrasco gaúcho, algo tipicamente regional, podem ser encontrados nos Estados Unidos, por exemplo.

NACIONAL E GLOBAL

A globalização está diretamente associada à ascensão do neoliberalismo. No mundo globalizado, o mandamento é privatizar empresas estatais e reduzir a intervenção do Estado na economia, suprimindo regras e controles sobre os agentes econômicos, em particular sobre o mercado financeiro.

O fluxo de capitais segue de um país para outro em busca do lucro rápido em virtude da desregulamentação. Surgiram os paraísos fiscais, países em que a tributação é baixa ou inexistente, mas em que há garantia do sigilo bancário. As instituições financeiras desses países recebem capitais de origem desconhecida, muitas vezes servindo para legalizar dinheiro de origem criminosa.

Os Estados nacionais tornaram-se enfraquecidos. A expressão **soberania nacional** foi relativizada, com alguns considerando-a ultrapassada. Para receberem investimentos das grandes empresas globalizadas, os países são obrigados a aceitar regras elaboradas por entidades financeiras internacionais, como FMI, Banco Mundial e Organização Mundial do Comércio (OMC).

Com o domínio e controle dos investimentos pelas empresas de capitalismo avançado, tornou-se difícil para os países mais pobres definir um projeto de desenvolvimento nacional. O nacionalismo e o estatismo são recusados no mundo globalizado.

GLOBAL E LOCAL

Com a globalização, as grandes empresas estão presentes em praticamente todos os países do mundo, disseminando crenças, valores e comportamentos identificados com os dos países de capitalismo avançado. Não casualmente, a língua da economia globalizada é o inglês.

Contudo, a globalização não tem capacidade de suprimir os modos de vida das sociedades. O sociólogo britânico Roland Robertson (1938-) defende a ideia de que o poder econômico dessas empresas não é capaz de destruir as culturas locais. Ideias e bens de consumo que se apresentam globais são recebidos e adaptados a necessidades e gostos locais.

Robertson chama a atenção para que as identidades sociais são definidas em relação à nação em que vivem os indivíduos, mas também na interação de sua sociedade com outras e com a própria humanidade. Vale ressaltar que os contatos entre múltiplas sociedades e as trocas culturais entre elas ocorrem há muitos séculos e não são exclusivos da atual globalização.

Robertson reconhece que há um movimento no sentido de criar uma cultura global, o que chama de "unicidade cultural", mas destaca que isso não é sinônimo de homogeneidade. As interações culturais com a globalização não significam a anulação das culturas locais.

Ele utiliza, então, o termo "glocalização", uma vivência da globalização como a interação entre valores globais e locais. Ideias e bens de consumo globais são modificados e adaptados para atender às necessidades e exigências locais. Por exemplo, nos países árabes, os hambúrgueres são servidos com pão árabe e temperos do gosto das populações locais.

Ao mesmo tempo que valores culturais, bens de consumo, música e vestuário podem ser aceitos sem tensões ou questionamentos, também podem surgir resistências e recusas, o que exige das grandes empresas alterações e inovações para se adaptarem aos gostos, costumes e exigências locais.

ROBERTSON, R.
Globalização: teoria social e cultura global. Petrópolis: Vozes, 1999.

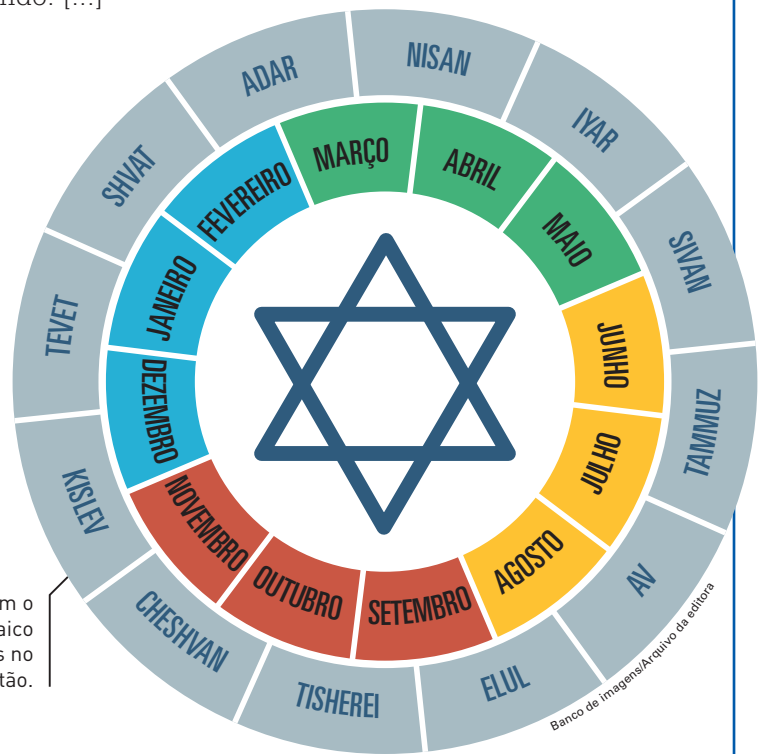
Em meados dos anos 1970, especialistas formularam o Programa Etnomatemática. Trata-se de reconhecer que as sociedades, ao longo do tempo, produzem conhecimentos matemáticos de diversas maneiras. A proposta é valorizar a produção desses saberes, considerando que o conhecimento matemático, como outras ciências, é resultado da história e da cultura das sociedades, até da inter-relação entre elas:

Reconhecemos construções abstratas ao estudar a história da matemática na Índia antiga, nas civilizações andinas, na África subsaariana, na Polinésia, de fato em todas as civilizações do mundo. Pode haver alguma semelhança nas construções abstratas em civilizações diferentes, mas elas são essencialmente distintas. Temos de compreender os intelectuais, os artesãos, os profissionais, as pessoas, a sociedade invisível nestas regiões, seus mitos e sistemas de valores, seus sistemas de conhecimento. Tudo está em permanente mudança. Temos também de considerar a dinâmica dos encontros de civilizações. [...]

Um exemplo são os conceitos de tempo e de medição de tempo, que estão ligados ao desenvolvimento da aritmética. Expressam conhecimentos produzidos a partir de observações astronômicas e de uma visão específica de mundo. [...]

A globalização provoca um questionamento sobre as culturas locais. Há um consenso internacional que culturas milenares lidaram com sabedoria com seu meio ambiente, embora seja muito difícil conciliar conhecimentos que foram organizados e estruturados em diferentes ambientes naturais e socioculturais.

D'AMBROSIO, U. Etnomatemática, justiça social e sustentabilidade. *Estudos Avançados*, São Paulo, n. 32, v. 9, p. 191-192, 194-195, 2018.



Calendário judaico com o nome dos meses em hebraico e seus correspondentes no calendário cristão.

Após a leitura do texto, desenvolva as propostas, considerando que a Matemática deve ser pensada em suas dimensões históricas e culturais:

- 1** Embora as sociedades ocidentais sejam herdeiras da cultura greco-romana, o sistema numérico adotado para cálculos foi o arábico. Os números arábicos foram inventados pelos árabes? Investigue sua origem e como eles chegaram ao Ocidente, produzindo uma pequena apresentação com os resultados.
- 2** A contagem do tempo varia entre as culturas e obedece a critérios históricos, culturais e religiosos. Se, por exemplo, para os cristãos, estamos no ano 2020, para os judeus, vivemos no ano 5780. No entanto, para os muçulmanos estamos no ano 1441. Explique os motivos para a existência dessas três diferentes maneiras de contar o tempo.

AVANÇOS E NOVOS PROBLEMAS

A globalização encontrou condições para se estabelecer no mundo devido ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia. As Bolsas de Valores não poderiam ter interação se não fossem as tecnologias de informática e telecomunicações. A internet possibilitou que as economias dos países entrassem no processo de globalização, agilizando os negócios entre empresas e facilitando a interação entre as pessoas.

Um aspecto importante desse processo é o acesso à informação. Embora os grandes conglomerados de comunicação influenciem a opinião pública, eles perderam o monopólio que tinham anteriormente e não têm como controlar o fluxo de informações e notícias. Com a internet e as mídias sociais, surgiu uma mídia alternativa, com vários grupos organizados que divulgam notícias e informações antes ignoradas pelas grandes redes de comunicação ou nem sempre verdadeiras.

COMO IDENTIFICAR NOTÍCIAS FALSAS

 <p>Considere a fonte: investigue o <i>site</i>, sua missão e opções de contato.</p>	<p>Leia na íntegra: leia toda a matéria, não apenas a manchete.</p> 	 <p>Verifique a autoria: o autor existe?</p>	<p>Verifique a data: cuidado com a repostagem de notícias antigas, que já não têm mais validade hoje.</p> 
 <p>Preconceito: avalie se suas crenças pessoais e preconceitos interferem na sua interpretação.</p>	<p>Verifique as fontes: verifique se as informações dadas na matéria comprovam o fato.</p> 	 <p>Piada: se a informação parecer absurda, pode ser uma sátira.</p>	<p>Especialistas: consulte um <i>site</i> de verificação de <i>fake news</i> gratuito.</p> 

Fonte: elaborado com base em INTERNATIONAL FEDERATION LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. *How to Spot Fake News*. Disponível em: <https://www.ifla.org/publications/node/11174>. Acesso em: 2 ago. 2020.

Contudo, surgiram outros tipos de problema. Um deles é a transferência de indústrias e grandes empresas para países em que os salários são muito baixos e inexistem leis sociais e trabalhistas. Os preços das mercadorias produzidas são menores, o que prejudica ou mesmo leva à falência fabricantes em países onde há leis sociais. O resultado é a desindustrialização e o desemprego.

Outro problema é o uso das redes por organizações criminosas. As novas tecnologias permitem a globalização do crime organizado, em particular do tráfico de drogas. Também é um problema o surgimento das *fake news*, notícias falsas que se espalham pelas redes sociais. Empresas se especializam nessa atividade com o uso de robôs, influenciando, até mesmo, os processos eleitorais e comprometendo o próprio processo democrático, daí decorre a importância de sua identificação.

Há milhões de pessoas excluídas da globalização e do acesso às tecnologias de comunicação. São pessoas sem qualificação profissional, vivendo à margem da economia e da própria sociedade. A globalização também resultou no processo mundial de concentração de renda. Pesquisas demonstram que a acumulação de capital cresceu entre os ricos, aumentando a pobreza em nível planetário.

OBSERVE QUE...

Inicialmente, os produtos chineses suplantaram a produção brasileira no setor têxtil, de vestuário, calçados e brinquedos. A seguir, com produtos com valor agregado, como eletrônicos. Desse modo, o Brasil passa por um processo de desindustrialização, compensando as perdas com o aumento das exportações do agronegócio e com o crescimento do setor de serviços.

Globalização

Leia o texto a seguir.

Contrariamente às interpretações convencionais, os agentes mais dinâmicos da globalização não são os governos nem os representantes parlamentares dos países que formaram mercados comuns à procura de integração econômica. As forças mais ativas e poderosas no processo de globalização são os conglomerados e empresas transnacionais que dominam e controlam efetivamente a maior parte da produção, do comércio, da tecnologia e das finanças internacionais. Com seu imenso potencial econômico-financeiro, essas organizações operam em escalas transcontinentais, transferindo recursos financeiros e *know-how* por sistemas de comunicações informatizadas e via satélite e crescem, mesmo em tempos de recessão e crise, através de fusões, incorporações, venda e compra de ativos em transações bilionárias.

[...] A atuação de conglomerados e empresas transnacionais não se limita às esferas econômico-financeiras apenas. Suas decisões de investir e desinvestir afetam, em última análise, a prosperidade ou decadência de cidades e regiões, e o peso de seus recursos econômico-financeiros influi na composição e no funcionamento da estrutura e das instituições políticas. São inúmeros os casos de eleição de *representantes do povo* cujas campanhas são financiadas pelo grande capital, sem falar dos *lobbies* e das práticas de corrupção da administração pública, comuns até nas mais altas instâncias dos três poderes.

Essa assimetria de controle e movimentação de recursos humanos, materiais e financeiros expõe cruamente a ilusão de viver-se em uma sociedade democrática. Na realidade, verificamos a polarização, a exclusão e os decorrentes desequilíbrios sociais entre minorias desfrutando de elevada renda, consumo e estilo de vida afluentes e de desperdício, face à maioria carente das necessidades básicas. [...]

Seremos capazes de construir formas de organização e de relacionamento sociais que comportem, ao mesmo tempo, um mínimo de planejamento, orientação e coordenação com o máximo de espaço para a criatividade de indivíduos, solidários e responsáveis?

RATTNER, H. Globalização: em direção a um mundo só? *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 9, n. 25, 1995, p. 71-72, 76.

Formem grupos, respondam às questões e realizem a pesquisa solicitada:

- 1 Qual é a relação entre a ascensão do neoliberalismo nos anos 1980 e o intenso processo de globalização na década seguinte?
- 2 De acordo com o sociólogo Henrique Rattner (1923-2011), quais eram e como agiam nos territórios nacionais as forças econômicas que determinaram o ritmo e os resultados mais gerais do processo de globalização nos anos 1990?
- 3 A partir da orientação do professor, façam uma pesquisa de informações e imagens sobre como a cidade ou região em que vocês vivem foi impactada, desde os anos 1990, por atividades econômicas e produtivas vinculadas diretamente ao processo de globalização.

Encontro com Milton Santos: o mundo global visto do lado de cá

Direção de Silvio Tendler. Brasil, 2006. Duração: 1 h 29 min.

Documentário com o professor da Universidade de São Paulo e geógrafo Milton Santos (1926-2001). Ele faz uma reflexão de maneira crítica sobre o processo de globalização, chamando a atenção sobre o fato de que o aspecto econômico encobre a destruição do meio ambiente e amplia a pobreza no mundo.

CHINA – A ESTRELA VERMELHA ASCENDE

O Partido Comunista Chinês (PCC) e seu líder Mao Tsé-tung (1893-1976) encabeçaram a revolução vitoriosa em 1949. O país adotou o socialismo soviético, com estatização das empresas, coletivização do campo, economia planificada, regime de partido único e ideologia oficial, o marxismo-leninismo. Com apoio da União Soviética, o país se modernizou.

Mao Tsé-tung liderou um processo de desenvolvimento que resultou em fracasso, batizado de Gran-

de Salto para a Frente. O rompimento com a União Soviética prejudicou a economia do país em termos técnicos. Isolado dentro do partido, Mao, em 1966, liderou a chamada Grande Revolução Cultural Proletária, atizando a juventude contra o que chamava de “inimigos do povo”. As perseguições a professores, cientistas, médicos, engenheiros e intelectuais, vistos como “burgueses decadentes”, quase levaram o país ao caos.



Li Zhensheng/Contact Press Images

Humilhação pública daqueles considerados inimigos do regime, documentada pelo fotógrafo Li Zhensheng (1940-2020), que assumiu grandes riscos ao mostrar o lado sombrio da Revolução Cultural. Foto de 1966 em Harbin, China.

AS QUATRO MODERNIZAÇÕES

Em 1976, com a morte de Mao, o Partido Comunista pôs fim à Revolução Cultural. Deng Xiao Ping (1904-1997) assumiu a liderança do PCC com o projeto das quatro modernizações: agricultura, indústria, defesa militar e setor de ciência e tecnologia. Ele passou a governar um país pobre, com indústria rudimentar e agricultura de baixa produtividade.

A política das quatro modernizações era defendida por um grupo dentro do PCC. Para eles, o comunismo era o regime da fartura e, para alcançá-la, os métodos seriam capitalistas. Assim, em 1978, o governo pôs fim às fazendas coletivas e as famílias camponesas receberam terras para trabalhar.

A política para a agricultura foi um sucesso. Em dez anos, a produção dobrou e a renda dos camponeses cresceu abruptamente. O PCC criou as Zonas Econômicas Especiais (ZEE), onde empresas estrangeiras poderiam se instalar e, com o pagamen-

to de salários baixíssimos aos operários, exportar os produtos.

Com a globalização, a China atraiu a maior parte dessas indústrias estadunidenses e europeias. Mas havia uma obrigatoriedade para uma empresa multinacional se instalar nas ZEE: ter como sócio um empresário chinês, os quais surgiram nas cidades com a liberação da agricultura. Milhões de camponeses foram para as cidades e criaram pequenas indústrias que fabricavam produtos de consumo imediato, como sapatos, óculos, roupas, entre outros. Era com esses pequenos empresários que as grandes empresas multinacionais deveriam se associar.

Nessa época, a propriedade intelectual não era reconhecida e patentes eram ignoradas. Assim, o sócio chinês se apropriava da tecnologia da empresa estrangeira e produzia imitações de baixa qualidade para exportação.

Mesmo assim, grandes empresas continuaram transferindo suas fábricas para a China. A imensa quantidade de trabalhadores, salários baixíssimos e inexistência de leis sociais tornavam os produtos muito baratos. O governo chinês ainda mantinha sua moeda artificialmente desvalorizada em relação ao dólar, o que beneficiava as exportações, que aumentaram 300% entre 1990 e 2000.

A partir de 1997, o governo chinês deu início a um vasto programa de privatização de suas empresas estatais. Somente as indústrias químicas, de armamentos, de energia e de distribuição de grãos não foram privatizadas.



Vista noturna do centro financeiro de Pudong, em Xangai, com destaque para a Torre Pérola Oriental. Com 24 milhões de habitantes, Xangai é a maior cidade e o maior centro financeiro da China. Foto de 2019.

A FÁBRICA DO MUNDO

Os grandes investimentos em educação, ciência e tecnologia permitiram que os empresários chineses superassem a cópia de produtos e elaborassem uma política de transferência de tecnologia, criando a sua própria. Empresas automobilísticas, de telefonia e eletrônicos com tecnologia produzida no país passaram a concorrer com grandes empresas mundiais.

O país cresceu continuamente a taxas de 10% ao ano desde as reformas de Deng Xiaoping. Três décadas depois, em 2018, a participação da China no PIB mundial alcançou 18,7%, enquanto os Estados Unidos detêm 15,1%.

O crescimento econômico repercutiu no aumento da renda *per capita*, na diminuição da pobreza e no aumento do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Houve também forte migração do campo para as cidades. Em 1978, somente 18% da população chinesa vivia em cidades; em 2019, esse número chegou a 60%.

Até 2004, empresas e investidores estrangeiros, atraídos pelo vasto mercado consumidor, aplicaram bilhões de dólares na economia chinesa. A partir daí, foram empresários chineses que passaram a investir em empresas ao redor do mundo. Hoje, a China se tornou fundamental para o crescimento econômico mundial. A importação de produtos primários e maquinário move as economias de países pobres e ricos. Analistas afirmam que uma recessão no país pode prejudicar toda a economia mundial.

ECONOMIA SOCIALISTA DE MERCADO

O grupo político de Deng Xiaoping optou pelo desenvolvimento capitalista para retirar a China da pobreza. A propriedade privada e a economia de mercado foram restauradas. Empresas estatais foram privatizadas e empresários chineses passaram a agir como outros no mundo capitalista.

FICA A DICA
China moderna
MITTLER, Rana.
Porto Alegre:
L&PM, 2011.

Neste livro, o sinólogo Rana Mittler investiga o que é ser chinês e o que é ser moderno, a fim de abordar a recente trajetória chinesa e seus desdobramentos.

No plano político e social, o modelo de socialismo soviético foi mantido, a começar pelo regime de partido único, em que a oposição não é tolerada. Os meios de comunicação são censurados, incluindo a internet. Os cidadãos podem criticar os serviços públicos, mas é proibido questionar o governo.

A maior crise enfrentada pelo governo chinês começou em 15 de abril de 1989. Estudantes e intelectuais iniciaram uma série de protestos contra o governo. Reunidos na Praça da Paz Celestial, em Pequim, eles acusavam o PCC de corrupção e repressão, exigindo a democratização das instituições. Trabalhadores insatisfeitos com a inflação dos pre-

ços e o desemprego se juntaram a eles. Fala-se em 100 mil manifestantes.

Permaneceram na praça por um mês, até o avanço do exército. Segundo avaliações, de 800 a 1300 pessoas morreram, de 10 mil a 30 mil foram presas e outros milhares fugiram do país. No dia seguinte, uma cena tomou o mundo. Um jovem estudante se postou diante de uma coluna de tanques, impedindo-a de avançar. O tanque virava para a direita e para a esquerda, mas o rapaz acompanhava. Não se sabe o que aconteceu com ele nem mesmo quem era. A revista *Times* o chamou de "rebelde desconhecido". Daí em diante, o PCC consolidou o modelo de economia socialista de mercado, com economia capitalista e sistema político comunista.



Bettmann-Archive/Getty Images

No dia 5 de junho de 1989, o "rebelde desconhecido" tenta impedir o avanço dos tanques, na Praça da Paz Celestial em Beijing, China.

RUMO AO SÉCULO XXI

A primeira dúvida sobre os fundamentos da globalização surgiu após o ataque às torres gêmeas, em Nova York, em 11 de setembro de 2001. A complicada operação do grupo terrorista Al-Qaeda ("A base", em árabe), liderado por Osama bin Laden (1957-2011), foi possível exatamente pela falta de controle e fiscalização nas movimentações financeiras internacionais. A partir do atentado, as movimentações de capitais passaram a ser controladas e as contas nos paraísos fiscais, identificadas.

Em 2008, uma grave crise econômica atingiu os Estados Unidos, espalhando-se pelo mundo. O processo ocorreu no setor imobiliário dos Estados Unidos, permitindo que as pessoas comprassem imóveis com financiamento bancário, mas sem garantias de pagamento. Formou-se uma bolha espe-

culativa que explodiu naquele ano.

A crise deflagrou o anúncio de falência de um importante e um dos mais antigos bancos do país, o Lehman Brothers. Na sequência, outros bancos e seguradoras também faliram. A Bolsa de Nova York teve a maior queda desde sua fundação. Para impedir que a crise repetisse a depressão de 1929, o governo implementou medidas que contrariavam todo o receituário neoliberal: emprestou dinheiro para que empresas de seguros, bancos e automóveis não falissem e assumiu o controle acionário de muitas delas. O desemprego aumentou consideravelmente. No início de 2009, grandes empresas anunciaram pesados prejuízos. O governo dos Estados Unidos e o de vários outros países europeus intervieram no mercado para evitar que bancos e seguradoras entrassem em falência.

O movimento Occupy Wall Street começou em 17 de setembro de 2011, no Parque Zuccotti, no distrito financeiro de Wall Street, em Nova York. Os manifestantes protestavam contra a desigualdade econômica e social, os lucros exorbitantes das grandes empresas, a influência que elas exerciam sobre o governo e a corrupção. O movimento tinha um lema: “Nós somos os 99%”. Tratava-se de referência à grande concentração de renda no país. Dados de 2007 indicaram que os 1% mais ricos acumulavam 20% da renda do país, enquanto os 50% mais pobres detinham apenas 12,5%. Os ativistas ocuparam de maneira permanente Wall Street. O movimento se espalhou por outras cidades, como Chicago, Boston e Los Angeles, e países europeus. Quase um mês depois, em 15 de novembro, eles foram obrigados a deixar o local.

Leia o trecho de um artigo de Paul Krugman, economista estadunidense:

Ninguém sabe ao certo se as manifestações de protesto do movimento Occupy Wall Street (Ocupar Wall Street) mudaram o rumo dos Estados Unidos. Mas os protestos já provocaram uma reação notavelmente histórica de Wall Street, dos super-ricos em geral e de políticos e especialistas que são confiáveis no que se refere aos interesses daquela parcela de 1% da população composta pelos indivíduos mais ricos do país.

[...] Vejamos primeiro como foi que os políticos republicanos retrataram o tamanho modesto, apesar de crescente, das manifestações [...]. Eric Cantor, o líder da maioria na Câmara dos Deputados, denunciou as “multidões de agitadores” e “o ato de promover confronto entre cidadãos norte-americanos”. Os candidatos presidenciais do Partido Republicano se manifestaram quanto à questão, e Mitt Romney acusou os manifestantes de fazer uma “guerra de classes”, enquanto Herman Cain chamou-os de “antiamericanos”. [...] E quem ouviu os comentaristas da CNBC ficou sabendo que os manifestantes “hastearam as suas bandeiras malucas” e “são seguidores de Lenin”.

KRUGMAN, P. Movimento “Occupy Wall Street” chacoalha império dos mais ricos nos EUA. *UOL*, 11 out. 2011. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/blogs-e-colunas/coluna/paul-krugman/2011/10/11/movimento-occupy-wall-street-chacoalha-imperio-dos-mais-ricos-nos-eua.htm>. Acesso em: 20 jul. 2020.

Responda às questões e faça a pesquisa indicada a seguir.

- 1 Quais são as causas centrais da crise econômica que eclodiu em 2008 nos Estados Unidos e que repercussões essa crise teve sobre esse país e o restante do mundo nos anos seguintes?
- 2 De acordo com o economista Paul Krugman, de que setores sociais partiram as críticas mais radicais ao movimento Occupy Wall Street?
- 3 Em grupos, pesquisem notícias e imagens sobre as ações do Occupy Wall Street e de movimento sociais semelhantes, como as manifestações contra a crise financeira na Islândia, em 2009, e na Grécia, em 2010, os protestos na Praça Tahrir, na cidade do Cairo, e o movimento 15-M, na Espanha, ambos ocorridos em 2011. A partir da orientação do professor, apresentem essa pesquisa para a turma, procurando destacar as formas de organização e as reivindicações desses protestos sociais, bem como as contribuições feitas para o reforço dos direitos de cidadania e da democracia em seus respectivos países.

Indústria americana

Direção de Steven Bognar e Julia Reichert. Estados Unidos, 2019.
Duração: 1 h 55 min.

Com a crise de 2008, a General Motors fechou sua fábrica na cidade de Dayton, em Ohio, deixando 1 100 trabalhadores desempregados. Um empresário chinês comprou as instalações para fabricar vidros de automóvel, restabelecendo os empregos. As diferenças entre as duas culturas criaram uma série de atritos.

A crise de 2008 pôs fim a princípios básicos defendidos por economistas neoliberais. Governos de várias partes do mundo emprestaram dinheiro para que empresas não fossem à falência e estatizaram muitas delas. O Estado voltou a intervir na economia, regulamentando o mercado de capitais.

Olh. Scarff/Getty Images



Funcionários do banco de investimentos Lehman Brothers, de Nova York, Estados Unidos, retiram letreiro de identificação após falência, em 2008.

No Reino Unido, a questão da imigração foi tema central no debate sobre a saída do país da União Europeia. O nacionalismo russo também se manifesta no poder exercido por Vladimir Putin (1952-), bem como no reaparecimento de organizações de direita e ultradireita na Europa.

Atualmente, o poder industrial da China começou a ser avaliado criticamente por diversos governos. O país hoje não é apenas uma potência industrial e financeira, é também uma potência militar.

FICA A DICA

Nacionalismo versus globalismo: a nova divisão política

Palestrante: Yuval

Noah Harari.

TED Dialogues.

Duração: 1 h.

Disponível em:

https://www.ted.com/talks/yuval_noah_harari_nationalism_vs_globalism_the_new_political_divide?language=pt-br#t-1749025. Acesso em: 21 jul. 2020.

O historiador situa as rupturas do mundo atual em um contexto mais amplo, levando em conta as novidades disruptivas nas áreas de tecnologia e mídia e relativizando até mesmo nosso entendimento do que é humanidade.

ANALISAR E REFLETIR

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

A União Europeia (UE) é formada por 27 países e responsável por 23% do PIB mundial. O Reino Unido obteve regalias para aderir ao bloco, mantendo sua própria moeda e não permitindo a livre circulação de cidadãos. As vantagens comerciais para o país foram evidentes, com grande parte de suas exportações e importações feitas dentro da UE. Contudo, o cansaço com políticas de austeridade e o discurso de líderes políticos que atacavam a abertura do país a imigrantes alimentaram a campanha para a saída do Reino Unido da UE, chamada de Brexit, que venceu o referendo de 2016 com 51,9% dos votos.

A empresa Cambridge Analytica (CA) interferiu nos resultados. Segundo denúncia de Christopher Wyle, ex-funcionário da empresa, a CA utilizou dados privados de 50 milhões de perfis do Facebook para enviar mensagens favoráveis ao Brexit.

Durante o pleito, circularam notícias de que, se o Reino Unido permanecesse na UE, imigrantes turcos in-

vadiriam o país e a imigração estaria fora de controle; que 350 milhões de libras eram gastas por semana para sustentar o Euro e poderiam ser investidas em saúde, educação e habitação. As notícias falsas foram enviadas a milhões de pessoas pelas redes sociais, aceleradas pelo uso de robôs. O Brexit inaugurou o uso maciço de *fake news* para fins eleitorais.

Junte-se a dois ou três colegas para realizar estas atividades.

- 1 Escolham um acontecimento com repercussão nas redes sociais para avaliar em que medida essa repercussão resulta da influência de *fake news*.
- 2 A partir dos procedimentos indicados no infográfico “Como identificar notícias falsas”, o grupo deve destacar e procurar esclarecer as *fake news* em torno do evento para empreender uma análise mais criteriosa, apresentando-a de forma objetiva para a turma.

1 Os artigos a seguir apresentam as análises do jornalista estadunidense Derek Thompson e do filósofo sul-coreano Byung-Chul Han acerca do papel do trabalho na vida dos sujeitos contemporâneos.

TEXTO I

Para Derek Thompson, o "trabalhismo" começa quando os empregos e carreiras se tornam eixos centrais da identidade dos indivíduos

Segundo essa ideia, o trabalho não é apenas uma tarefa que supre uma necessidade econômica, mas o eixo central da identidade dos indivíduos e de seus propósitos de vida. [...]

Thompson diz que o trabalho se tornou um novo deus. [...] Para Thompson, a ideia de abraçar o trabalho como parte de si, como um lugar em que as pessoas podem ser realmente livres e fazer o que fazem de melhor, é a mesma ideia que motiva fiéis a comparecerem às igrejas semanalmente, em busca de uma reconexão do indivíduo consigo mesmo e com o mundo ao redor.

O autor aponta que um dos indícios do surgimento do trabalhismo como religião é a mudança nas palavras usadas para se referir ao trabalho. Empregos viraram carreiras, e carreiras viraram missões. Para Thompson, a necessidade se tornou *status*, e o *status* se tornou sentido.

GAGLIONI, C. Como o trabalho se tornou uma nova religião, segundo este autor. *Nexo Jornal*, 14 set. 2019. Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/expresso/2019/09/14/Como-o-trabalho-se-tornou-uma-nova-religi%C3%A3o-segundo-este-autor>. Acesso em: 28 jul. 2020.

TEXTO II

Por que vivemos na sociedade do cansaço, segundo este filósofo

Para o coreano Byung-chul Han, a contemporaneidade é marcada por um excesso de positividade que culmina nas mais diversas patologias psicológicas [...] o excesso de positividade presente na contemporaneidade culmina na criação de uma "sociedade do desempenho", um cenário em que a produtividade se torna um norte para os indivíduos. Han afirma que a sociedade do desempenho seria um contraponto à sociedade disciplinar postulada pelo filósofo francês Michel Foucault no século 20. [...]

Na sociedade disciplinar de Foucault, o indivíduo é vigiado constantemente, estando sujeito às normas locais e às punições decorrentes de qualquer tipo de desvio de conduta.

"A sociedade do século 21 não é mais a sociedade disciplinar, mas uma sociedade do desempenho. Também seus habitantes não se chamam mais 'sujeitos da obediência'. São empresários de si mesmos. [...] No lugar de proibição, mandamento ou lei, entram projeto, iniciativa e motivação. A sociedade disciplinar ainda está dominada pelo não. Sua negatividade gera loucos e delinquentes. A sociedade do desempenho, ao contrário, produz depressivos e fracassados".

GAGLIONI, C. Por que vivemos na sociedade do cansaço, segundo este filósofo. *Nexo Jornal*, 28 ago. 2019. Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/expresso/2019/08/27/Por-que-vivemos-na-sociedade-do-cansa%C3%A7o-segundo-este-fil%C3%B3sofo>. Acesso em: 28 jul. 2020.

Com base nos textos, faça o que se pede:

- Indique quais são as principais teses de Thompson e Han a respeito do valor atribuído ao trabalho e avalie o motivo de seus posicionamentos serem antagônicos.
- Explique por que para Han o "excesso de positividade" que caracteriza nosso tempo culmina na criação de uma "sociedade do desempenho".
- Refleta sobre o lugar do trabalho em seu projeto de vida pessoal. Redija um breve texto a respeito.

Brasil: interpretação de um fato

- 2 Leia o artigo a seguir, que expõe uma pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) acerca da situação atual dos desempregados no Brasil.

Negras, jovens e pessoas com pouco estudo são a cara do desalento no país

Mulher jovem, preta ou parda e com baixa escolaridade. Esse é o perfil dos desalentados no Brasil, parcela da população que mais do que triplicou em cinco anos e chegou a quase 5 milhões de pessoas, quase 5% da população economicamente ativa.

[...] São considerados desalentados pessoas que desistiram de procurar emprego porque não têm esperanças de que irão encontrar, apesar de estarem disponíveis e com vontade de trabalhar.

[...] O modelo indica que mulheres têm probabilidade 2,1 pontos percentuais maior de se declararem desalentadas que os homens.

Indivíduos que completaram pelo menos o ensino médio, por outro lado, têm probabilidade 3 pontos percentuais menor de serem desalentados que indivíduos sem ensino médio completo. [...]

A pesquisadora Laísa Rachter, uma das autoras do estudo, afirma que a persistência do desalento e do desemprego [em] níveis elevados afeta o nível de produtividade do país e dificulta a volta dessas pessoas ao mercado de trabalho.

“Quando as pessoas ficam muito tempo fora do mercado de trabalho, isso vai depreciando sua eficiência, sua produtividade, seu capital humano. Isso gera uma certa cicatriz e vai se refletir na economia como um todo”, afirma a pesquisadora.

CUCOLO, E. Negras, jovens e pessoas com pouco estudo são a cara do desalento no país. *Folha de S.Paulo*, 22 jul. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2019/09/negras-jovens-e-pessoas-com-pouco-estudo-sao-a-cara-do-desalento-no-pais.shtml?origin=uol>. Acesso em: 28 jul. 2020.

Com base no texto e em seus conhecimentos construídos a partir da leitura do capítulo, faça o que se pede.

- Explique o significado do termo “desalentados”.
- “Mulher jovem, preta ou parda e com baixa escolaridade.” Reflita sobre a conclusão da pesquisa acerca do perfil que é mais suscetível ao desalento no Brasil, considerando quais fatores produzem essa situação e possíveis outros elementos não definidos pelo artigo que podem influenciar esse fenômeno.
- Discuta com um colega o comentário da pesquisadora ao final do texto.

De olho na universidade

- 3 [Enem – 2013]

Um trabalhador em tempo flexível controla o local do trabalho, mas não adquire maior controle sobre o processo em si. A essa altura, vários estudos sugerem que a supervisão do trabalho é muitas vezes maior para os ausentes do escritório do que para os presentes. O trabalho é fisicamente descentralizado e o poder sobre o trabalhador, mais direto.

SENNETT, R. *A corrosão do caráter: consequências pessoais do novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 1999 (adaptado).

Comparada à organização do trabalho característica do taylorismo e do fordismo, a concepção de tempo analisada no texto pressupõe que:

- as tecnologias de informação sejam usadas para democratizar as relações laborais.
- as estruturas burocráticas sejam transferidas da empresa para o espaço doméstico.
- os procedimentos de terceirização sejam aprimorados pela qualificação profissional.
- as organizações sindicais sejam fortalecidas com a valorização da especialização funcional.
- os mecanismos de controle sejam deslocados dos processos para os resultados do trabalho.

CAPÍTULO 5



Metroviários reunidos no sindicato em votação pelo fim da greve, na cidade de São Paulo (SP), em junho de 2014.

A BNCC NESTE CAPÍTULO:

Competências gerais da Educação Básica: **1, 2, 4, 6, 7, 8, 9 e 10.**

Competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: **1, 2, 4, 5 e 6.**

Habilidades: **EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS202, EM13CHS401, EM13CHS402, EM13CHS403, EM13CHS404, EM13CHS502, EM13CHS503, EM13CHS601, EM13CHS602, EM13CHS605 e EM13CHS606.**

Temas Contemporâneos Transversais: **Economia – Trabalho e Educação Financeira; Cidadania e Civismo – Educação em Direitos Humanos.**

Os direitos civis e políticos são individuais e exigem a contenção do poder público, a não interferência do Estado [...] e a não intromissão no âmbito privado. Os direitos sociais, ao contrário, dependem [...] de políticas públicas que minimizem os efeitos da desigualdade.

SADEK, Maria Tereza Aina. Direitos: de indivíduos e cidadãos. In: SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloisa M. (org.). *Dicionário da República: 51 textos críticos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 104.

NÃO ESCREVA
NESTE LIVRO.

TRABALHO NO BRASIL: ENTRE DIREITOS E CONFLITOS SOCIAIS

Ao longo da história republicana brasileira, os trabalhadores lutaram por seus direitos de cidadania em situações adversas. Na Primeira República (1889-1930), eles não tinham nenhum direito social nem reconhecimento do trabalho. No primeiro período do governo Vargas (1930-1945), tiveram acesso aos direitos sociais. Durante o período democrático, entre 1945 e 1964, a luta dos trabalhadores atingiu seu auge, com a manutenção e a ampliação dos direitos sociais, além do pleno acesso aos direitos políticos. O retrocesso veio com a ditadura militar (1964-1985), e teve como principais reflexos o arrocho salarial, a perseguição a sindicatos e o cerceamento dos direitos políticos. Um novo período se abriu com a Nova República, a partir de 1985, sobretudo com os recém-criados direitos inscritos na Constituição de 1988. No entanto, logo viriam retrocessos nos direitos sociais.

A cidadania, em particular os direitos sociais e trabalhistas, não pode ser interpretada como uma linha evolutiva. Os direitos civis, por exemplo, até hoje não foram totalmente garantidos. Trata-se de uma história de luta dos trabalhadores por seus direitos, que inclui avanços, mas também recuos, em meio a conflitos sociais, políticos e econômicos.

O Projeto
deste volume
tem relação
com os
temas do
capítulo.

SUA EXPERIÊNCIA PESSOAL

Desde os anos 1990, trabalhadores brasileiros perdem o emprego e seus direitos trabalhistas. Muitos foram obrigados a entrar no setor informal, sem direitos nem benefícios sociais.

- Você conhece a história de alguém que perdeu o emprego com carteira assinada e teve que obter rendimentos como autônomo ou empregar-se sem direitos? Procure um colega que também conhece alguém em situação semelhante e explorem juntos essas informações.

A FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA NO BRASIL

Em 1888, a escravidão foi abolida no Brasil. Esse acontecimento foi importante para a construção do sentido de nacionalidade e para a formação da classe trabalhadora brasileira. Afinal, como construir a ideia de comunidade nacional e valorizar o trabalho com a existência de pessoas escravizadas?

No ano seguinte, em 1889, o Brasil tornou-se uma República, o que estabeleceu a premissa de que todos são iguais perante a lei, o princípio básico da noção de cidadania.

O trabalho passou a ser exercido por homens e mulheres livres e que viviam de um salário. No entanto, esses trabalhadores tiveram que lutar muito para que seu valor fosse reconhecido na sociedade e para conquistar seus direitos sociais e trabalhistas.

DA FAZENDA PARA A FÁBRICA

Uma das mais importantes referências para conhecer a formação da classe trabalhadora brasileira – livre e assalariada – são as fazendas de café no estado de São Paulo, em particular na região oeste. O trabalho na lavoura era realizado em conjunto por escravizados e trabalhadores brasileiros livres.

Com a contínua expansão das fazendas, era necessário mais mão de obra para produzir. A solução encontrada pelos cafeicultores paulistas foi a imigração estrangeira. Calcula-se que entre 1884 e 1940 entraram no Brasil cerca de 1 milhão e 400 mil italianos, 1 milhão e 200 mil portugueses, 580 mil espanhóis, 185 mil japoneses, entre outras nacionalidades. Esses imigrantes vieram iludidos com a promessa de receber terras e com a possibilidade de enriquecer e retornar ao seu país de origem.

A produção de café para exportação exigiu a construção de ferrovias, estradas e portos. Nas cidades surgiram bancos, casas de câmbio e de exportação. O complexo cafeeiro estimulou a urbanização do país e o surgimento de diversas indústrias de bens de consumo não duráveis (tecidos, por exemplo), que exigiam pouca tecnologia e capital, mas muitos operários.

Muitos cafeicultores enriquecidos passaram a investir em indústrias nas cidades. Pode-se afirmar, assim, que a indústria no Brasil teve origem com capitais acumulados na produção e na exportação do café.

TORNANDO-SE UMA CLASSE TRABALHADORA

Grande parte dos imigrantes italianos, espanhóis e portugueses deixou a lavoura do café e foi para a cidade trabalhar nas fábricas. Outros nem sequer foram para as fazendas, chegavam aos portos e já se instalavam nas cidades.

Nas mesmas fábricas em que os imigrantes se empregavam, havia trabalhadores brasileiros brancos e negros libertos da escravidão. No entanto, em fins do século XIX e início do século XX, as rivalidades entre eles se tornaram frequentes.



Em 1882, no Vale do Paraíba, trabalhadores livres e escravizados trabalhavam juntos na colheita de café.

Reprodução/Arquivo do Instituto Moreira Salles

FICA A DICA

O Brasil dos imigrantes

OLIVEIRA, Lucia Lippi. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

O livro trata da política brasileira sobre a imigração e o estabelecimento de portugueses, italianos e espanhóis no Brasil em fins do século XIX e início do XX.

Entre os chapeleiros de São Paulo, por exemplo, conviviam trabalhadores brasileiros, alemães, espanhóis e portugueses, mas o sindicato era controlado por italianos. O próprio estatuto do sindicato era redigido em língua italiana.

Em 1900, 92% dos operários que trabalhavam nas indústrias na cidade de São Paulo eram estrangeiros, dos quais 81% eram italianos. Situação similar ocorria no Rio de Janeiro.



Fábrica de chapéus em São Paulo (SP), c. 1930, cujos trabalhadores eram majoritariamente italianos.

Nos primórdios da formação da classe trabalhadora brasileira, as divisões e as rivalidades eram muitas: entre brasileiros e estrangeiros ou entre brancos, pardos e negros, por exemplo. Mas havia também divisões relacionadas a línguas e religiões.

A formação da classe trabalhadora acelerou-se conforme a superação dessas divisões. Os trabalhadores conviviam no cotidiano da fábrica, nos locais de moradia, nas festas e nas atividades de lazer. Nessa interação, descobriram que tinham interesses em comum, os quais superavam as divisões nacionais, regionais, linguísticas, religiosas ou da cor da pele. Ao longo do tempo, os operários se deram conta de que seus interesses em melhores condições de vida e de trabalho faziam com que formassem uma classe social.

SER TRABALHADOR NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1930)

Não havia, na época, nenhuma legislação social ou trabalhista. A Constituição de 1891 não fazia referência aos direitos sociais; até mesmo com relação à educação primária o texto constitucional era omissivo. Os trabalhadores nacionais e alfabetizados tinham direitos políticos, como o de votar. No entanto, com as constantes fraudes eleitorais, esses direitos não significavam nada. As garantias constitucionais dos direitos civis destinavam-se, formalmente, a todos, mas, na realidade, valiam apenas para as pessoas abastadas. O liberalismo vigente no país não admitia a regulamentação do Estado nas relações de trabalho e os contratos eram realizados nas fábricas, com os patrões impondo as regras.

As jornadas de trabalho eram longas e extenuantes. Nos primeiros anos do século XX, o dia de trabalho nas fábricas do Rio de Janeiro poderia chegar a 14 horas e, em São Paulo, a 16 horas. Além disso, mulheres e crianças eram obrigadas a trabalhar para complementar a renda familiar.

Neste contexto, também encontra-se a luta dos ex-escravizados. Apesar de livres, tiveram muitas dificuldades para que sua condição fosse reconhecida pela sociedade. Não havia políticas públicas estatais para apoiá-los socialmente.

FICA A DICA

O movimento operário na Primeira República

BATALHA, Claudio. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

O autor discute no livro a formação da classe operária no Brasil, suas principais organizações, projetos ideológicos e estratégias sindicais.

Negros e política (1888-1937)

GOMES, Flávio dos Santos. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

Após a abolição, os negros formaram organizações para lutar por seus direitos e realizar projetos de cidadania.

Além disso, pelo fato de o país ter vivido por aproximadamente quatro séculos em regime de escravidão, criou-se uma ideia negativa de trabalho, considerado atividade de escravizados e, portanto, algo que desqualificava os indivíduos. Lutar contra essa mentalidade foi uma tarefa que os trabalhadores tiveram de enfrentar, para que fossem valorizados pela sociedade, com a criação de uma identidade positiva para eles.

Alinari/Getty Images



Em 1925, na cidade de Juiz de Fora (MG), trabalhadores de uma padaria posam para fotografia. Trabalhavam juntos homens negros, pardos e brancos.

QUESTÕES EM FOCO

NÃO ESCREVA
NESTE LIVRO.

O negro na Primeira República

Com a abolição da escravidão, os negros recém-libertos não desapareceram totalmente do mercado de trabalho para dar lugar a trabalhadores imigrantes europeus. O historiador Álvaro Nascimento afirma que eles trabalhavam nas fábricas com os imigrantes e operários brasileiros brancos. Diversos estudos demonstram que os negros eram empregados em portos carregando sacas de café, como marinheiros ou pescadores. Também abriam estradas de ferro, montavam companhias de teatro, gravavam sambas e **lundus** e jogavam futebol. Como trabalhadores na luta por seus direitos, fundaram sindicatos e realizaram greves. Muitos deles tornaram-se engenheiros, médicos, advogados e trabalharam na imprensa.

Alguns historiadores também têm se dedicado ao estudo da participação da população negra na luta por seus direitos durante a Primeira República. Ainda antes da instauração do regime republicano, existiam organizações negras em diversas cidades do país. O historiador Petrônio Domingues cita várias delas no Rio de Janeiro. Uma das mais antigas foi fundada em junho de 1889, o Club Republicano dos Homens de Cor, cujo objetivo era realizar propaganda das ideias republicanas na luta contra a Monarquia. A existência de clubes, grêmios, caixas, associações e confederações demonstra que os líderes negros lutavam por seus direitos e por igualdade. Na avaliação de Petrônio Domingues:

NASCIMENTO, Álvaro Pereira. Trabalhadores negros e o “paradigma da ausência”: contribuições à História Social do Trabalho no Brasil. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 59, p. 612, dez. 2016.

lundu

dança e música que os escravizados trouxeram ao Brasil de suas terras de origem, Angola e Congo. É considerado o primeiro gênero musical brasileiro.

Em comum, esses distintos agrupamentos construíram projetos por meio dos quais as pessoas se sentiam parte de um mesmo grupo e se identificavam mutuamente, [...], enfrentaram contradições em diferentes circunstâncias históricas, sem contudo deixarem de proclamar os interesses sociopolíticos e direitos civis dos “homens de cor” na esfera pública.

[...] Floresceu no Rio de Janeiro um associativismo negro com bases raciais em vários aspectos semelhante ao paulista no decorrer da Primeira República [...]. Retóricas de igualdade racial foram articuladas no bojo de ações coletivas de auxílio mútuo, de plataformas no campo de direitos e cidadania, de negociações em prol de demandas sociais, políticas e culturais, de intervenções nas estruturas formais de poder, em suma, no âmbito de sonhos e expectativas de inclusão social, reconhecimento e plena participação na vida nacional. Além dos ranchos, dos jongos, das maltas, das irmandades, das *macumbas*, os negros cariocas desenvolveram, se não encamparam, outras modalidades de agenciamento e sociabilidade.

DOMINGUES, Petrônio. Cidadania por um fio: o associativismo negro no Rio de Janeiro (1889-1930). *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 34, n. 67, 2014. p. 271-272.

- Com base em seus conhecimentos sobre a composição étnica, as formas de organização e as principais reivindicações da classe trabalhadora na Primeira República no Brasil, realize as atividades propostas a seguir.
 - a) Explique quais foram as principais formas de organização e mobilização utilizadas pelos operários durante a Primeira República e quais reivindicações eram feitas com mais frequência em cidades como Rio de Janeiro e São Paulo.
 - b) Com base nas informações dos historiadores Álvaro Nascimento e Petrônio Domingues, explique como os negros se inseriram no mercado de trabalho e como se organizaram nas cidades no início da República.

ORGANIZAÇÕES DOS TRABALHADORES

Na luta por sua valorização social e melhores condições de trabalho, operários criaram formas de organização, como clubes, uniões, ligas, sindicatos, grêmios e associações mutualistas. Também publicaram boletins, panfletos, jornais, além de encenarem peças teatrais. Todo esse conjunto de atividades contribuiu para a formação de uma identidade operária, ao apontar para interesses comuns e superar as diferenças de nacionalidade, cor da pele, entre outras.

Uma das organizações que mais atraíram trabalhadores durante a Primeira República foi a associação mutualista – também chamada de socorro mútuo. Esse tipo de associação teve grande aceitação dos operários nos anos 1910 e 1920. Os trabalhadores contribuíam com um valor mensal e, em momentos de necessidade, os filiados contavam com atendimento hospitalar, remédios, auxílio funeral, pensão para viúvas, auxílio para idosos, entre outros benefícios.

As associações mutualistas tiveram grande prestígio nas camadas mais pobres dos trabalhadores, porque, na época, não havia nenhum sistema público médico-hospitalar ou de previdência social. Além disso, elas patrocinavam atividades de lazer, com o objetivo de arrecadar fundos. Vale ressaltar que as associações mutualistas não tinham atividade política nem se envolviam em greves.

Existiram também partidos políticos cujo objetivo era representar os trabalhadores, como os partidos socialistas. A estratégia dos socialistas brasileiros se destacava durante o processo eleitoral. Eles acreditavam que poderiam eleger uma grande bancada de parlamentares e, desse modo, aprovar leis sociais. O grande problema é que, na época, cerca de 80% da população era analfabeta e a legislação negava a essa parte da população o direito ao voto, e os operários estrangeiros também não podiam votar.

O anarquismo, por sua vez, tinha estratégia combativa. Negava qualquer forma de poder e também se negava a participar das eleições ou a constituir um partido político – considerado por eles um instrumento de poder. A ideologia anarquista acreditava na capacidade transformadora da educação e defendia o fim do capitalismo por meio de revolução social, criando uma sociedade igualitária e destituída de governo.

Os anarquistas foram muito perseguidos. Em 1907, o Congresso Nacional aprovou uma lei que permitia a expulsão de estrangeiros que perturbassem a tranquilidade pública ou levassem perigo à segurança nacional. A lei visava os anarquistas, sobretudo porque muitas de suas lideranças eram imigrantes estrangeiros.

A revista *D. Quixote*, na edição de 25 de julho de 1917, criticou duramente a repressão aos grevistas de julho de 1917, em São Paulo (SP). Esta edição apresenta na capa um empresário carregando uma bolsa escrita "LEI", e pode-se ler as mensagens "Restabelecida a ordem...":
 "– Ousam ter fome! Canalias! Felizmente contra a rebelião da greve nós temos a palavra anarquista, que é de efeitos legais sempre maravilhosos!..."



Reprodução/Fundação Casa de Rui Barbosa

Em 1922, alguns militantes abandonaram o anarquismo e fundaram o Partido Comunista do Brasil (PCB). Influenciados pela Revolução Soviética, ocorrida na Rússia em 1917, os dirigentes comunistas planejavam realizar uma revolução similar no Brasil, seguida do fim do capitalismo e da implantação do regime comunista.

OBSEVE QUE...

Em 1917, os anarquistas lideraram uma grande greve na cidade de São Paulo, e várias categorias profissionais participaram da paralisação.

FICA A DICA

História – A greve geral anarquista de 1917

São Paulo: Univesp, 2016. Disponível em: https://tvcultura.com.br/videos/52416_historia-a-greve-geral-anarquista-de-1917-christina-lopreato.html. Acesso em: 10 set. 2020.

Entrevista com Christina Lopreato, professora na Universidade Federal de Uberlândia (MG).

PRIMEIRAS LEIS SOCIAIS

Ao final da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), os países vencedores elaboraram o **Tratado de Versalhes**. Uma de suas cláusulas foi a criação da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a promulgação de leis sociais. A legislação trabalhista era algo que não poderia mais ser adiado diante das lutas dos trabalhadores. O objetivo era igualar os custos de produção industrial de todos os países com a implementação das leis sociais.

Em 1925 foi instituída no Brasil a Lei de Férias; em 1927 foi aprovado o Código de Menores, limitando a jornada de trabalho dos menores de 14 anos a seis horas diárias. Nenhuma dessas leis foi efetivada. O empresariado recusou-se a adotá-las, e o governo não dispunha de instrumentos para obrigá-los a cumpri-las.

Pode-se dizer que a primeira lei social no país foi a que instituiu a Caixa de Aposentadorias e Pensões dos Ferroviários, em 1923. Tratava-se de um sistema de aposentadoria por tempo de serviço, idade ou invalidez. Também garantia assistência médica e pensão para as viúvas. Vale ressaltar, contudo, que a lei era especificamente para a categoria dos ferroviários. Também naquele ano foi instituído o Conselho Nacional do Trabalho.

Tratado de Versalhes

ao final da Primeira Guerra Mundial, os vencedores realizaram uma conferência com a participação de 25 países, entre eles o Brasil. O resultado foi o Tratado de Versalhes, impondo punições e pesadas indenizações à Alemanha.

A IDENTIDADE DO TRABALHADOR

Durante a Primeira República, ao longo de quatro décadas, os trabalhadores brasileiros participaram de partidos políticos, sindicatos, associações mutualistas, organizações anarquistas, entre outras associações. Participaram também de greves e manifestações públicas, lutas que buscavam melhores condições de vida e de trabalho. Ingressaram em grupos culturais, publicando poemas, contos e encenando peças teatrais. Publicaram jornais. Exigiram que o trabalho fosse considerado importante pela sociedade e que o trabalhador fosse reconhecido e valorizado.

Essas atividades permitiram superar as rivalidades que se observavam desde o início da República, as quais antagonizavam trabalhadores nacionais e estrangeiros, brancos e negros, católicos e protestantes. Ao final da Primeira República, havia no Brasil uma classe trabalhadora que construiu identidade própria e valorizava o trabalho.

CIDADANIA NO BRASIL: DIREITOS DO TRABALHO

Desde os anos 1920, o sistema político da Primeira República sofria críticas de intelectuais, artistas, militares, sindicalistas, políticos reformistas e oligarquias de diversos estados, que se sentiam prejudicadas pelos privilégios recebidos por fazendeiros de café de São Paulo.

Após articulações políticas e militares, a vitória do movimento da chamada Revolução de 1930 pôs fim à experiência da Primeira República e teve início uma nova fase no país.

Getúlio Vargas assumiu o poder como chefe do Governo Provisório. Sua gestão recebeu apoio de um grupo formado por políticos e militares reformistas – chamados de “tenentes” – que defendia a implementação de mudanças profundas no país, entre elas alterações na legislação eleitoral e na educação, a diversificação da economia (para evitar a dependência da exportação do café) e a promulgação de legislação social aos trabalhadores.

LEGISLAÇÃO SOCIAL

Os trabalhadores tornaram-se interlocutores do Governo Provisório. Muito rapidamente, leis sociais foram promulgadas pelo governo, as quais respondiam às reivindicações dos trabalhadores durante as décadas de 1910 e 1920.

Em pouco tempo, entre 1931 e 1934, praticamente toda a legislação social que conhecemos foi promulgada: limitação da jornada de trabalho de homens e mulheres, restrição ao trabalho infantil, férias remuneradas, descanso semanal remunerado, salário-família e sistema de previdência social com pensões e aposentadorias, além de seguro-maternidade, seguros contra invalidez, doença, morte e acidentes de trabalho. Apenas o salário mínimo veio posteriormente, em 1938.

Também foi instituída a carteira de trabalho. No dia 1º de maio de 1943, o governo sistematizou o conjunto de leis sociais na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). O impacto da legislação social sobre os trabalhadores foi grande.

Contudo, não bastava promulgar as leis. Era necessário que os empresários as cumprissem, e a maioria deles se recusava a obedecer à legislação trabalhista, justificando que elas encareciam os custos da produção. Foi nesse sentido que o Governo Provisório instituiu as Juntas de Conciliação e Julgamento, que resultaram, em 1939, na Justiça do Trabalho, um tribunal para assegurar o cumprimento das leis sociais. Embora com limitações, foi nesse momento que os trabalhadores brasileiros tiveram acesso a direitos e ao reconhecimento social.

OBSERVE QUE...

Não foi por acaso que a primeira medida do governo tenha sido a criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. Diante de sua importância política, ele foi chamado também de “Ministério da Revolução”.

OBSERVE QUE...

As leis sociais tinham vigência apenas para os trabalhadores urbanos com carteira de trabalho assinada. Os trabalhadores rurais não tiveram acesso à legislação. Tratava-se, pois, de uma questão política. O governo Vargas tinha entre seus apoiadores oligarquias de diversos estados e teria poderosos inimigos se estendesse a legislação social ao campo.

OBSERVE QUE...

As políticas públicas do governo Vargas para os trabalhadores incluíam os benefícios da legislação associados ao controle estatal sobre o movimento sindical.



Acervo Iconographia/Reminiscências Pesq. e Produção. Cultural

A LEI DE SINDICALIZAÇÃO

Em março de 1931, o governo decretou a Lei de Sindicalização. Ficou estabelecido o modelo de **sindicato único de base territorial**. Isso significava que em cada município poderia haver um único sindicato por categoria profissional, que se tornaria o único legal na cidade a obter o registro no Ministério do Trabalho. Ao ser reconhecido oficialmente, esse sindicato teria o monopólio da representação da categoria profissional. Qualquer outro sindicato que quisesse representar a mesma categoria no município seria considerado ilegal.

Tal reconhecimento trazia, contudo, perda em autonomia e liberdade. O sindicato ficava proibido de fazer propaganda política, ideológica ou religiosa. Além disso, funcionários do Ministério do Trabalho tinham o direito de fiscalizar as atividades da diretoria da associação.

Por fim, o governo adotou o modelo corporativista para os sindicatos. Isso significava que os trabalhadores deveriam se organizar e lutar pelos direitos de sua categoria profissional, ou seja, era proibida a união de categorias diferentes.

Getúlio Vargas em concentração trabalhista em frente ao Ministério da Fazenda, no Rio de Janeiro (RJ), em 10 de novembro de 1943, dia em que a CLT entrou em vigor.

EDUCAÇÃO E SAÚDE

O reconhecimento dos direitos dos trabalhadores incluía investimentos em educação e saúde públicas.

O governo instituiu o sistema público de Educação Básica, e foi adotado o projeto da escola pública, gratuita e laica. Também foram desenvolvidas campanhas para a erradicação do analfabetismo.

Na área da saúde pública, o Ministério da Educação e Saúde investiu recursos na saúde da criança e da gestante. Também criou o sistema público nacional de saúde com programas de combate a doenças e construiu hospitais. Equipes médicas eram deslocadas para o interior do país para prestar atendimento à população local.

Entre os estudiosos do período, há consenso de que os trabalhadores tiveram acesso aos direitos sociais de cidadania entre os anos 1930 e 1945. As interpretações são diversas. Vejamos algumas delas a seguir.

TEXTO I

[...] Por cidadania regulada [...] são cidadãos todos aqueles membros da comunidade que se encontram localizados em qualquer uma das ocupações reconhecidas e definidas por lei. [...] Tornam-se pré-cidadãos, assim, todos aqueles cuja ocupação a lei desconhece. A implicação imediata deste ponto é clara: seriam pré-cidadãos todos os trabalhadores da área rural [...]; assim como seriam pré-cidadãos os trabalhadores urbanos em igual condições, isto é, cujas ocupações não tenham sido reguladas por lei. [...] Os direitos dos cidadãos são decorrência dos direitos das profissões e as profissões só existem via regulamentação estatal. O instrumento jurídico comprovante do contrato entre o Estado e a cidadania regulada é a carteira profissional que se torna, em realidade, mais do que uma evidência trabalhista, uma certidão de nascimento cívico.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. *Cidadania e Justiça*. Rio de Janeiro: Campus, 1979. p. 75-76.

TEXTO II

O primeiro aspecto a ressaltar para que se possa compreender o sentido da nova cultura política que o Estado Novo estava criando é o do vínculo que se constrói entre a ideia de cidadania e a existência de direitos sociais, particularmente direitos do trabalho. [...] É nesse período que se articula e se difunde, de maneira incisiva e sistemática, um discurso que desqualifica os direitos políticos e todo tipo de práticas liberal-democráticas, tachando-os de ineficientes, custosos e também corruptores.

[...] A ideologia trabalhista, vinculada durante os anos que vão de 1942 a 1945 e materializada na ideia de cidadania como exercício dos direitos do trabalho, pode ser interpretada como uma proposta de conceituação da política brasileira *fora* dos marcos da teoria liberal, então desacreditada internacionalmente. Nessa proposta de pacto político entre representantes (o Executivo, o presidente da República) e representados (o povo, os trabalhadores), o que se valoriza é a ideia de cidadania centrada nos direitos sociais, e não nos direitos políticos e civis.

GOMES, Angela de Castro. *Cidadania e direitos do trabalho*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002. p. 33-34, 43-44.

- Junte-se a outros colegas de sala e, considerando as informações do capítulo sobre as relações entre o Estado e as classes trabalhadoras na Era Vargas, respondam às questões a seguir.
 - a) Por que para o cientista político Wanderley Guilherme dos Santos a legislação social estabelecida na Era Vargas impunha aos trabalhadores limites ao exercício pleno da cidadania?
 - b) Quais os argumentos utilizados por Angela de Castro Gomes para afirmar que o Estado Novo elaborou o conceito de cidadania fora dos marcos liberais, valorizando os direitos do trabalho?

CIDADANIA E DITADURA

Em 1932, o governo decretou a legislação eleitoral, com a criação da Justiça Eleitoral, a obrigatoriedade do voto secreto e o direito do voto às mulheres. Nas eleições do ano seguinte, foram eleitos parlamentares para formar uma Assembleia Nacional Constituinte. Essa eleição foi a primeira na história política do país considerada por sua **lisura**.

A novidade foi a bancada de deputados classistas. Dez trabalhadores foram indicados por seus sindicatos para compor a Câmara Federal. Foi a primeira vez que trabalhadores assumiram o cargo de deputado federal.

Com a promulgação da Constituição de 1934, o país adotou o regime de democracia liberal. Os constituintes confirmaram a validade das leis sociais e trabalhistas.

lisura

aqui se refere à integridade e honestidade.

Entre 1931 e 1935, o movimento sindical atuou intensamente nas ruas, assembleias de trabalhadores, fábricas, sessões legislativas, no Ministério do Trabalho, na luta por direitos sociais e trabalhistas. Além disso, participou da redação da nova Constituição.

Contudo, o ambiente político era de radicalização entre as esquerdas e as direitas, como ocorria na Europa. No Brasil, as esquerdas se organizaram na Aliança Nacional Libertadora (ANL), enquanto a maior organização de direita era a Ação Integralista Brasileira (AIB).

Em 10 de novembro de 1937, Vargas, com amplo apoio político e militar, deu um golpe de Estado, instituindo a ditadura do Estado Novo. A nova Constituição imposta pela ditadura proibiu o direito à greve.

Em visita a Porto Alegre (RS), Vargas é saudado por trabalhadores e sindicalistas. Os dirigentes do Sindicato dos Trabalhadores em Carvão e Mineral de Porto Alegre, fundado em 1938, um ano após o golpe que instituiu a ditadura do Estado Novo, demonstram apoio ao presidente.

A propaganda política do Estado Novo desqualificava os direitos políticos e as práticas da democracia liberal, argumentando que a verdadeira democracia era social. O discurso estatal associou a cidadania aos direitos do trabalho. Criou-se, assim, uma cultura política que vinculava cidadania às leis sociais. Ou seja, no Brasil, ser cidadão era ter direito a leis trabalhistas.



Reprodução/Arquivo Nacional, Rio de Janeiro, RJ.

NA LUTA POR DIREITOS - DA DEMOCRACIA À DITADURA

Com o fim da ditadura do Estado Novo, o Brasil viveu o período de democracia representativa. Em 19 de setembro de 1946, a Assembleia Nacional Constituinte promulgou a nova Constituição. As leis sociais e o modelo de sindicalismo corporativista foram confirmados pelos constituintes.

Os trabalhadores que, entre 1930 e 1945, haviam conquistado os direitos de cidadania social, no período liberal democrático, entre 1945 e 1964, foram beneficiados com a afirmação e a ampliação de seus direitos políticos.

TRABALHADORES EM TEMPOS DE DEMOCRACIA (1945-1964)

Na primeira eleição que inaugurou o período democrático, em dezembro de 1945, o partido mais votado foi o Partido Social Democrático (PSD). No entanto, os senadores mais votados foram Getúlio Vargas, do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), e Luís Carlos Prestes, do Partido Comunista do Brasil (PCB).

O período entre 1945 e 1964 foi a primeira experiência de democracia ampliada e de massas no país. As eleições foram periódicas e todos os eleitos tomaram posse. Os poderes eram independentes, e a imprensa era livre. O debate político era aberto a todos e realizavam-se as campanhas eleitorais em praças públicas. As elites do país, então, perceberam que não era mais possível governar sem levar em conta os trabalhadores, sobretudo após eles terem conquistado seus direitos sociais.

Os primeiros anos do regime democrático foram difíceis para o movimento sindical, sobretudo no governo do presidente Eurico Gaspar Dutra (1946-1950). Por causa de sua política anticomunista, o Ministério do Trabalho interveio em sindicatos combativos, destituindo as diretorias. Com Dutra, o PCB foi considerado ilegal, mas muitos comunistas foram eleitos por outros partidos, como o próprio PTB.

Com a volta de Getúlio Vargas à presidência, de 1951 a 1954, seu ministro do Trabalho, João Goulart, passou a dialogar com os sindicalistas.

OBSEVE QUE...

O PTB foi fundado em 1945 por sindicalistas e técnicos do Ministério do Trabalho. O partido tinha como objetivos ser o porta-voz do projeto trabalhista, incorporar os sindicalistas à política partidária e incentivar a participação dos trabalhadores no jogo eleitoral. O PCB foi fundado em 1922 e, depois de longo período na ilegalidade, retornou à vida política do país em 1945 devido à grande popularidade de Luís Carlos Prestes. Em 1947, o partido foi declarado ilegal.

OBSEVE QUE...

A Constituição proibiu o voto dos analfabetos, limitando os direitos políticos dos cidadãos. Contudo, estudos recentes demonstram que muitos analfabetos votavam. O alistamento na Justiça Eleitoral poderia ser realizado por terceiros, sem a comprovação da capacidade de ler e escrever.

NA LUTA SINDICAL, NA LUTA POR DIREITOS

A inflação dos preços aumentava e, durante o governo Dutra, não houve reajuste do salário mínimo. Assim, em março de 1953, durante o governo de Vargas, eclodiu uma grande greve na cidade de São Paulo (SP), unindo várias categorias de trabalhadores. O movimento ficou conhecido como Greve dos 300 mil. Ocorreram passeatas, manifestações e comícios, acompanhados de muita repressão policial. Ao final, os trabalhadores conseguiram reajustes salariais.

Outro grande movimento ocorreu durante a Presidência de Juscelino Kubitschek (1956-1960). Conhecida como Greve dos 400 mil, também ocorreu na capital paulista. Novamente várias categorias profissionais deflagraram greve, em outubro de 1957, exigindo reajuste salarial para repor as perdas com a inflação.

Durante a construção de Brasília, operários, na hora do almoço, fazem um pequeno churrasco (c. 1960). Inicialmente, a maioria dos trabalhadores que construíram a nova capital veio de estados do Nordeste brasileiro. Esses trabalhadores eram chamados de candangos.



A união entre os sindicatos resultou em uma novidade no movimento sindical: as intersindicais. Os dirigentes de sindicatos de diferentes categorias profissionais se uniam e formavam uma organização que coordenava a ação deles. Vale lembrar que a legislação sindical em vigor não permitia a união entre sindicatos de categorias diferentes.

Ao mesmo tempo, sindicalistas do PTB e do PCB reconheceram que tinham interesses em comum nas lutas por direitos dos trabalhadores. Desse modo, eles se uniram e disputaram eleições para diretorias de sindicatos, federações e confederações. Ganharam muitas eleições, e o sindicalismo passou a ter forte base petebista-comunista. O auge do movimento sindical petebista-comunista foi a fundação da primeira central sindical do Brasil, o Comando Geral dos Trabalhadores (CGT).

O MOVIMENTO SINDICAL E O GOVERNO GOULART (1961-1964)

A fundação do CGT foi o auge do movimento sindical da época. A central sindical tinha como objetivo conquistar novos direitos para os trabalhadores, mas pretendia também atuar nas decisões políticas do país.

O CGT defendia o nacionalismo, política redistributiva de renda, reformas sociais, controle da remessa de lucros para o exterior, controle do capital estrangeiro, direito de voto para os analfabetos, reforma agrária, presença do Estado na economia, empresas estatais e estatização de empresas estrangeiras em setores estratégicos.

João Goulart assumiu a Presidência do país em setembro de 1961. Líder do PTB e herdeiro político de Getúlio Vargas, mantinha proximidade com o movimento sindical e com as esquerdas.

Em seu governo, os trabalhadores conquistaram o direito ao 13º salário. Goulart também enviou ao Congresso Nacional o Estatuto do Trabalhador Rural, estendendo as leis sociais aos camponeses. A legislação foi aprovada pelo Congresso, mas revogada durante a ditadura militar.

OBSERVE QUE...

João Goulart, ministro do Trabalho do governo Getúlio Vargas, defendeu reajuste de 100% no salário mínimo. Vargas concedeu o aumento salarial, mas as elites políticas e empresariais exigiram a demissão do ministro.

OBSERVE QUE...

Pela legislação sindical, as negociações salariais inicialmente seriam resolvidas entre patrões e empregados; caso não chegassem a um acordo, haveria o dissídio coletivo. A Justiça do Trabalho decidia de quanto seria o reajuste salarial. Além disso, nessa época, o governo federal estabelecia anualmente o valor do aumento do salário mínimo, mas também decidia o índice para o reajuste de todos os salários no país. Isso significa que o Estado, por meio dos poderes Executivo e Judiciário, regulava as relações entre patrões e empregados, mesmo em relação aos aumentos salariais.

OBSERVE QUE...

Goulart e o PTB defendiam um programa político denominado reformas de base. Eram reformas que permitiriam o desenvolvimento econômico do país com justiça social. Entre as reformas constavam a agrária, a urbana, a bancária, a administrativa, a fiscal, a universitária, além do direito de voto aos analfabetos e da legalização do PCB.

O CGT tinha uma relação ambígua com Goulart. Embora o presidente fosse aliado nas reformas econômicas e sociais, a economia estava em descontrole, com o aumento constante dos preços e a queda do poder aquisitivo dos trabalhadores. Dessa conjuntura resultaram greves. A mais impactante foi a Greve dos 700 mil, também na capital paulista, que ocorreu no segundo semestre de 1963.

As seguidas greves prejudicavam a imagem do governo. Movimentos anticomunistas responsabilizavam o presidente João Goulart pela situação.

Manifestação de trabalhadores em São Paulo (SP) durante a Greve dos 700 mil. Foto de 1963.



Acervo Iconográfico/Permissões Pesquis. e Produção. Cultural

NÃO ESCREVA
NESTE LIVRO.

ANALISANDO MENSAGENS

Leia a seguir um trecho da entrevista do secretário-geral do CGT, Oswaldo Pacheco, ao jornal *Panfleto. O jornal do homem da rua*, em fevereiro de 1964.

O CGT considera, sem menosprezo aos demais patriotas civis e militares que lutam pelas reformas no Brasil, que a classe operária formada como agrupamento social em crescente desenvolvimento numérico técnico, de concentração em grandes unidades de produção, como também de conscientização, e capacidade de unir-se e organizar-se com disciplina e comando firme, é uma força destinada a ter papel relevante no processo de lutas pelas reformas e pela liberdade econômica de nossa Pátria. [...]

No momento, orientamos os trabalhadores para as seguintes conquistas: 1 – Salário-mínimo, que conquistamos agora, majorado em 100% [...]; 4 – Prorrogação, sem nenhuma modificação, da atual lei do inquilinato e luta pela reforma urbana; [...] 6 – Defesa intransigente dos mandatos e das liberdades populares e sindicais; [...] 7 – Apoio decidido às lutas dos camponeses pela terra, por melhores salários, assistência técnica, médica e aplicação da previdência social em favor dos trabalhadores do campo;

[...] 9 – Organizar, em conjunto com o povo, manifestações contra o alto custo de vida reclamando medidas das autoridades contra a carestia; 10 – Pagamento do auxílio enfermidade e aposentadoria em valor não inferior ao salário-mínimo vigente na região; 11 – Reforma agrária que elimine o latifúndio e entregue as terras aos camponeses; [...] 13 – Monopólio estatal das exportações de café, para golpear a especulação dos imperialistas e dos latifundiários e acabar com as enormes subvenções do governo em seu favor; 14 – Indenização, apenas pelo custo histórico das empresas estrangeiras que ocupem posições-chave em nossa economia; 15 – Ampliação do comércio externo e adoção do monopólio do câmbio [...]; 16 – Ampliação do monopólio estatal do petróleo, com a encampação das refinarias particulares e a entrega à Petrobras da distribuição e comercialização, no varejo, de todos os seus produtos; 17 – Anistia ampla para todos os processados civis e militares acusados de crimes políticos [...]

Panfleto. O jornal do homem da rua. Rio de Janeiro, n. 2, 24 de fevereiro de 1964, p. 6.

- Analise as informações disponíveis no capítulo sobre as atividades do movimento sindical no Brasil, de 1945 a 1964, e responda às questões a seguir.
 - a) Por que o período que se estende de 1945 a 1964 é considerado por muitos historiadores como a primeira experiência de democracia ampliada e de massas no Brasil?
 - b) Quais foram os principais movimentos grevistas realizados no Brasil entre o início dos anos 1950 e meados da década de 1960? Que reivindicações eram feitas pelos trabalhadores em tais movimentos?
 - c) De acordo com o secretário do CGT no início de 1964, Oswaldo Pacheco, quais eram as principais reivindicações políticas e sociais sustentadas por essa importante central sindical?

O crescimento e o fortalecimento do movimento sindical desagradaram profundamente empresários e políticos conservadores. Eles esperavam medidas repressivas do presidente João Goulart.

Afinal, o CGT e as intersindicais eram ilegais diante da legislação sindical vigente. Contudo, o presidente tinha o movimento sindical como seu aliado político.



Herzogullstein bfo/Getty Images

Trabalhadores saindo de fábrica após o término do trabalho no Rio de Janeiro (RJ), em 1961.

No dia 31 de março de 1964, foi deflagrado o golpe civil-militar para depor João Goulart da Presidência da República. No dia seguinte, 1º de abril, o golpe de

Estado foi vitorioso. Os trabalhadores foram os mais prejudicados. O movimento sindical e as esquerdas foram os mais perseguidos.

NOS TEMPOS DA DITADURA MILITAR (1964-1985)

Nos primeiros dias da ditadura militar no Brasil, líderes sindicais foram presos, o Ministério do Trabalho destituiu diretorias de vários sindicatos nomeando interventores, e o CGT e as intersindicais foram declarados ilegais. Tornou-se impraticável realizar assembleias de trabalhadores ou deflagrar greves.

A crise econômica era grave e o índice de inflação apontava para 90% em 1964. O governo militar tomou uma série de medidas, mas decidiu combater a inflação achatando os salários dos trabalhadores. Foi elaborada uma nova fórmula de reajuste anual dos salários. O índice de reajuste salarial seria a média entre a inflação dos últimos doze meses e a projeção para os doze meses seguintes. No entanto, a inflação futura era subestimada pelo governo, resultando em aumento salarial abaixo da inflação.

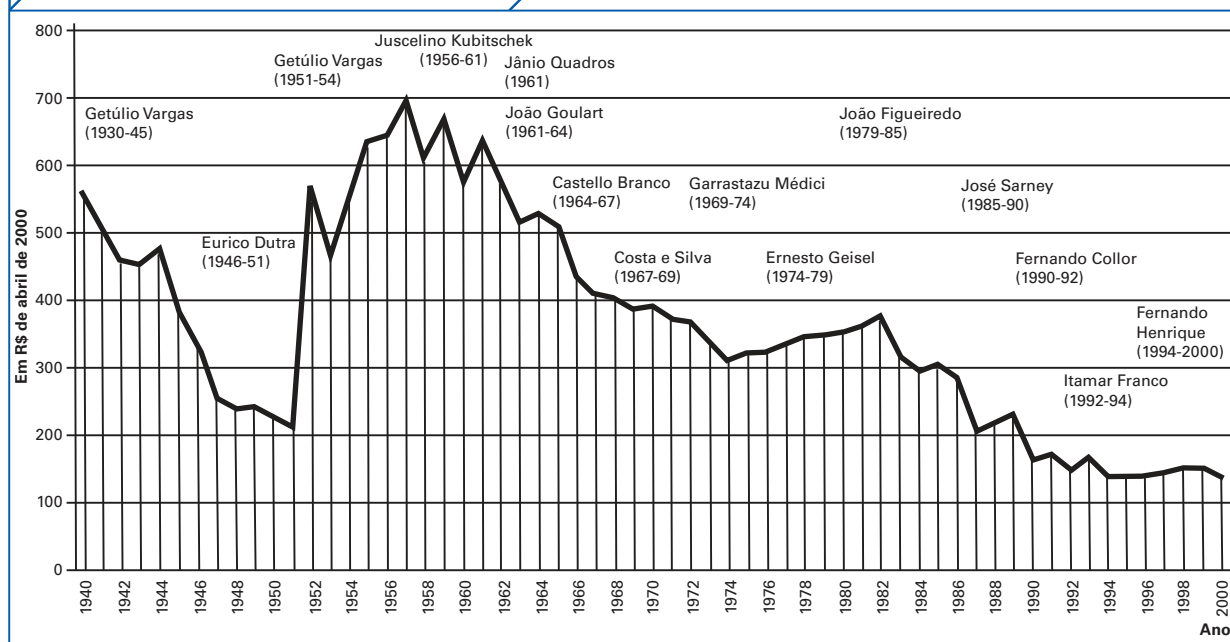
Os resultados foram imediatos. Em março de 1965, um ano após o golpe de Estado, o salário mínimo valia 18% a menos que em março do ano ante-

rior. Se fosse considerado o índice 100 para o salário mínimo em 1964, no ano de 1977 ele seria de 82. A cada ano, os reajustes salariais eram menores que a inflação.

Com os sindicatos sob forte controle do Ministério do Trabalho e intensa repressão policial, os trabalhadores não tinham como lutar contra a redução de seu poder de compra. Além disso, nas fábricas, trabalhadores que reclamassem por seus direitos ou convocassem os colegas à luta eram delatados pelos empregadores ao Departamento de Ordem Política e Social (DOPS).

O chamado “arrocho salarial” foi um dos maiores prejuízos dos trabalhadores com a ditadura militar. Mesmo no período de grande crescimento econômico, entre 1968 e 1974, os salários dos trabalhadores continuaram depreciados. Surgiu, com isso, um grande problema, que é vivido até hoje no país: a concentração de renda.

SALÁRIO MÍNIMO REAL: 1940-2000



Fonte: elaborado com base em DIEESE *apud* GOMES, Angela de Castro. *Cidadania e direitos do trabalho*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002. p. 51.

- O gráfico expressa a variação do valor do salário mínimo no Brasil, em reais, ao longo de vários governos, de 1940 até o ano 2000. Analise esses dados, especialmente para as décadas de 1950, 1960 e 1970, e responda às questões a seguir.
- Que fatores políticos e sociais contribuíram para que, entre os anos 1954 e 1961, o salário mínimo tenha se mantido relativamente valorizado?
 - Quais elementos políticos, sociais e econômicos atuaram diretamente para o quadro de acentuada desvalorização do salário mínimo durante a ditadura militar no Brasil [1964-1985]?

A novidade foi a extensão da previdência social aos trabalhadores rurais, com o Fundo de Assistência ao Trabalhador Rural (Funrural). Cabe ressaltar que, por esse modelo, os trabalhadores do campo e os latifundiários não contribuíam financeiramente para a Previdência Social. Os benefícios eram pagos com a contribuição dos trabalhadores urbanos. A cidade passou a financiar a previdência social do campo. Somente assim os proprietários rurais aceitaram a extensão da legislação previdenciária aos trabalhadores rurais.

Outra novidade foi a extensão dos direitos sociais a todos os cidadãos – e não apenas aos que tinham carteira de trabalho assinada.

○ “NOVO SINDICALISMO”

As primeiras greves durante a ditadura ocorreram em 1968, na cidade de Contagem, em Minas Gerais, e em Osasco, em São Paulo. A repressão foi intensa, com prisões, invasão de casas de operários por policiais e demissões.

Em fins dos anos 1970, a situação era muito diferente. No conjunto de cidades chamadas de ABCD paulista – Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul e Diadema – encontravam-se grandes indústrias, sobretudo montadoras de automóveis. A região concentrava centenas de milhares de operários.

Em maio de 1978, o Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo e Diadema, sob a presidência de Luiz Inácio da Silva, o Lula, liderou um movimento reivindicatório. Centenas de milhares de operários de várias empresas do ABCD entraram em greve. O governo militar e o Tribunal Regional do Trabalho declararam as greves ilegais, mas os operários não se importaram e mantiveram a paralisação até as empresas concederem reajuste salarial.

A greve de 1978 foi por aumentos salariais, mas desafiou a ditadura militar e a legislação que proibia greves. Mais ainda, abriu caminho para greves de outras categorias profissionais. Em 1979, ocorreram novas greves dos metalúrgicos do ABCD paulista; não apenas operários, mas também professores, bancários, petroleiros e diversas outras categorias profissionais entraram em greve. A repressão policial foi intensa.

Em 1980, houve nova onda de greves no ABCD e em diversas cidades do país. A ditadura tomou medida drástica: prendeu Lula e os diretores do Sindicato dos Metalúrgicos nas dependências do DOPS. Eles foram indiciados na Lei de Segurança Nacional. A prisão das lideranças somente acirrou os ânimos dos operários, que mantiveram a greve.

OBSERVE QUE...

A insatisfação com o arrocho salarial da ditadura era muito grande. Havia desconfiança de que os índices de inflação eram manipulados pelo governo com o objetivo de arrochar ainda mais os salários. Em 1977 houve a comprovação. Em 1973 e 1974, os índices de inflação oficial foram manipulados para baixo, o que resultou em perdas salariais de 34,1%.



Arquivo CBR/D.A. Press

Na presidência do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo e Diadema, em 30 de março de 1980, Luiz Inácio da Silva, o Lula, discursa em assembleia com 80 mil operários no Estádio de Vila Euclides, em São Bernardo do Campo (SP).

O movimento grevista no ABCD paulista tinha o objetivo de negociar diretamente com os patrões, sem a intervenção estatal. Os novos líderes sindicais rejeitavam a experiência de luta dos trabalhadores anteriores a 1964, definindo-os como o “velho sindicalismo”, enquanto se autodenominavam os “novos sindicalistas”. A fundação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e do Partido dos Trabalhadores (PT) foi o auge do movimento conhecido como “novo sindicalismo”.

Contudo, ao longo dos anos 1980, eles mudaram suas estratégias. Diante da intransigência dos empresários em negociar, os “novos sindicalistas” preferiram que o Estado continuasse a intervir nas negociações entre patrões e empregados, como também preferiram manter a intermediação da Justiça do Trabalho e a legislação sindical corporativista.

CONSTITUIÇÃO DE 1988

A ditadura chegou ao fim em março de 1985. Iniciava-se, a partir daí, o período conhecido como transição democrática, até a promulgação da nova Constituição.

Nessa época, durante o governo de José Sarney, os trabalhadores conquistaram o direito de greve, o seguro-desemprego e o vale-transporte. A legislação sindical corporativista ainda estava valendo, o que proibia a união entre diferentes categorias de trabalhadores. Mas o ambiente democrático que se formava não criminalizou a CUT e sua rival, a Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT) – futura Força Sindical.

A Constituição de 1988 resultou em texto bastante avançado nos direitos sociais, a começar pela universalização do acesso à saúde pública,

com a criação do Sistema Único de Saúde (SUS). No caso dos direitos políticos, os analfabetos tiveram direito ao voto. Os direitos civis foram reiterados e ampliados.

Militantes da CUT e da CGT participaram ativamente dos trabalhos da Constituinte. Uma das questões centrais era a revogação da legislação sindical corporativista que vinha dos anos 1930. Os militantes sindicais preferiam manter a legislação e o sistema corporativista. Apenas a parte repressiva e restritiva da legislação foi eliminada: o poder do Ministério do Trabalho de fiscalizar e intervir nos sindicatos e a proibição de união de diferentes categorias. Desse modo, as centrais sindicais foram legalizadas e o imposto sindical foi mantido, acrescido da contribuição sindical.

TRABALHADORES E REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA

Nos anos 1980, o Brasil conheceu uma grave crise econômica com o desmonte do modelo nacional-desenvolvimentista. Ao mesmo tempo, os países de capitalismo avançado estavam inseridos na Revolução Técnico-Científica, e suas indústrias adotavam os métodos industriais do toyotismo, superando o antigo taylorismo. Seus governos adotaram políticas neoliberais, com a desregulamentação da economia, a suspensão de benefícios sociais aos trabalhadores e a privatização de empresas estatais. Com a

extinção do bloco socialista, entre 1989 e 1991, a economia mundial conheceu o processo de globalização, em que os países abriram seus mercados para as grandes empresas multinacionais.

No Brasil, o modelo neoliberal e a inserção do país no mundo globalizado ocorreram inicialmente no governo Fernando Collor de Mello, mas sobretudo nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1999/1999-2003).

REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA

As grandes indústrias alteraram o processo produtivo com os métodos toyotistas e a adoção de robôs nas linhas de produção. Elas diminuíram de tamanho e, com isso, o número de trabalhadores também foi reduzido. Muitas empresas também foram transferidas para a China, onde trabalhadores ganham um salário ínfimo e os direitos sociais são menos rígidos.

Os novos métodos de trabalho em uma economia globalizada exigiam a chamada “flexibilização” dos contratos de trabalho. Isso significava que os trabalhadores deixariam de ter garantias da legislação social e trabalhista.

No Brasil, como em outros países, houve a redução do número de empregos formais, ou seja, com carteira assinada, conforme previa a legislação

trabalhista. Eles foram substituídos pelo trabalho informal – sem carteira assinada – ou pelo trabalho autônomo. Outra forma de trabalho foi a terceirização, em que empresas passaram a contratar outras empresas.

Outra medida, de 1998, permitia a contratação de trabalhadores por tempo determinado e a redução de encargos sociais para as empresas. Na prática, esse tipo de flexibilização eliminava direitos trabalhistas, reduzia o pagamento de horas extras trabalhadas e instituiu o banco de horas – permitindo que a jornada de trabalho se estendesse para até 10 horas diárias. Outra medida, no mesmo ano, regulamentou o trabalho por tempo parcial, com salários proporcionais, implicando redução salarial.

Quanto aos direitos sociais, muitos avanços conquistados com a Constituição de 1988 se perderam com o processo de reestruturação produtiva, com a adoção de políticas neoliberais e a inserção do Brasil na globalização.

OBSEVE QUE...

Com altas taxas de desemprego, os sindicatos não tinham condições de declarar greve.

FICA A DICA

Transformações no mundo do trabalho

Unicamp Rádio e TV, 2016. Disponível em: https://www.rtv.unicamp.br/?video_listing=transformacoes-no-mundo-do-trabalho. Acesso em: 11 set. 2020.

Entrevista com Ricardo Antunes, professor de Sociologia no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

REFORMA TRABALHISTA DE 2017

A flexibilização das leis trabalhistas foi iniciada nos governos de Fernando Henrique Cardoso. Em 2017, no governo de Michel Temer, uma ampla reforma flexibilizou ainda mais as leis de proteção ao trabalho.

A Lei n. 13 467/2017 implicou diversas mudanças, a começar pela jornada de trabalho, que pode chegar a 12 horas, desde que respeitadas as 44 horas semanais. O horário para almoço ou descanso a cada 6 horas de trabalho pode ser reduzido para 30 minutos. Além disso, as férias podem ser parceladas em três vezes e o imposto sindical tornou-se opcional.



Trabalhadores autônomos na praia de Porto de Galinhas, em Ipojuca (PE), 2020. O trabalho autônomo tornou-se uma alternativa ao desemprego estrutural.

FICA A DICA

Uberização do trabalho

Jornal da UFG, 2019. Disponível em: <https://jornal.ufg.br/n/118763-uberizacao-do-trabalho>. Acesso em: 11 set. 2020.

O professor Rodrigo Bombonati e o advogado Marco André Carvalho debatem a precarização do trabalho no Brasil.

Outras formas de trabalho foram instituídas: o trabalho intermitente, em que a pessoa recebe por horas trabalhadas, o que implica que pode haver intervalo entre horários que não será remunerado; o trabalho parcial, de até 30 horas semanais; e o *home office*. O banco de horas tem que ser compensado em seis meses, e não mais em até um ano.

Também ficou estabelecido que o tempo de deslocamento para o trabalho não é contabilizado na jornada de trabalho. Medida polêmica é a permissão para que a mulher gestante ou que amamente atue em trabalho insalubre.

O MERCADO DE TRABALHO NO BRASIL ATUAL

Nas últimas décadas, o Brasil viveu um processo de desindustrialização. Hoje, assim como outras economias modernas, a principal atividade no país é o setor de serviços. A maior parcela se encontra na administração, defesa, saúde e educação públicas, mas também em comércio, vendas, transportes, entretenimento, restaurantes, turismo, bancos, entre outros. A economia se baseia na indústria e, em menor escala, na agropecuária.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a participação do setor de serviços na economia brasileira alcançou 73,3% do total, em 2018. Ao mesmo tempo, com o processo de desindustrialização, a participação da indústria na economia brasileira recuou: em 2012 era de 26%, caindo para 21,6% em 2018. A agropecuária alcançou 5,1%.

Ainda com base na Pnad Contínua, em 2018 a população com mais de 14 anos ocupada no **mercado de trabalho formal** era de 54 039 000, o que representa 58%, enquanto no **mercado de trabalho informal** era de 38 294 000, ou 41,5%. Esses índices não contam os desempregados.

Com a reestruturação produtiva, as políticas neoliberais e o processo de globalização, houve grande expansão do trabalho informal. O processo produtivo beneficiou-se da crescente complexidade da informática e do uso de robôs industriais, dispensando trabalhadores. O resultado é o que sociólogos chamam de **desemprego estrutural**. O desemprego deixou de ser algo que dependia das conjunturas econômicas, aumentando em períodos de recessão, para recuperar-se mais adiante. Agora, tornou-se algo inerente à sociedade globalizada.

Em 2018, a taxa de desemprego no país chegou a 12,5% da força de trabalho. Mas trata-se de uma média nacional. Para a população entre 14 e 29 anos, o desemprego chegou a alcançar, em 2018, 22,3%. A chegada de jovens ao mercado de trabalho aumenta o problema do desemprego, e não apenas no Brasil.

mercado de trabalho formal

constituído por trabalhadores que, com carteira assinada pelo empregador, têm acesso às leis trabalhistas e sociais, contribuindo para a Previdência Social e, desse modo, com possibilidade de aposentadoria.

mercado de trabalho informal

constituído por trabalhadores sem carteira assinada e, em consequência, sem acesso aos direitos trabalhistas, como férias, 13^a salário, seguro-desemprego, auxílio-maternidade, entre outros benefícios sociais. Eles não contribuem para a Previdência Social, o que os impede de ter acesso a aposentadoria, além de engrossarem a lista do déficit no sistema previdenciário nacional.



Victor Moriyama/Bloomberg/Getty Images

Em abril de 2020, na cidade de São Paulo (SP), entregadores de restaurantes por aplicativos saem com suas encomendas nas costas, enquanto outros esperam o próximo pedido. Sem contrato de trabalho, eles ganham por entrega e não possuem direitos sociais ou trabalhistas.

O trabalho informal

Há os que consideram os benefícios do trabalho informal, uma vez que pessoas que estavam desempregadas e, portanto, sem rendimentos encontram algum tipo de atividade. Leia a seguir uma matéria sobre os entregadores de aplicativo.

Dormir na rua e pedalar 12 horas por dia: a rotina dos entregadores de aplicativos

Os entregadores [...] vivem principalmente na periferia ou em cidades da Grande São Paulo. Para chegar ao trabalho, percorrem até 30 km – às vezes, pedalando.

Em um momento de crise econômica e alta do desemprego, os aplicativos de serviços [...] atraem desempregados e pessoas que têm dificuldades para se inserir no mercado de trabalho com a perspectiva de obter alguma renda. [...]

Por outro lado, o crescimento do negócio vem acompanhado de críticas. Especialistas afirmam que as empresas ajudam a precarizar o trabalho, pois elas não costumam seguir as leis trabalhistas. Seus colaboradores fazem jornadas muito mais longas que as oito horas previstas pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), por exemplo. [...]

Nas ruas de São Paulo, existem duas categorias de entregadores de aplicativos: os motoqueiros e os ciclistas.

Quem tem uma moto recebe mais pedidos, trabalha de uma forma menos exaustiva e, principalmente, consegue ter uma renda maior – às vezes, recebe até o dobro do ciclista. Os motoboys que fazem jornadas de 12 horas diárias, por exemplo, ganham cerca de R\$ 4 mil mensais, em média. [...]

Já o entregador que usa bicicleta, por sua vez, vive uma espécie de paradoxo: por mais que a tecnologia faça a roda do delivery girar, o trabalho dele depende essencialmente da força física. Quanto mais ele pedalar, quanto mais quilômetros percorrer pela cidade, maior será sua remuneração.

Por isso, os ciclistas ouvidos pela reportagem relataram fazer jornadas de mais de 12 horas diárias, trabalhar muitas vezes sem folgas e até dormir na rua para emendar um horário de pico no outro, sem voltar para casa.

[...] Apesar de geração de renda, esse modelo de trabalho tem sido criticado por especialistas. Há quem chame o fenômeno de “uberização”, em referência à visibilidade que o aplicativo de transporte Uber ganhou nos últimos anos.

MACHADO, Leandro. Dormir na rua e pedalar 12 horas por dia: a rotina dos entregadores de aplicativos. *BBC News Brasil*. São Paulo, 22 maio 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-48304340>. Acesso em: 17 jul. 2020.

- Junte-se a um colega de sala e realizem as atividades a seguir.
 - a) Em que contexto político e econômico o processo de reestruturação produtiva se iniciou no Brasil?
 - b) Que medidas neoliberais tiveram maior impacto sobre o mercado de trabalho e que consequências elas tiveram para os assalariados brasileiros entre os anos 1990 e 2000?
 - c) A dupla deve agora, primeiramente, estabelecer uma síntese da rotina de serviço de entregadores que trabalham para plataformas digitais, descrita no trecho de reportagem reproduzido nesta seção. Em seguida, devem empreender um levantamento de notícias e imagens sobre como tais condições e rotinas de serviço são vivenciadas diariamente, na cidade ou região em que vivem, por jovens que têm no trabalho mediado por aplicativos a sua principal fonte de renda.

O acesso à educação é um fator decisivo para a garantia de melhores empregos e salários. Em geral, os trabalhadores brasileiros têm baixa escolarização. Em 2018, 41,3% dos trabalhadores não tinham concluído o Ensino Médio. Nas atividades de agropecuária, construção civil e serviços domésticos, os trabalhadores não tinham frequentado escolas ou não concluíram o Ensino Fundamental. Nas ocupações de melhor remuneração – administração pública, educação, saúde, serviços sociais, informação e mercado financeiro –, 51,8% possuíam, no mínimo, o

Ensino Superior completo.

A escolaridade influi decisivamente para a inserção no trabalho informal. Em 2018, as pessoas com Ensino Fundamental incompleto formavam 60,8% desses trabalhadores, enquanto as que completaram o Ensino Superior alcançaram 22,1%.

A história do trabalho no Brasil demonstra que, como em outros países, direitos sociais e trabalhistas são conquistados, beneficiando os trabalhadores. Mas também podem ser perdidos, prejudicando-os.

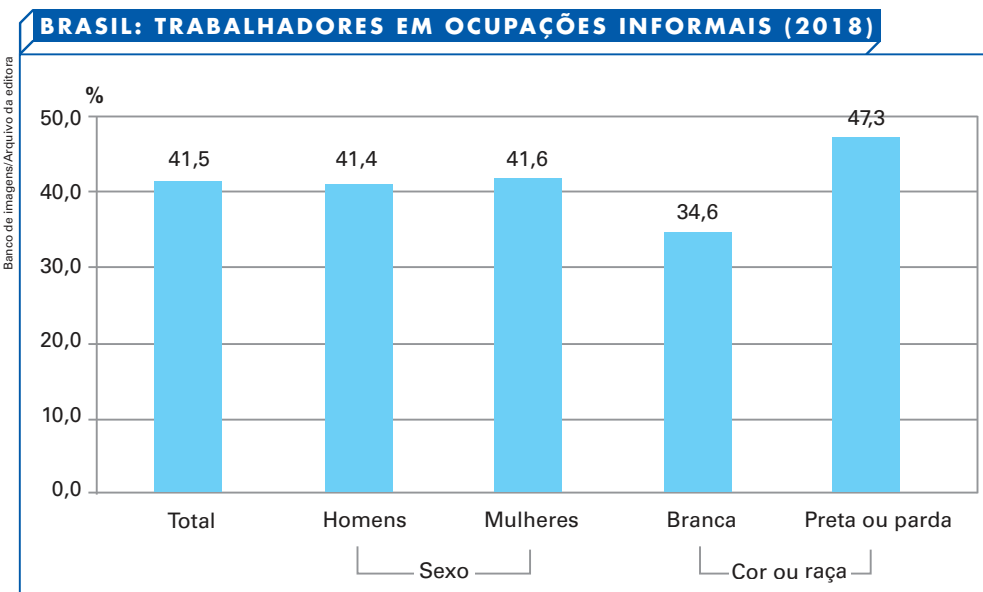
ROTEIRO DE ESTUDOS

1 Embora, em termos absolutos, pretos e pardos representem 53,7% da força de trabalho no Brasil, enquanto os brancos representam 45,2%, a desigualdade social aparece quando observamos os ramos de atividades em que estão engajados, de acordo com pesquisa do IBGE.

Pretos e pardos atuam mais nas atividades de agropecuária, com participação de 60,8%; na construção civil, com 62,6%; e nos serviços domésticos, com 65,1%. São as atividades de menor remuneração e que exigem pouca formação escolar. Os brancos atuam sobretudo em setor de serviços, como administração pública, educação, saúde e serviços sociais. Eles têm maior taxa de escolaridade e maiores salários. Em 2018, por exemplo, os brancos ganhavam em média 73,9% a mais do que os pretos e pardos, e os homens ganhavam 27,1% a mais do que as mulheres.

Contudo, a Pnad Contínua revela que, mesmo em situações em que homens pretos e pardos têm o mesmo nível de escolarização que homens brancos, o desemprego continua sendo maior para os primeiros. Se, no caso das mulheres, é preciso considerar a discriminação por sexo, aqui a discriminação é racial.

Analisando o gráfico a seguir, percebe-se que a proporção de trabalhadores brancos em ocupações informais é muito menor do que a de pretos e pardos.



- Por que a escola seria um fator social capaz de definir o trajeto de uma pessoa no mercado de trabalho? E por que o setor de serviços se encontra em uma posição hierarquicamente superior às outras áreas de trabalho?
- Por que as ocupações de menor rendimento estariam “reservadas para pessoas pretas e pardas”? Identifique o fenômeno histórico que seria a causa dessa “reserva”.
- Elabore hipóteses sobre ações que possam evitar ou diminuir a desigualdade no mercado de trabalho, seja no quesito cor da pele, seja no quesito sexo.

Discutindo um conceito

2 O conceito de **trabalho escravo contemporâneo** passou a ser mais usado no Brasil do que **trabalho análogo à escravidão** para enfatizar que se trata de algo novo, distinto do que havia até 1888. O fenômeno do trabalho escravo contemporâneo é mais comum na área rural. Em vista disso, desde a década de 1980 denúncias foram formalizadas, sobretudo na região amazônica, pela Comissão Pastoral da Terra da Igreja Católica. Leia as duas notícias a seguir, respectivamente de 2019 e de 2020:

TEXTO I

Em 2018, ações fiscais da Inspeção do Trabalho, do governo federal, identificaram 1,7 mil casos de trabalho escravo no Brasil. A maior parte desses trabalhadores (1,2 mil) estava em áreas rurais, onde a prática historicamente é mais comum. [...] Desde que o governo brasileiro reconheceu a existência dessa prática ilegal e passou a combatê-la, em 1995, os grupos de fiscalização da Inspeção do Trabalho resgataram 53.607 trabalhadores nessa condição em todo o país.

EM 2018, fiscais identificaram 1,7 mil casos de trabalho escravo no Brasil. *O Globo*, 28 jan. 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/em-2018-fiscais-identificaram-17-mil-casos-de-trabalho-escravo-no-brasil-23409423>. Acesso em: 4 ago. 2020.

TEXTO II

Por unanimidade, a 1ª Turma [do Tribunal Regional do Trabalho de Mato Grosso (TRT/MT)] [...] refutou o argumento de que os trabalhadores não foram coagidos fisicamente a entrarem no caminhão-baú (quando foram recrutados em pequenas cidades dos estados da Paraíba e do Ceará), mas agiram de espontânea vontade. Conforme ressaltou o magistrado, isso não muda a questão, já que eles foram “ludibriados pelos réus com a falsa promessa de emprego e boa condição econômica, mas se viram, posteriormente, presos a um sistema de dívidas que, a todas as luzes, jamais seriam quitadas, gerando um ciclo de empréstimos e trabalhos com a falsa ilusão de quitação.

FÁBRICA de painelas e transportadores são condenados por trabalho escravo em MT. *PNB Online*, 13 jul. 2020. Disponível em: <https://www.pnbonline.com.br/geral/fa-brica-de-panelas-e-transportadores-sa-o-condenados-por-trabalho-escravo-em-mt/67959>. Acesso em: 14 jul. 2020.

Agora, faça o que se pede.

- a) Identifique as principais diferenças entre o trabalho escravo contemporâneo e o trabalho escravo moderno realizado no Brasil até 1888.
- b) A primeira legislação que tratou do tema foi o Código Penal de 1940 no artigo 149, com Getúlio Vargas. Faça uma pesquisa sobre a alteração desse mesmo artigo 149 executada em 2003, durante o primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), e argumente sobre a importância dessa atualização.
- c) Faça uma pesquisa sobre uma notícia relacionada ao trabalho escravo, tentando se aprofundar nos relatos e no dia a dia dessas pessoas que foram libertadas do trabalho escravo contemporâneo.

De olho na universidade

3 (Enem 2010)

Um banco inglês decidiu cobrar de seus clientes cinco libras toda vez que recorressem aos funcionários de suas agências. E o motivo disso é que, na verdade, não querem clientes em suas agências; o que querem é reduzir o número de agências, fazendo com que os clientes usem as máquinas automáticas em todo o tipo de transações. Em suma, eles querem se livrar de seus funcionários.

HOBBSAWM, E. O novo século. São Paulo: Companhia das Letras, 2000 (adaptado).

O exemplo mencionado permite identificar um aspecto da adoção de novas tecnologias na economia capitalista contemporânea. Um argumento utilizado pelas empresas e uma consequência social de tal aspecto estão em

- a) qualidade total e estabilidade no trabalho.
- b) pleno emprego e enfraquecimento dos sindicatos.
- c) diminuição dos custos e insegurança no emprego.
- d) responsabilidade social e redução do desemprego.
- e) maximização dos lucros e aparecimento de empregos.

CAPÍTULO 6



Estudantes em sala de aula de escola pública em Puducherry, na Índia, em 2018. O acesso à Educação Básica contribui para a formação da cidadania e constitui direito humano elementar. Na Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, o artigo XXVI diz que “todo ser humano tem direito à instrução” gratuita e obrigatória no nível fundamental.

A BNCC NESTE CAPÍTULO:

Competências gerais da Educação Básica: **1, 3, 4, 5, 6, 7, 9 e 10.**

Competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: **1, 3, 4, 5 e 6.**

Habilidades: **EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS103, EM13CHS104, EM13CHS106, EM13CHS304, EM13CHS305, EM13CHS401, EM13CHS403, EM13CHS501, EM13CHS502, EM13CHS503, EM13CHS601, EM13CHS603, EM13CHS604 e EM13CHS605.**

Tema Contemporâneo Transversal: **Cidadania e Civismo – Educação em Direitos Humanos.**

O exercício de certos direitos, como a liberdade de pensamento e o voto, não gera automaticamente o gozo de outros, como a segurança e o emprego. O exercício do voto não garante a existência de governos atentos aos problemas básicos da população. [...] Isto quer dizer que a cidadania inclui várias dimensões e que algumas podem estar presentes sem as outras. Uma cidadania plena, que combine liberdade, participação e igualdade para todos, é um ideal desenvolvido no Ocidente e talvez inatingível. Mas ele tem servido de parâmetro para o julgamento da qualidade da cidadania em cada país e em cada momento histórico.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. p. 8-9.

NÃO ESCREVA
NESTE LIVRO.

CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS

O conceito de **cidadania**, hoje disseminado pelo mundo, mudou com o tempo e com as percepções das sociedades. Originou-se na Grécia antiga e teve continuidade na Roma antiga, passando por considerável restrição nas cidades medievais e no Renascimento europeu. A palavra vem do latim *civitas*, que significa “cidade”. Ser cidadão, portanto, é pertencer a uma comunidade política (por exemplo, um país) e, assim, ter direitos e deveres estabelecidos.

Atualmente a palavra “cidadania” abrange dois significados. A cidadania **formal** se refere à nacionalidade de alguém, ou seja, ao reconhecimento de alguém como cidadão de um Estado-nação. Já a cidadania **substantiva** se refere aos direitos civis, políticos e sociais de que uma pessoa desfruta. Essas três dimensões de direitos foram propostas pelo sociólogo britânico Thomas H. Marshall (1893-1981) em 1949.

Direitos humanos, por sua vez, correspondem aos direitos que a comunidade internacional de Estados-nações convencionou inerentes a todos os seres humanos: em especial, o de ser tratado com dignidade, sem distinção de etnia, cor, sexo, língua, religião, origem social ou nacionalidade.

Direitos de cidadania e direitos humanos são distintos e têm suas próprias histórias. No entanto, caminham juntos. Não é possível falar em direitos humanos sem cidadania. E muito menos pensar a cidadania sem direitos humanos.

O Projeto deste volume tem relação com diversos temas do capítulo.

SUA EXPERIÊNCIA PESSOAL

- O tema dos direitos humanos no Brasil, hoje, suscita muitas polêmicas. Direitos humanos se referem aos direitos que todos têm de viver com dignidade e receber um tratamento humano decente. Contudo, também são interpretados de maneira negativa, como algo prejudicial, danoso e desnecessário para a sociedade. Como você entende o significado dos direitos humanos? E seus familiares e amigos, como compreendem os direitos humanos?

A CIDADANIA MODERNA E OS DIREITOS CIVIS

A ideia de direitos é de difícil definição. De fato, em diferentes sociedades ao longo da história, as pessoas tiveram, em maior ou menor quantidade, direitos e também deveres. Em geral, esses direitos eram distribuídos desigualmente entre os integrantes de cada sociedade e estavam sujeitos a suspensões arbitrárias, pois dependiam da tradição e da vontade dos mais poderosos.

A cidadania, porém, tem uma origem precisa: a Grécia antiga, em especial Atenas. No entanto, mesmo em sociedades como a ateniense, que codificaram a ideia de cidadania, ela não valia para todos. Apenas uma minoria era reconhecida como integrante da comunidade política, cidadãos com plenos direitos e igualdade perante a lei.

Os direitos de cidadania tal como os entendemos hoje são uma criação relativamente recente: foram se constituindo do século XVII em diante, a princípio na Europa ocidental. Para que esses direitos passassem a ser válidos para todos, antes foi preciso que se reconhecesse o pertencimento de cada pessoa a algo maior: a humanidade. O “direito a ter direitos”, na expressão da filósofa alemã Hannah Arendt (1906-1975), abriu caminho para a possibilidade de qualquer indivíduo ser tratado como um igual. Esse caminho foi gradual, pois, como veremos, quase todos os direitos a princípio eram restritos a segmentos da população.

OBSERVE QUE...

Segundo o sociólogo alemão Reinhard Bendix (1916-1991), é possível distinguir dois momentos da conquista de direitos de cidadania na modernidade ocidental. De início, a reivindicação por direitos visava superar o poder arbitrário dos monarcas e os privilégios baseados no nascimento e nas relações pessoais. Porém, o reconhecimento da igualdade e da impessoalidade acabou, paradoxalmente, por retardar a concessão de direitos aos mais pobres: as elites argumentavam que isso seria uma continuação do paternalismo e da proteção de alguns. Assim, foi necessária uma nova onda de movimentos por direitos.

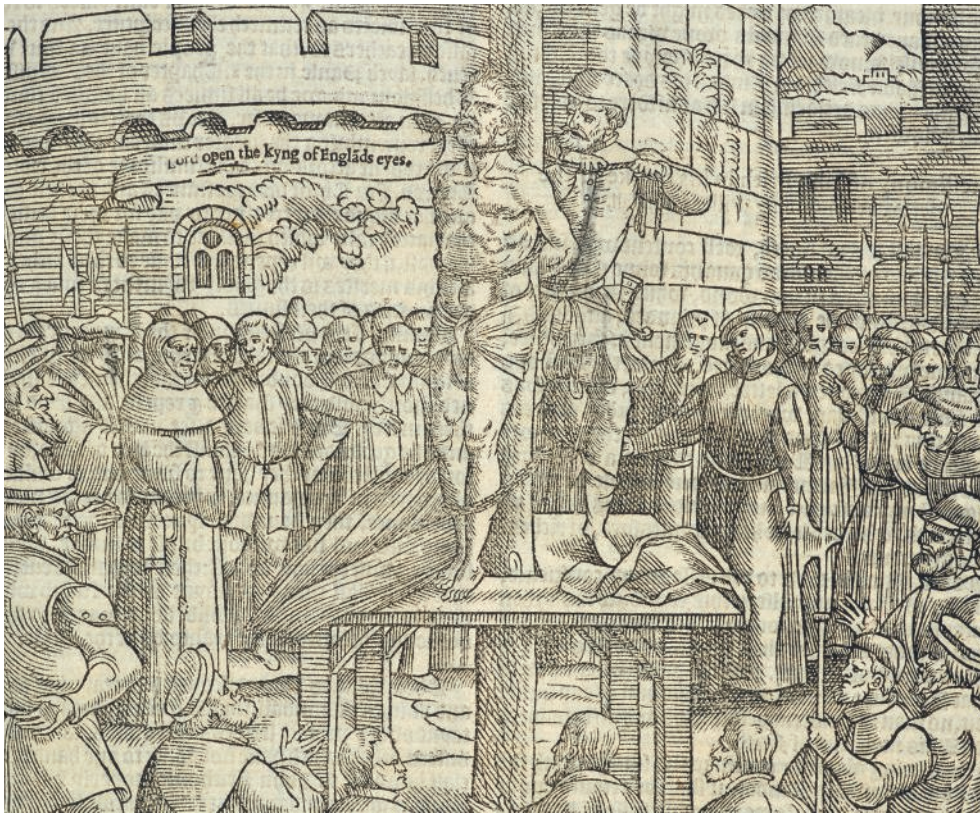
Luiz Gama (1830-1882) foi um ativista pela abolição da escravidão no Brasil e, como advogado, obteve a libertação de diversos negros escravizados. No Brasil imperial, os escravizados eram totalmente excluídos dos direitos de cidadania previstos na Constituição de 1824. Na foto, monumento em homenagem a Luiz Gama em Salvador (BA), 2019.

Tiago Caldeas/Fotorena



UMA SOCIEDADE FUNDADA NA DESIGUALDADE

Até então, a desigualdade entre as pessoas era aceita como natural. Na Europa medieval e do início da Idade Moderna, por exemplo, uma camada social era considerada superior às demais pelo nascimento: a nobreza. Ela detinha o poder político e privilégios econômicos e jurídicos. A quem não fazia parte da nobreza, restava submeter-se às obrigações de prestar serviços e contribuições aos nobres e à arbitrariedade nos julgamentos. Não havia liberdade de expressão nem de informação nem de escolher a crença religiosa, hoje considerados direitos básicos da vida em sociedade nos países ocidentais.



Gravura de edição de 1583 do *Livro dos mártires*, de John Foxe (1516-1587), em que se lê o título "O martírio e a queima do mártir William Tyndale, no castelo de Filford, em Flandres". Publicada em 1563, a obra do historiador denunciava as perseguições religiosas ocorridas na história britânica, até mesmo em seu tempo. Na gravura, o condenado diz: "Senhor, abra os olhos do rei da Inglaterra".

Esse conjunto de normas políticas e sociais que oficializavam a desigualdade e os privilégios de poucos, mais tarde, ficou conhecido como **Antigo Regime**. A partir do século XVI, em várias nações europeias os monarcas concentraram cada vez mais poder em suas mãos, no regime chamado **absolutismo monárquico**. O rei, assessorado por poucos conselheiros, tinha poder absoluto, acima de todos e até mesmo das leis, incluindo o poder de vida ou de morte dos súditos. A monarquia alcançou tamanho poder que Luís XIV, rei da França, chegou a afirmar: "O Estado sou eu".

O absolutismo, símbolo da desigualdade, só foi

possível porque os Estados-nações se consolidavam. Para que o poder do monarca valesse em todo o território, era necessário criar normas e também um corpo administrativo. No entanto, a autoridade natural e pessoal do rei passou a ser questionada diante de um contexto de novas formas de produção no campo e na cidade, de crescimento do comércio e de contestação do poder da Igreja católica pela Reforma protestante. Pensadores e juristas passaram, então, a propor diferentes maneiras de elaborar uma ordem legal – o direito público – que garantisse que as regras não fossem modificadas conforme vontades do monarca.

O PENSAMENTO RACIONAL E OS DIREITOS DE CIDADANIA

As transformações no pensamento filosófico entre os séculos XVII e XVIII tiveram influência decisiva na conquista dos direitos de cidadania. Muitos intelectuais do período buscaram conhecer o mundo por meio da razão, e não apenas da crença religiosa. Além de favorecer um desenvolvimento inédito das ciências, essa postura diante do conhecimento permitiu que contestassem alguns dos pilares das desigualdades entre os homens e as instituições que perpetuavam essa situação. Esses pensadores são associados ao Iluminismo (ou Esclarecimento) e influenciaram movimentos políticos e revoluções.

Sua defesa da liberdade de pensamento, de expressão e de informação conflitava com o absolutismo e a Igreja. Eram a favor da tolerância também no campo religioso, de modo que cada um pudesse seguir sua fé. Essa inédita valorização do indivíduo foi a base para a conquista dos chamados direitos civis. O filósofo inglês John Locke (1632-1704) propôs que todo homem tem "direitos naturais", independentes de qualquer autoridade constituída, que não poderiam ser limitados juridicamente: os direitos à vida, à liberdade e à propriedade, vista como fruto do trabalho de um homem. Locke é considerado o precursor do liberalismo.

Ilustração de Jean-Michel Moreau para a edição de 1787 da novela *Cândido*, de Voltaire. Publicada pela primeira vez em 1759, sob pseudônimo, a obra fazia uma crítica ácida ao absolutismo, à Igreja e às opressões em geral. Na ilustração, diante de um negro escravizado e mutilado por seu proprietário no Suriname, a personagem do título diz: “É a este preço que você come açúcar na Europa”.



Bridgeman Images/Leemage/AFP

Foi com os pensadores iluministas que a ideia de dignidade e justiça universais se afirmou. Para o filósofo francês Montesquieu (1689-1755), “uma injustiça feita ao indivíduo é uma ameaça para toda a sociedade”. Segundo o filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804), cada um tem o dever moral de respeitar a liberdade própria e a do outro, como pessoas dotadas do uso da razão.

O Estado foi visto, em especial entre os iluministas franceses, como uma instituição que poderia ser usada para garantir direitos aos indivíduos. O filósofo iluminista francês Voltaire (1694-1778) considerava que o Estado não deveria existir para servir ao rei, mas para permitir a “felicidade pública”. Ele defendia as liberdades civis e de escolha da religião. Montesquieu fez um amplo estudo das leis da época para discutir sua adequação a cada governo e defender a Constituição como maneira de impedir o abuso de poder, devendo valer

para todos. Para evitar a concentração de autoridade na mão de poucos, propôs a divisão do poder político em três instâncias: Executivo, Legislativo e Judiciário.

Postura mais radical teve o filósofo francês Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), para quem o homem era essencialmente bom, mas teve ambições individuais despertadas pelo surgimento da propriedade e da economia mercantil, que originaram as desigualdades entre as pessoas. Para ele, a soberania sobre o Estado deveria ser do povo, a fim de pôr fim às desigualdades.

QUESTÕES EM FOCO

NÃO ESCREVA
NESTE LIVRO.

Direitos civis hoje

Consagrados na legislação, os direitos civis hoje incluem numerosos itens: liberdade de expressão e de imprensa, de crença, de ir e vir, respeito à integridade física e mental, proteção contra discriminações, entre outros. Isso não significa que esses direitos são respeitados em todas suas dimensões.

- 1 Junte-se com mais três colegas e pesquisem notícias e imagens relacionadas a casos recentes de desrespeito ou violação de direitos civis no município ou na região da escola em que vocês estudam.
- 2 Com o mesmo grupo, elabore um material de compartilhamento e discussão das informações encontradas: por exemplo, uma mesa-redonda em vídeo ou áudio, uma apresentação de *slides*, etc. Além de expor a situação de violação e explicar o direito que foi violado, apresentem propostas para que situações como essas sejam efetivamente apuradas, resolvidas e evitadas no futuro.

O ADVENTO DA CIDADANIA MODERNA

O mundo da cidadania como conhecemos hoje, com as garantias constitucionais, começou a se concretizar a partir das revoluções que ocorreram na Inglaterra, nos Estados Unidos e na França entre os séculos XVII e XVIII. Os governos que surgiram dessas revoluções estabeleceram outros parâmetros para viver em sociedade, como a liberdade, a igualdade jurídica, a racionalidade e os direitos de cidadania, em particular os direitos mais básicos do ser humano: os direitos civis.

A REVOLUÇÃO GLORIOSA (1668)

A ideia moderna de direitos de cidadania se originou na Inglaterra, no século XVII, daquela que é considerada a primeira revolução burguesa. Como em outros países europeus, até então a Inglaterra era regida pelo absolutismo monárquico. O rei tudo podia em seu governo, por exemplo estabelecer leis, aumentar impostos ou impor a própria justiça. O Parlamento inglês não tinha liberdade para o debate e nem sempre era convocado pelo rei. Isso gerou cada vez mais insatisfação entre a pequena e a média nobrezas, que se aliaram a setores com pouco poder político, mas que enriqueciam com a expansão da manufatura e do comércio.

As disputas e rivalidades entre os grupos políticos que apoiavam a monarquia absolutista e os que se opunham a ela resultaram em conflitos que se iniciaram em 1642 com uma sangrenta guerra civil. Somente em 1688, as forças políticas de oposição ao poder absoluto venceram, na chamada **Revolução Gloriosa**.

No ano seguinte, o Parlamento impôs ao novo casal real a Declaração de Direitos (*Bill of Rights*). Entre diversas deliberações, o documento declarou a monarquia impedida de aumentar impostos sem a autorização do Parlamento, como também de executar ou suspender leis. Haveria ainda plena liberdade de expressão nos debates parlamentares, e os súditos poderiam apresentar petições ao rei sem sofrer nenhum castigo. Também não haveria mais punições cruéis.

Acima de tudo, a Revolução Gloriosa transferiu o poder político do rei para o Parlamento, espaço de debate público, onde as questões de governo passaram a ser decididas. Nesse contexto, teve início uma forma de governo inédita até então: a monarquia constitucional. O rei continuou como figura representativa da nação, mas, na realidade, quem governava era o Parlamento, com poderes definidos pela lei. Ficava instituída a liberdade de votar para eleger membros do Parlamento, mas ainda muito restrita: somente poderiam votar e ser eleitos membros das diferentes partes da nobreza, pequenos proprietários e grandes mercadores. Contudo, deu a base para a noção moderna de direitos, independentemente da vontade do soberano ou divina.

OBSERVE QUE...

O direito ao voto ficou restrito às elites aristocráticas e comerciais do país, pois só era concedido aos detentores de propriedades acima de determinado valor. Os trabalhadores urbanos e do campo que participaram das guerras continuaram sem direitos de participação política até o século XIX.

A figura representa o momento em que a Declaração de Direitos é lida para Guilherme III e sua esposa, Maria II, sucessora da dinastia real inglesa, como condição para que assumissem o trono após a Revolução Gloriosa.



Print Collector/Getty Images

A REVOLUÇÃO AMERICANA (1776)

Um exemplo do descontentamento com os limites práticos dos direitos criados na Inglaterra tomou forma quase um século depois, do outro lado do oceano Atlântico. A partir de 1763, o Parlamento inglês decidiu criar uma série de impostos para os habitantes de suas colônias na América do Norte. Estes se recusaram a pagá-los, na medida em que não estavam representados nos debates do Parlamento. Eles usavam os mesmos argumentos dos líderes da Revolução Gloriosa, questionando o poder da metrópole de aumentar impostos de maneira arbitrária.

Em 1776, líderes de treze colônias inglesas se uniram e, após várias batalhas contra os ingleses, conquistaram a independência. O episódio ficou conhecido como **Revolução Americana**. No ano seguinte, a Convenção Constitucional aprovou a Constituição do novo país – os Estados Unidos da América. A introdução da Carta Magna começa com a expressão: “Nós, o povo dos Estados Unidos”. Uma novidade, por se referir à vontade do povo, e não à do rei.

A forma de governo instituída também foi inovadora, a república federativa. Havia três poderes: o Executivo, com o presidente da República, o Legislativo, com os parlamentos, e o Judiciário, com tribunais e a Suprema Corte. O presidente da República e os membros do Poder Legislativo eram eleitos pelo voto dos homens com propriedade e que pagavam impostos. Os estados tinham ampla autonomia para definir como escolher seus governadores, para definir critérios eleitorais e para criar leis não fundamentais próprias.

O conceito de liberdade individual foi central na Revolução Americana e nas leis fundamentais do novo país. Várias emendas à Constituição davam garantias

aos cidadãos, como o direito de escolher o credo religioso, a liberdade de expressão, de imprensa, de reunião, de portar armas e de enviar ao governo petições para reparação de prejuízos que este pudesse ter causado. Também garantiam a inviolabilidade do lar dos cidadãos e dos pertences pessoais diante de confiscos arbitrários. Ninguém poderia ser preso sem indícios ou declaração de culpa, e o julgamento deveria ser realizado por júri imparcial.

O tema da liberdade é central na cultura política estadunidense. No cartaz do artista visual estadunidense Bernard Perlin, colonos que formaram milícias para lutar pela independência em 1778 encontram soldados estadunidenses da Segunda Guerra Mundial. A legenda diz: “Os americanos sempre lutarão pela liberdade”.



A Revolução Gloriosa instituiu os primeiros direitos civis do mundo moderno, ainda que de maneira muito seletiva. Com a Revolução Americana, o processo avançou: apesar de diversas restrições, pela primeira vez os direitos civis foram estendidos amplamente aos cidadãos. Os direitos políticos foram conferidos, de maneira restrita, a todos os homens brancos com propriedade.

E qual cidadania, qual liberdade e qual democracia foram instituídas? Uma que não incluía negros escravizados nem indígenas. Mulheres e brancos pobres não tinham os principais direitos políticos. A ideia de que cidadania, liberdade e democracia devem incluir todos é recente. A premissa da Declaração de Independência de que “todos os homens foram criados iguais” não era demagogia: quando se falava em “homens”, a referência que se tinha era a dos homens brancos. Décadas depois, os excluídos tomaram essa premissa de igualdade para lutar por esses direitos.

OBSEVE QUE...

John Locke era lido pela elite colonial rebelde. Não é casual que no segundo parágrafo da Declaração de Independência dos Estados Unidos se lia que “todos os homens são criados iguais, dotados pelo Criador de certos direitos inalienáveis, que entre estes estão a vida, a liberdade e a procura da felicidade”.

FICA A DICA

**Senso comum/
Os direitos do
homem/
Dissertação
sobre os primeiros
princípios do
governo**

PAINE, Thomas.
Porto Alegre: L&PM,
2009.

Nascido na Inglaterra, o autor migrou para uma das colônias britânicas na América do Norte. Lá, publicou “Senso comum”, um ataque duro à dominação colonial com base na ideia de direito natural. Os outros textos do volume aprofundam suas ideias sobre direitos e a formação de um governo próprio republicano.

O Estado liberal e a neutralidade

John Locke deu as bases para algo novo na história das ideias políticas: o Estado de Direito, fundado no respeito aos direitos naturais de todos os cidadãos, com atuação limitada por leis formuladas por seus representantes. Os interesses do povo estavam acima da vontade do soberano.

Foi uma conquista importante, embora a prática excluísse grande parte da população dessa definição de cidadão. No século XX, muitos pensadores questionaram a ideia de que o Estado seria imparcial e atuaria com base em valores universais, mesmo depois de os direitos terem sido formalmente estendidos a toda a população. Leia, a esse respeito, um trecho de um texto da cientista política estadunidense Iris Marion Young (1949-2006) e, depois, faça as atividades propostas.

[...] Locke, por exemplo, usa explicitamente a metáfora de um árbitro para descrever a função do governo. O Estado toma decisões imparciais sobre as atividades da economia acumulativa e competitiva, e os cidadãos devem fidelidade e obediência a esse Estado, precisamente porque ele está supostamente numa posição imparcial, afastada de quaisquer interesses particulares.

De acordo com essa imagem do Estado, gestores públicos, juízes e burocratas deveriam ser os especialistas em tomar decisões imparciais. [...] A transferência das decisões a uma assembleia popular de pessoas discutindo seus vários interesses e necessidades é certamente uma má ideia, pois criaria conflitos insolúveis.

A ideia do Estado neutro, acima dos interesses e dos conflitos particulares da sociedade civil é, no entanto, um mito. [...] Se existem diferenças significativas de poder, recursos, acesso a informações e assim por diante entre diferentes classes, grupos ou interesses, os procedimentos de tomada de decisão que são imparciais, no sentido de permitir igual oportunidade formal para que todos pressionem por seus interesses, geralmente produzirão resultados no interesse dos mais poderosos.

[...] Legisladores, gestores públicos e outros funcionários de governo também desenvolvem, costumeiramente, uma visão parcial da vida social e um conjunto de interesses particulares que derivam de seu contexto no governo; na verdade, o governo não transcende a sociedade civil para vê-la em sua totalidade.



Claudio Reyes/AFP

Manifestação em Santiago (Chile), em 2018, contra a Administradora de Fondos de Pensão (AFP) e o sistema de capitalização na previdência social. Embora garantida o direito de aposentadoria a todos os cidadãos, esse sistema penaliza os que têm menor renda, pois o valor da pensão depende essencialmente da contribuição feita pelo próprio trabalhador no decorrer da vida.

YOUNG, Iris Marion. O ideal da imparcialidade e o público cívico. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 9, p. 189-192, set.-dez. 2012.

- 1 Em dupla com um colega de sala, responda às seguintes questões:
 - a) Por que a autora questiona a possibilidade de neutralidade do Estado?
 - b) Quais seriam os riscos e os benefícios de delegar todas as decisões a assembleias populares, considerando as posições do liberalismo e da autora?
- 2 Debata com o colega sobre que leis ou políticas do Estado, apesar de apresentarem neutralidade formal, reforçam desigualdades existentes. Em seguida, pensem em alternativas para mudar isso, atendendo às necessidades do maior número de pessoas. Por fim, apresentem suas conclusões à turma.

A REVOLUÇÃO FRANCESA (1789)

Poucos anos depois da Revolução Americana, e quase um século após a Revolução Gloriosa, eclodiu na França, em 14 de julho de 1789, uma revolução muito influenciada pelo pensamento iluminista. Grupos burgueses, trabalhadores das cidades e camponeses derrubaram o absolutismo. O episódio ficou conhecido como **Revolução Francesa**. Seu lema subvertia os valores e as crenças vigentes até então: “liberdade, igualdade e fraternidade”. Eram ideias verdadeiramente revolucionárias, pois, até então, afirmar que todos são iguais e livres era considerado absurdo perante o rei e a Igreja.

Menos de um mês após a vitória da revolução, a Assembleia Nacional, representando o povo francês, aprovou a **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão**. Trata-se de documento da maior importância na história contemporânea, que estabelece os direitos civis básicos de todos os cidadãos. Também nela aparece a categoria de “direitos naturais” do homem. O primeiro deles é o de que todos “nascem e são livres e iguais em direitos”, em particular a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão, ecoando ideias de John Locke e fundamentos da Revolução Americana. Quanto à liberdade, afirmava-se que consistia em poder fazer tudo, menos o que prejudicasse o próximo, com limites que deveriam estar determinados pela lei. Era uma premissa absolutamente inovadora.

Ilustração do livro *Os direitos do homem* (1791), de Thomas Paine, que exalta a Revolução Francesa. Enquanto um menino, amparado por uma mulher, lê a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, o povo festeja, sob a luz do esclarecimento, em torno de um mastro encimado por um barrete frígio, gorro usado pelos pobres na Roma antiga e que se tornou símbolo republicano na Revolução Francesa. Por trás da Declaração, um homem se arrasta em um cenário de trevas. Ele expressa tudo o que a Revolução Francesa destruiu: o absolutismo monárquico, os privilégios e as hierarquias de nascimento.



Bridgeman images/Esaypik Brasil

A Declaração também afirmava que a lei expressava a vontade geral e que somente deveriam ser proibidas as ações nocivas à sociedade. Mais ainda, dizia que todos são iguais perante a lei e são considerados inocentes até que se prove sua culpa. No todo, a Declaração criou a figura do cidadão e esboçou o que hoje chamamos de direitos humanos. Por isso os revolucionários franceses foram ambiciosos: sua Declaração não era apenas para a França, mas deveria ser universal, para todos os povos. Era declaração de direitos para toda a humanidade.

Em 1791, a Assembleia Nacional promulgou a primeira Constituição da França. Entre outras diretrizes, ela abolia instituições que “ferem a liberdade e a igualdade dos direitos”. Não haveria mais nenhuma prerrogativa de superioridade de um cidadão sobre outro, nobres nem privilégios por nascimento. Outros artigos ratificavam os pontos da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. No ano seguinte, diante da resistência e da conspiração do rei e de parte da nobreza, Luís XVI foi deposto e a república foi declarada.

A Revolução Francesa incentivou os defensores das liberdades civis em outros países europeus. República, democracia, liberdade, direitos do cidadão tornaram-se expressões subversivas nos países sob o regime de absolutismo monárquico.

FICA A DICA

A Revolução Francesa explicada à minha neta

VOVELLE, Michel.
São Paulo: Editora Unesp, 2007.

Nesse livro em linguagem acessível, o historiador francês analisa a Revolução Francesa, considerando seu legado de combate às injustiças, mas também suas lacunas, como a eliminação das desigualdades sociais.

DO DIREITO DE POUCOS AOS DIREITOS DE TODOS

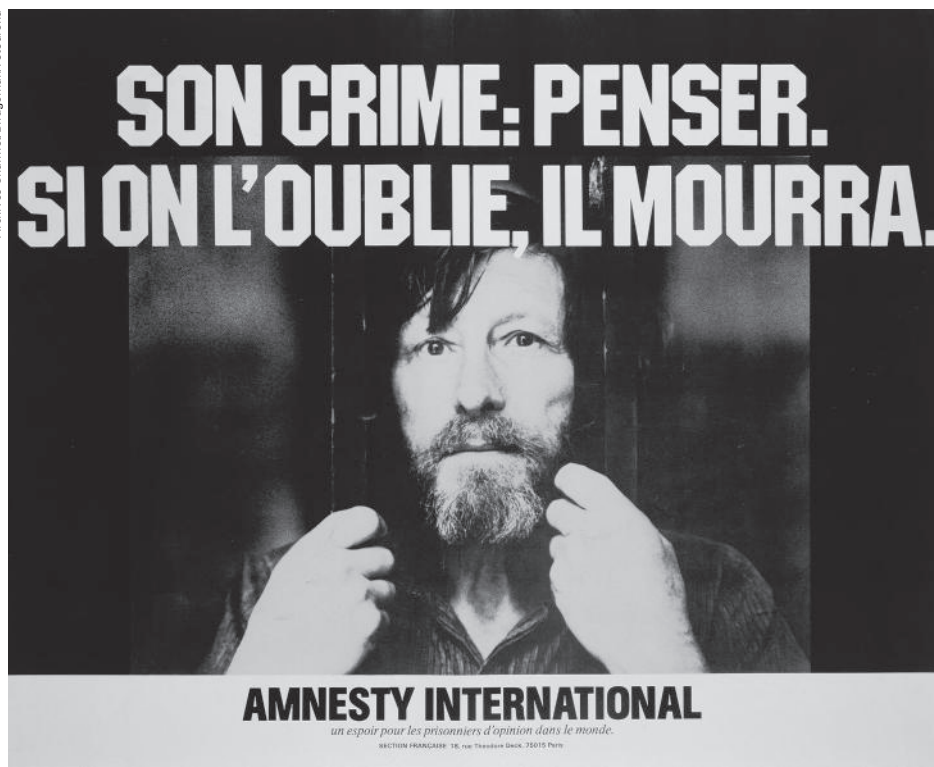
Estiveram à frente dessas três revoluções setores da nobreza (na França e na Inglaterra) ou da elite agrária colonial (nos Estados Unidos) insatisfeitos com o poder absoluto do rei ou com as imposições da metrópole, burgueses ávidos por liberdade comercial, mas também camponeses e artesãos das cidades. O resultado foi uma série de inovações políticas e sociais.

A começar pelo fim do absolutismo monárquico. Foi instituída a ideia de **soberania do povo**, representado no Parlamento. Esse órgão tornou-se um espaço público para o debate das grandes questões nacionais. Os interesses da coletividade, como impostos e despesas, passaram a ser resolvidos por representantes eleitos, e não mais pelo arbítrio do rei. Outra novidade foi a igualdade jurídica entre os cidadãos, sobretudo nos casos francês e estadunidense.

As três revoluções instituíram direitos civis básicos, como a liberdade de expressão, de informação e de culto. Também garantiram a inviolabilidade do lar e o direito de julgamento justo. Acima de tudo, as revoluções americana e francesa aboliram as formas de organizar a sociedade com base em hierarquias e privilégios sociais de nascimento.

A Revolução Gloriosa, a Revolução Americana e a Revolução Francesa ficaram conhecidas como revoluções burguesas e liberais. Elas foram impulsionadas pela burguesia, uma camada social em ascensão, com interesses contrários aos das instituições do Antigo Regime. Não devemos subestimar as conquistas dessas revoluções, acreditando que os únicos beneficiários foram as elites burguesas. As categorias do liberalismo, como liberdade e igualdade jurídica, foram revolucionárias naquele momento. Se no início os direitos civis ficaram restritos a determinados grupos sociais das elites, mais tarde alcançaram o conjunto da sociedade.

Archives Charmet/Bridgeman/Fotoarena



Cartaz de campanha de 1990 da seção francesa da Anistia Internacional contra a perseguição por motivos de opinião, uma infração a um direito de cidadania fundamental. O cartaz diz: “O crime dele: pensar. Se nos esquecermos dele, ele vai morrer”.

FICA A DICA

Uma noite de 12 anos

Direção de Alvaro Brecher. Uruguai/Espanha/França/Argentina, 2018.

Duração: 123 min.

Durante a ditadura militar uruguaia, um grupo de militantes de oposição é preso, entre eles José Mujica, que décadas depois foi eleito presidente do país. Sem julgamento nem acesso a defesa, eles sofrem bárbaras torturas, são encarcerados em celas individuais e isolados por doze anos.

AMPLIANDO A CIDADANIA: DIREITOS POLÍTICOS E SOCIAIS

A conquista dos direitos civis representou a vitória das ideias liberais na Inglaterra, na França e nos Estados Unidos, e, posteriormente, em outros países. Mas o liberalismo não era sinônimo de democracia, e a ideia de igualdade no pensamento liberal era restrita a poucos pontos. Assim, nem todos os cidadãos tinham acesso aos direitos políticos, situação que se alterou apenas entre o século XIX e o XX. Os direitos sociais nem mesmo existiam, e só foram conquistados pelos trabalhadores no século XX.

DIREITOS POLÍTICOS

Atualmente, os direitos políticos garantem a todos os cidadãos acima de determinada idade o direito de participar da vida política do país, influenciando sobre as decisões do governo e das leis. Nos regimes de democracia representativa, todos têm o direito de se candidatar a cargos eletivos para os poderes Executivo e Legislativo, como também de eleger seus governantes e representantes nos parlamentos. A lisura das eleições é garantida pelo voto secreto e pela fiscalização do Poder Judiciário. A cidadania em sua dimensão política também garante o direito de reunião e o de organizar e participar de movimentos políticos e sociais, bem como de partidos políticos.

Para garantir a efetividade do livre exercício do direito ao voto de cada um, a organização do processo eleitoral foi se aperfeiçoando: o voto tornou-se secreto, para evitar coerção, e criaram-se mecanismos isentos para a inspeção do processo, como a Justiça Eleitoral. No Brasil, a informatização do processo eleitoral e a recente adoção da biometria para identificação do eleitor dão maior lisura, segurança e rapidez à apuração dos votos. Na foto, votação com uso de biometria em Londrina (PR), 2016.



Ernesto Reghran/Pulsar Imagens

Contudo, no século XIX, os direitos políticos não eram estendidos a todas as pessoas. Nem todos tinham direito ao voto, a começar pelas mulheres. O voto era direito exclusivo dos homens, contudo não de todos os homens. Nos Estados Unidos, por exemplo, os brancos pobres não tinham esse direito – e, em grande parte dos estados, os escravizados africanos e os indígenas nem sequer eram considerados cidadãos. Nos países europeus, o voto era restrito a quem tinha propriedades. O hoje chamado **sufrágio universal** era algo a ser conquistado após muitas lutas e conflitos sociais.

sufrágio universal

participação de todos os cidadãos adultos de um país nas eleições, independentemente de sexo, religião, etnia ou renda.

A LUTA PELO VOTO

O caso inglês é representativo da luta pela ampliação dos direitos políticos no Ocidente e das resistências das elites a isso. O Parlamento inglês era até então formado e eleito pelos aristocratas e proprietários de terras com alto valor. Diante dessas restrições, nos anos 1830, os cada vez mais numerosos trabalhadores ingleses reivindicaram o direito ao voto. Setores das classes médias e empresários participaram desse movimento pelo sufrágio universal masculino, entre outros direitos. Esse movimento foi denominado cartismo, nome derivado de seu manifesto, a “Carta do Povo”.

Na ilustração (c. 1900), trabalhadores em Londres (Reino Unido) entram em confronto com a polícia no Hyde Park, em 1866. Eles faziam parte da Liga da Reforma, criada no ano anterior com o objetivo de pressionar o Parlamento pela aprovação do sufrágio universal masculino.



Bridgeman Image/EasyPix Brasil

Em 1832, o Parlamento estendeu o direito do voto a homens das classes médias e empresários usando o valor de suas propriedades como critério. Assim, os trabalhadores continuaram excluídos. Somente com uma série de reformas eleitorais, promovidas em

1867, 1884 e 1918, os direitos políticos foram progressivamente ampliados a trabalhadores de menor renda, até serem concedidos a todos os homens adultos. O sufrágio universal masculino foi adotado pela maior parte dos países europeus nesse mesmo período.

QUESTÕES EM FOCO

NÃO ESCREVA
NESTE LIVRO.

Liberalismo e democracia no século XIX

Embora seja considerada uma revolução burguesa, a Revolução Francesa dividiu os pensadores liberais por suas propostas de ampla igualdade, expressa na *Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão* e nas medidas tomadas nos anos posteriores. No texto a seguir, o filósofo brasileiro Leandro Konder (1936-2014) apresenta a posição de alguns pensadores liberais da época.

Sob o impacto da Revolução Francesa, o liberalismo tendeu a deslocar-se para posições comprometidas com preocupações conservadoras.

Para um liberal como o inglês Edmond Burke (1729-1797), por exemplo, o que os revolucionários haviam demonstrado na França era claro: convocadas pelos demagogos que faziam a pregação da igualdade, as massas irromperam no palco da história, fizeram tumultos, criaram uma situação caótica, um vazio de poder; e esse vazio foi preenchido por uma ditadura.

A lição a ser extraída não deixava margem para dúvidas: para preservar a liberdade, era preciso combater as perigosas ilusões da igualdade. [...]

Talvez entre os liberais o mais instigante interlocutor dos socialistas (caso a interlocução se viabilizasse) fosse o francês Alexis de Tocqueville (1805-1859), que fez uma viagem aos Estados Unidos da América do Norte e ficou impressionado com o que viu por lá.

Para ele, a experiência da sociedade norte-americana era muito significativa e deixava claros os riscos da igualdade democrática e do individualismo exacerbado. Um conformismo generalizado poderia gerar indivíduos parecidos, voltados para vida privada, desinteressados da política. E isso abriria caminho para uma “tirania da maioria”.

Outro liberal importante era John Stuart Mill (1806-1862). Apesar de sua simpatia pelo feminismo e da sua excepcional disposição para compreender os ideais socialistas, Mill não conseguiu superar completamente sua perspectiva elitista e sua pouca confiança nas massas populares. Daí sua má vontade em relação ao voto secreto e ao sufrágio universal.

[...] o representante mais famoso do liberalismo conservador parece ter sido o inglês Herbert Spencer (1820-1903), teórico do “darwinismo social”, empenhado em fazer recuar a intervenção do Estado e em fazer prevalecer a dinâmica do mercado, capaz de viabilizar a “sobrevivência dos mais aptos”.

Em seu ensaio *O indivíduo contra o Estado*, Spencer advertia as “almas sensíveis”, que se condoíam com o sofrimento da multidão de miseráveis que se acumulavam em Londres, para o fato de que, na medida em que a sociedade britânica mantinha abertos os caminhos da ascensão social, quem trabalhasse poderia melhorar de vida. De modo que os contingentes de indigentes não eram compostos de pobres virtuosos injustiçados e sim de preguiçosos e vagabundos.

Spencer, portanto, culpabilizava pela pobreza os próprios pobres.

KONDER, Leandro. Ideias que romperam fronteiras. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla B. (org.). *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 174-175.

- 1 Estabeleça uma relação entre o pensamento iluminista e o conteúdo principal da *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* (1789). O documento pode ser lido na seção “Documentos históricos > Documentos anteriores à criação da Sociedade das Nações [até 1919]” da Biblioteca de Direitos Humanos da USP, disponível em: www.direitoshumanos.usp.br/ (acesso em: 31 jul. 2020).
- 2 Explique por que no século XIX diversos teóricos liberais se distanciaram da defesa da igualdade e da democracia ampla.
- 3 Faça um levantamento de opiniões ou posturas políticas assumidas por pessoas ou perfis influentes nas redes sociais e relacione-as ao ideário iluminista e ao pensamento liberal do século XIX, destacando tanto os posicionamentos com os quais você concorda quanto os posicionamentos dos quais você discorda.

A POLÍTICA PARA ALÉM DO VOTO

O crescimento numérico de operários industriais nos países da Europa ocidental ao longo do século XIX favoreceu a organização de trabalhadores em sindicatos, associações e partidos políticos. Esse foi um importante fator de pressão para a extensão dos direitos políticos a todos os cidadãos. No entanto, parte do movimento operário não era favorável a participar do processo político-eleitoral. Os anarquistas, por exemplo, consideravam que a democracia representativa só atendia aos interesses da burguesia. Para eles, em vez de votar, os operários deviam promover greves e grandes manifestações até conseguirem derrubar o Estado e organizar uma gestão coletiva da vida em sociedade, sem hierarquias.

No entanto, outras lideranças viam nas eleições a oportunidade de abrir mais uma frente de luta para os operários, sem que isso excluísse a alternativa revolucionária no futuro. Entre eles estavam os apoiadores de Karl Marx (1818-1883), que em 1875 fundaram o Partido Social-Democrata da Alemanha (SPD). Conforme os trabalhadores conquistaram o direito ao voto, os partidos socialistas e trabalhistas elegeram cada vez mais representantes, tomando a frente nos parlamentos da luta por mais direitos, incluindo os sociais.

AS MULHERES E A PARTICIPAÇÃO POLÍTICA

A criação dos direitos civis aplicou-se, em alguns aspectos, sem distinção de sexo, mas em muitos outros a mulher seguia dependente da autorização de um familiar do sexo masculino ou do cônjuge – por exemplo, no direito à propriedade. No caso dos direitos políticos, com exceção da Nova Zelândia, o mundo entrou no século XX excluindo as mulheres do direito a votar e serem votadas.

Na tradição liberal, formulada por homens, as mulheres estavam em uma posição inferior no que dizia respeito aos “direitos naturais”. Setores conservadores da sociedade eram contra o voto feminino, alegando que seria um risco aos cuidados com o lar e os filhos. Mesmo assim, em vários países elas se organizaram e lutaram por seus direitos em petições e manifestações públicas, com o apoio de sindicatos de trabalhadores e partidos socialistas.

As chamadas **sufragistas** sofreram discriminações, agressões e até perseguições policiais, mas foram vitoriosas. Diversos governos reconheceram seus direitos, e elas foram alçadas à categoria de cidadãos em termos políticos. Essa conquista, no entanto, também reforçou os limites práticos dos direitos. Escrevendo nos anos 1940, época em que as mulheres conquistaram o sufrágio em seu país, a filósofa francesa Simone de Beauvoir (1908-1986) questionou até que ponto isso garantiria uma igualdade de fato, dado que muitos outros parâmetros da sociedade continuavam ditados pela ordem comandada pelos homens. Enquanto as mulheres continuassem a depender economicamente dos homens e a serem as únicas responsáveis pelos cuidados domésticos, havia poucas possibilidades de participação feminina efetiva na esfera pública.

FICA A DICA

As sufragistas

Direção de Sarah Gavron. Reino Unido, 2015.

Duração: 106 min.

No início do século XX, grupo de mulheres sufragistas luta pelo direito ao voto e enfrenta discriminações nas fábricas e forte repressão policial.

Apesar de garantida em lei, a participação feminina na política ainda hoje se depara, na prática, com muitos obstáculos. A foto, de 2015, mostra deputadas mulheres no Congresso Nacional, em Brasília (DF), pedindo a aprovação da proposta que fixa cotas para eleição de mulheres. A proposta foi rejeitada.



Pedro Ladeira/Folhapress

DIREITOS SOCIAIS

A terceira modalidade de direitos de cidadania, os direitos sociais, surgiu das reivindicações dos trabalhadores por melhores condições materiais. A Revolução Industrial, iniciada no século XVIII na Inglaterra, trouxe uma enorme transformação na produção de bens e na vida das cidades. No entanto, as condições de vida dos trabalhadores eram péssimas: sem nenhuma legislação que regulasse o trabalho, os operários precisavam se submeter a jornadas que podiam chegar a catorze ou até dezesseis horas para obter seu sustento. As mulheres tinham ainda menos benefícios, e não havia restrição ao trabalho infantil nem previdência social. Os trabalhadores viviam aglomerados em cidades industriais sem saneamento básico nem água tratada. A subnutrição condenava-os a doenças ou à morte.

Organizados inicialmente em sindicatos e associações, e depois em partidos socialistas, os operários exigiram direitos sociais. Greves, manifestações públicas, comícios e confrontos com a polícia tornaram-se comuns. Ao fim do século XIX, na Alemanha e na Inglaterra, a classe trabalhadora conquistou diversas leis trabalhistas, como o sistema de aposentadorias e o seguro-enfermidade. No início do século XX, outros países europeus implementaram leis sociais.

Contudo, a ideia de direitos sociais como uma modalidade dos direitos de cidadania pode ser datada de 1942 na Inglaterra, com a elaboração do Plano Beveridge. Pensando no cenário do pós-Segunda Guerra, o relatório reconheceu os direitos dos trabalhadores à seguridade social e a sistemas públicos de saúde, educação, habitação, propondo políticas públicas que elevassem o padrão de vida dos operários. As medidas foram implementadas a partir de 1945, no primeiro governo de maioria do Partido Trabalhista.

Após a Segunda Guerra Mundial, a maior parte dos países da Europa ocidental, mesmo aqueles governados por partidos conservadores, adotou medidas de proteção ao trabalhador. Afastando-se dos princípios do liberalismo, os governos europeus reconheceram que os trabalhadores não podiam ser responsabilizados integralmente por sua condição de pobreza. Ao aceitar o dever do Estado de intervir para impedir a penúria dos cidadãos, instituiu-se o chamado **Estado de bem-estar social**. Como resultado, o padrão de vida dos trabalhadores desses países foi elevado consideravelmente.

OBSEVE QUE...

Em 2015, as mulheres da Arábia Saudita puderam votar e ser votadas pela primeira vez na história. A conquista também é recente em outros países da península Arábica, como Emirados Árabes Unidos, Kuwait, Omã e Qatar. Neles, porém, as mulheres ainda não detêm diversos direitos civis.



Reprodução/Musee Carnavalet, Paris

Cartaz publicitário de montagem de 1888 da peça teatral *Germinal*, baseada no livro homônimo de Émile Zola, publicado em 1885. No livro, Zola denunciava a exploração dos trabalhadores nas minas de carvão e as péssimas condições de vida, retratando a organização deles em sindicatos, a greve contra a redução salarial e a repressão policial.

FICA A DICA

Caminhos da cidadania no Brasil

https://tvcultura.com.br/videos/37691_d-05-caminhos-da-cidadania-no-brasil-i-2-2.html.

Esse episódio produzido pela TV Cultura apresenta as definições dos diferentes direitos e os desafios à implementação e expansão da cidadania.

OS DIREITOS DE CIDADANIA NO BRASIL

Em 5 de outubro de 1988, o presidente da Assembleia Nacional Constituinte promulgou a atual Constituição brasileira, afirmando ser “o documento da liberdade, da dignidade, da democracia e da justiça social do Brasil”. Ele a chamou de Constituição Cidadã.

Nem sempre, porém, a Constituição garantiu aos brasileiros direitos civis, políticos e sociais. A primeira Constituição brasileira, de 1824, ainda no regime imperial, teve o liberalismo como parâmetro. Ela reconhecia como cidadãos brasileiros os ingênuos (ou seja, os nascidos livres) e os libertos nascidos no país, sem fazer referência explícita que proibisse ou permitisse a escravidão. Com essa brecha, o africano escravizado continuou sendo visto como uma propriedade e, como tal, regulado pelas leis comerciais.

Foram instituídos quatro poderes: o Executivo, o Legislativo, o Judiciário e, acima de todos, o Poder Moderador. Por meio deste último, o imperador podia limitar as decisões dos demais poderes conforme sua vontade, sob o pretexto de garantir a harmonia entre eles. Os direitos civis e os direitos políticos eram restritos a muito poucos. O voto era exclusividade dos homens com renda acima de determinado valor. A reforma eleitoral de 1881 aumentou esse valor mínimo e restringiu o voto dos analfabetos. Calcula-se que somente 0,8% da população teve direito ao voto em 1886. Havia fraudes de todos os tipos e ameaças de violência durante as eleições, pois o voto era aberto. A Constituição não fazia referência alguma a leis sociais.

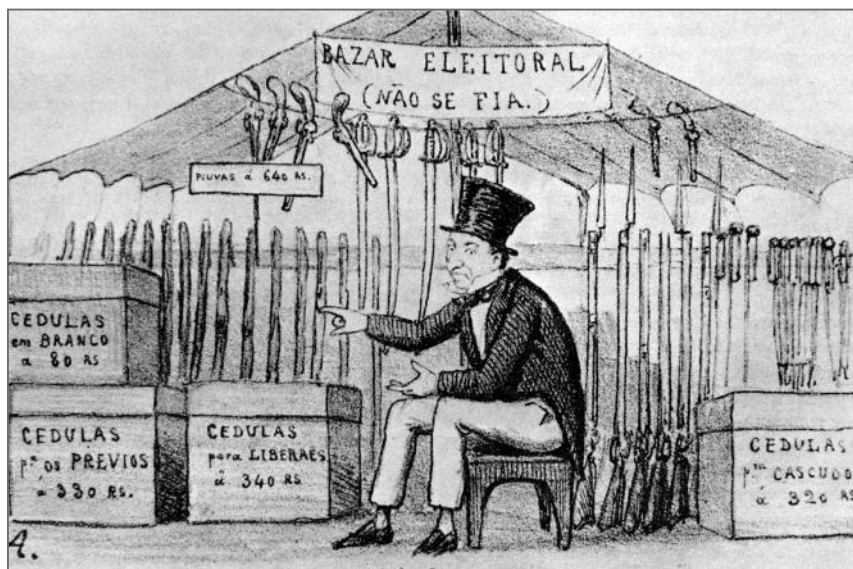
A Constituição de 1891 instituiu fundamentos republicanos, extinguindo, por exemplo, o Poder Moderador. Mas a cidadania pouco se ampliou. O direito ao voto não mais necessitava de renda mínima, mas manteve a exclusão de analfabetos, mulheres e moradores de rua. Soldados e membros do clero católico também estavam excluídos. O voto aberto e as fraudes eleitorais persistiram. A Constituição previa os direitos de expressão, informação, culto, entre outros direitos civis, mas na prática as garantias constitucionais pouco contemplavam a população mais pobre, sobretudo quanto à violência.

Podemos considerar que os primeiros direitos de cidadania a se consolidar para uma ampla parcela da população no Brasil foram os direitos sociais, promulgados na década de 1930. Direitos trabalhistas foram estabelecidos, embora apenas para trabalhadores urbanos. A Constituição de 1934 estabeleceu, pela primeira vez, direitos políticos amplos e direitos sociais. O voto tornou-se secreto e fiscalizado pela Justiça Eleitoral, e confirmou-se o direito das mulheres a votar e serem eleitas, concedido em 1932.

O recuo, porém, veio três anos depois, com o golpe de Estado que instituiu a ditadura do Estado Novo. A Constituição outorgada de 1937 extinguiu os parlamentos, proibiu partidos políticos e suspendeu eleições. Desse modo, os direitos políticos foram suprimidos, e os direitos civis se tornaram letra-morta. *

Com o fim do Estado Novo, o país teve em 1946 uma nova Constituição, afimada com as premissas da democracia liberal ou representativa. Tratava-se da

“Bazar eleitoral”, charge de Ângelo Agostini publicada em 1867. A charge ironiza a pouca confiabilidade do processo eleitoral no período do Império, sujeito ao poder do dinheiro, da fraude e da violência.



Reprodução/Coletivo particular

OBSEVE QUE...

Como os direitos sociais continuaram em vigor durante o Estado Novo, estudiosos consideram que, no Brasil, a cidadania foi inicialmente associada aos direitos do trabalho, seguindo um caminho diferente do observado na Inglaterra.

* Professor, explique aos estudantes que a expressão “letra-morta” refere-se a um preceito que já não tem autoridade nem valor.

primeira experiência democrática do país. Os direitos sociais foram preservados e os direitos políticos garantidos a quase todos – os analfabetos seguiram excluídos do direito ao voto. Com o voto secreto e a Justiça Eleitoral, a vontade do eleitor foi respeitada. Os direitos civis foram reafirmados e o país conheceu ampla liberdade de expressão, informação e organização. No entanto, a violência policial desrespeitava sistematicamente os direitos civis dos setores mais pobres.

Com o golpe civil-militar de 1964, a ditadura impôs a Constituição de 1967. Os direitos políticos foram completamente cerceados: o cidadão perdeu o direito de votar para presidente, governadores e prefeitos das capitais. A existência de dois partidos artificiais e a legislação arbitrária para favorecer o governo deformaram os direitos políticos, e os direitos civis tornaram-se apenas enfeites. No ano seguinte, o Ato Institucional n. 5 suspendeu direitos civis básicos e abriu espaço para que o regime ditatorial perseguisse e torturasse opositores, desrespeitando o direito à vida, à liberdade e à integridade física e psicológica.

Frutos da redemocratização, a atual Constituição e as leis inspiradas por ela são bastante avançadas nos direitos de cidadania. Os direitos sociais foram reafirmados e ampliados para prever acesso universal à saúde, à educação e a outros serviços públicos; os direitos políticos se estenderam a todos os adultos, incluindo os analfabetos. A legislação voltada aos direitos civis é abrangente, condenando o racismo e a violência contra a mulher, e prevê ampla proteção à criança e ao adolescente. Na prática, porém, os direitos civis ainda esperam ser plenamente conquistados, sobretudo diante da violência policial contra pessoas pobres e negras.

Durante a Terceira República (1945-1964), a participação política foi ampliada, com a consolidação dos direitos políticos. Na fotografia, mulher faz propaganda da chapa PSD-PTB, com Juscelino Kubitschek para presidente da República e João Goulart como seu vice, nas eleições presidenciais de outubro de 1955.



Reprodução/Arquivo Nacional

FICA A DICA

30 anos da Constituição da cidadania

www.camara.leg.br/internet/agencia/infograficos-html5/constituente/index.html

Produzido pela Agência Câmara e pela Agência Senado, esse *site* faz uma linha do tempo da elaboração e aprovação da Constituição de 1988, incluindo discursos, entrevistas e versões do texto constitucional.

DIREITOS HUMANOS, DIREITOS DE TODOS

No Brasil, tornou-se recorrente o discurso de que a expressão **direitos humanos** é para “proteger bandido”. Trata-se de um erro. Os direitos humanos, segundo a redação dada pela ONU e ratificada por dezenas de países, são para todos, sem exceção.

A afirmação de que o ser humano tem direitos que lhe garantem a dignidade já constava da Declaração de Direitos inglesa, aprovada pelo Parlamento britânico no ano seguinte à Revolução Gloriosa. Ela faz referência a “direitos e liberdades inquestionáveis”, como não ter de pagar fiança excessiva, não sofrer punições cruéis nem arcar com multas e confiscos antes de julgamento e condenação.

A Declaração de Independência dos Estados Unidos também se referia a “direitos inalienáveis” dos homens, como “a vida, a liberdade e a procura da felicidade”. Na Constituição, emendas garantiram direitos civis que hoje são considerados direitos humanos, como ser julgado de forma imparcial, com amplo direito à defesa.

A Revolução Francesa, sobretudo, sob o lema “Igualdade, Liberdade e Fraternidade”, avançou no reconhecimento de direitos com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Alguns dos direitos civis nela previstos foram reconhecidos como direitos humanos no século XX: “todos os homens nascem livres e iguais”, dizia a Declaração. Mais ainda, “todo acusado é considerado inocente até ser declarado culpado”.

A FUNDAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU)

No dia 27 de janeiro de 1945, soldados soviéticos que combatiam a Alemanha nazista chegaram ao campo de concentração de Auschwitz, na Polônia. Lá encontraram uma situação chocante: pessoas totalmente subnutridas e doentes; câmaras de gás e crematórios; valas comuns com centenas de corpos. Oito mil prisioneiros foram libertados.

Só então o mundo soube dos horrores cometidos nos campos de concentração nazistas. Os prisioneiros, na maioria judeus, eram reduzidos à condição de escravos, trabalhando até morrerem de cansaço, doenças ou fome. Milhões foram mortos em câmaras de gás e tiveram o corpo incinerado. O fim da Segunda Guerra Mundial pôs,

assim, uma grande questão para a humanidade: Como impedir que pessoas sejam aprisionadas sem motivo, escravizadas, reduzidas à penúria e assassinadas em massa?

Antonio Scorza/AFP



Guerra e paz, painéis pintados por Candido Portinari entre 1952 e 1955 para a sede da ONU. A diplomacia brasileira teve importante papel na fundação dessa nova organização internacional de Estados no fim dos anos 1940. Na foto, os painéis foram apresentados publicamente no Rio de Janeiro (RJ), em 2010, para serem restaurados e, então, voltarem à ONU.

Ainda antes do fim da guerra, os líderes dos três principais países do bloco dos Aliados (União Soviética, Estados Unidos e Reino Unido) concordaram com a criação de uma organização que reunisse todos os países do mundo para evitar outro grande conflito. A ONU foi fundada oficialmente cerca de dois meses após o fim da guerra, em 24 de outubro de 1945, com sede em Nova York, Estados Unidos.

No documento oficial de fundação, a Carta das Nações Unidas, afirma-se o objetivo de preservar as próximas gerações dos flagelos da guerra. A Carta afirmava os direitos fundamentais, a dignidade e o valor do ser humano e a igualdade de direitos entre homens e mulheres, entre nações grandes e pequenas. Entre as funções que a ONU assumiu estão a administração das forças de paz internacionais, a análise de problemas econômicos e sociais, a preparação de relatórios sobre o meio ambiente e direitos humanos, entre outras.

Atualmente a ONU é constituída por 193 países. Seus representantes debatem as grandes questões mundiais na **Assembleia Geral**. O **secretário-geral** preside a organização. O **Conselho Econômico e Social** abriga instituições como o Fundo

OBSEVE QUE...

Já existira antes uma organização com fins semelhantes. Ao fim da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), os vencedores criaram a Liga das Nações, à qual nem todos os países aderiram. A eclosão da Segunda Guerra representou o fracasso da Liga em cumprir sua função principal.

das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e a Organização Mundial do Comércio (OMC). Também faz parte da ONU a **Corte Internacional de Justiça**.

O Conselho de Segurança é responsável pelas decisões sobre a paz e a segurança internacionais. Cinco de seus quinze países-membros são permanentes e têm poder de veto: Estados Unidos, Rússia, Reino Unido, França e China. Assim, uma proposta aprovada na Assembleia Geral pode ser derrubada por decisão de um deles.

Em diversas situações, a ONU não conseguiu cumprir seus objetivos, como o de evitar guerras e genocídios. Milhões de pessoas morreram nas mãos do Estado no Camboja, na Bósnia e em Ruanda; nas guerras civis em Angola; nas guerras árabe-israelenses; nas dos Estados Unidos contra o Iraque e o Afeganistão, bem como no conflito na Síria. Contudo, seus mediadores obtiveram resultados positivos nos conflitos no Líbano, no Chipre e em Moçambique. Além disso, a ONU investiu bilhões de dólares no combate à fome, à mortalidade infantil, à pobreza extrema e a doenças, como ebola, aids e malária. O Brasil participou de dezenas de operações para a garantia da paz na África, na Ásia, na América Latina e no Caribe.

Em 10 de dezembro de 1948, a Assembleia Geral da ONU aprovou, por ampla maioria, a **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, criada como uma regra universal para que todos, homens, mulheres, crianças e idosos, vivam com dignidade e assim sejam considerados. Ela afirma direitos políticos de cidadania como expressão dos direitos humanos, como a participação na vida política do país, com a vontade do povo como a base da autoridade do governo. Direitos sociais de cidadania também expressam direitos humanos, como o direito ao trabalho em condições justas, que assegurem dignidade ao trabalhador e à sua família, além de um padrão de vida capaz de assegurar saúde, alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos, entre outros aspectos.

FICA A DICA

Ética, valores e cidadania – Representação social dos direitos humanos

https://tvcultura.com.br/videos/36716_evc-representacaosocial-dos-direitos-humanos.html

No episódio, especialistas comentam a ideia de garantia de direitos humanos e explicam por que o conceito foi estigmatizado no Brasil a partir dos anos 1980.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

ANALISAR E REFLETIR

Com base em seus conhecimentos sobre a importância e abrangência dos direitos humanos em nossa sociedade e após consultar dados disponibilizados no *site* da Organização das Nações Unidas (disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos>; acesso em: 2 jul. 2020), junte-se a dois ou três colegas e respondam às seguintes questões.

- 1 De acordo com a ONU, o que são direitos humanos?
- 2 Quais são as características mais importantes dos direitos humanos e em que contexto a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi aprovada?
- 3 Que organismos integram no presente o Sistema de Direitos Humanos da ONU e como esse tema é regulado internacionalmente?

Militante pelos direitos humanos, diplomata e embaixadora dos Estados Unidos na ONU, Eleanor Roosevelt presidiu a comissão que elaborou e aprovou a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Na imagem (óleo sobre fotografia), ela apresenta a Declaração em novembro de 1949, em Nova York (Estados Unidos).



Granger, NYC./AlamyFotoarena

OS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

A Constituição de 1988 é bastante avançada com relação aos direitos civis e direitos humanos. No primeiro artigo da Constituição, afirma-se que a República brasileira tem como fundamento “a soberania”; o segundo, “a cidadania”; o terceiro, “a dignidade da pessoa humana”. Portanto, as primeiras referências da República brasileira tratam da cidadania e dos direitos humanos.

Outros trechos da Constituição afirmam que seus fundamentos são a “construção de uma sociedade livre, justa e solidária”; a “erradicação da pobreza” e “reduzir as desigualdades sociais e regionais”, assim como também “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Além disso a República rege-se, entre outras diretrizes, pela “prevalência dos direitos humanos”. No Título II, que trata dos Direitos e Garantias Fundamentais, encontramos todos os valores relativos aos direitos civis e aos direitos humanos.

Outro destaque da Constituição associado à defesa dos direitos humanos diz respeito aos povos indígenas. Cabe ao governo federal a demarcação de suas terras e à Fundação Nacional do Índio (Funai) a responsabilidade por seus direitos coletivos.

A Constituição também se refere a “direitos coletivos e difusos” voltados para a proteção de setores sociais específicos, como indígenas, idosos, crianças e adolescentes. Nesse aspecto, políticas públicas têm sido promovidas desde 1985. Naquele ano, foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), instituição que garante a igualdade de gênero e o combate à discriminação das mulheres. Em 2003 estabeleceu-se pela primeira vez uma Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), mais tarde transformada em Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos.

Na luta contra a violência doméstica, em agosto de 2006 foi promulgada a Lei Maria da Penha. Trata-se de legislação avançada para a prevenção, punição e erradicação da violência contra as mulheres. Legislação de 2003 tornou o racismo crime “inafiançável e imprescritível”. Em 2010 foi instituído o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial, cujo objetivo é combater a discriminação e intolerância étnica.

Outra política pública importante foi o Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGBT e de Promoção da Cidadania Homossexual na luta contra a homofobia e qualquer forma de discriminação por orientação sexual ou identidade de gênero.

Contudo, a sociedade brasileira ainda passa por graves problemas nas dimensões da garantia dos direitos. Apesar dos esforços no combate à violência contra as mulheres, ao racismo, à homofobia e à transfobia, a violência e a discriminação não cessaram. No caso das mulheres, os índices de violência doméstica são alarmantes. A violência policial contra jovens pretos e pardos e as diversas violências contra a população indígena, como assassinatos, descaso das autoridades, invasões de terras por garimpeiros, também são flagrantes.

FICA A DICA Estação Carandiru

VARELLA, Drauzio. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

O médico Drauzio Varella relata suas experiências ao conviver por dez anos com detentos do Carandiru, na cidade de São Paulo, então o maior presídio do país.

FICA A DICA

Nise: o coração da loucura

Direção de Roberto Berliner. Brasil, 2016. Duração: 106 min.

No Rio de Janeiro da década de 1950, a psiquiatra Nise da Silveira inova no tratamento de pacientes psicopatológicos, substituindo choques e confinamento por atenção a sua humanidade e terapia ocupacional. Além do bem-estar dos pacientes, seu trabalho resultou em obras de arte e na criação do Museu do Inconsciente.

OBSERVE QUE...

Os direitos humanos são direitos de todos, incluindo aqueles que cometeram algum delito. Aquele que comete um crime pagará por ele após um julgamento justo. Em casos graves, ele ficará privado de sua liberdade durante anos, o que não é pouco. Agir com os detentos de maneira cruel e desumana seria atuar de maneira igualmente ou mais criminosa. Também por isso é preciso defender condições mais humanitárias nos presídios brasileiros.

Em 1988, o crítico literário brasileiro Antonio Candido (1918-2017) publicou ensaio intitulado “O direito à literatura”. Ao comentar os direitos humanos, afirma que seu pressuposto é “reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo”. Para ele, fazem parte da literatura todas as criações poéticas, ficcionais ou dramáticas em todos os níveis da sociedade, em todos os tipos de cultura. Não há povo nem ser humano que possa viver sem algum tipo de fabulação.

A literatura é fator “indispensável de humanização” porque “desenvolve em nós a quota da humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. Ela humaniza as palavras, lhes dá vida. É, enfim, um direito humano.

Antonio Candido ressalta uma modalidade de literatura que toma posição diante das iniquidades sociais. Menciona primeiro Castro Alves, cuja obra foi uma poderosa acusação contra a escravidão, e depois se volta mais detidamente para o romance humanitário e social europeu do século XIX. Essa vertente literária respondeu ao impacto da industrialização, que concentrou multidões de miseráveis nas cidades europeias. Os pobres entraram na literatura como personagens centrais, tratados com dignidade, e não como meros delinquentes. Mais ainda, a literatura pode trazer até nós o sentimento de urgência para a resolução dos problemas sociais.

O romance humanitário e social foi, em grande parte, tributário do Romantismo. Para o crítico literário, talvez o livro mais característico do gênero seja *Os miseráveis* (1862), do escritor francês Victor Hugo (1802-1885). Ali estão presentes a criança brutalizada pela família, o orfanato, a fábrica, o explorador. A pobreza, a ignorância e a opressão geram o crime, e “o homem é por assim dizer condenado pelas condições sociais”. O romancista inglês Charles Dickens (1812-1870) também se insere nessa vertente literária por seu livro *Oliver Twist* (1837-1839), que descreve a iniquidade dos orfanatos e o uso de meninos órfãos como ladrões.

Em período posterior, no Naturalismo, o francês Émile Zola (1840-1902) publicou obras que expressavam a miséria e a exploração econômica, como *Germinal* (1881). Na interpretação de Antonio Candido, tanto a literatura dos românticos como a realista se empenham “numa tarefa ligada aos direitos humanos”.

No Brasil essa literatura ganhou força nos anos 1930, quando os escritores deram intensidade literária às pessoas do povo, voltando-se a seus problemas. Nesse processo, o romance social avançou da mera descrição da pobreza para a crítica contundente. Encontramos essa literatura de crítica social em Jorge Amado, Graciliano Ramos, José Lins do Rego, Rachel de Queiroz e Érico Veríssimo, para citar alguns. Nesse sentido, conforme Antonio Candido, a literatura

[...] pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou da negação deles, com a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 4. ed. reorganizada pelo autor. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p. 172, 174-177, 180-186.

- 1 Em dupla, busque mais informações sobre Antonio Candido e sua obra para responder às questões.
 - a) Por que Antonio Candido considera o acesso à literatura um aspecto importante dos direitos humanos?
 - b) Que relações podem ser estabelecidas entre os direitos humanos e certas obras de vertentes literárias, como o Romantismo e o Naturalismo?
 - c) De que maneira os exemplos literários brasileiros citados por Antonio Candido contribuíram para as causas vinculadas aos direitos humanos? Caso tenha lido algum desses autores, comente a obra.
- 2 Ao comentar o direito à literatura, Antonio Candido afirma a amplidão dos gêneros da fabulação humana. Em grupo, produza um pequeno *podcast* sobre direito à literatura e direitos humanos em diferentes formas de expressão artística (canções, poemas, contos, filmes, entre outras) voltadas para a crítica social. No *podcast*, cada um de vocês deve fazer um breve comentário sobre a obra que escolheu e por que ela se relaciona com os direitos estudados. Depois de finalizado, divulguem o material nas redes sociais e, se houver, no *blog* da turma.



O navio negroiro, de Castro Alves, adaptado pelo rapper Slim Rimografia, em edição de 2011. A literatura tem papel humanizador em seus diferentes gêneros poéticos.

ROTEIRO DE ESTUDOS

1 Os eventos da Primavera Árabe (2010-2011) lançaram luz sobre a questão da informação digital no mundo todo. Em maio de 2011, o Conselho de Direitos Humanos da ONU chamou a atenção para a censura realizada por diversos países ao acesso a determinados *sites* ou conteúdos, a violação de direitos autorais e a falta de proteção aos dados particulares. Em relatório, enfatizou a necessidade de os Estados criarem infraestrutura para garantir o acesso de todos os cidadãos à rede mundial de computadores. Em 2016, a Assembleia Geral da ONU ratificou esse relatório. Leia, a seguir, um trecho de um artigo de Jack J. Barry, cientista político que defende o acesso à internet como um direito humano fundamental.

[...] estudos realizados em todo o mundo demonstram que o acesso à internet é vital para que as pessoas consigam emprego e possam se educar, para que obtenham direitos trabalhistas e para garantir a liberdade de expressão e o acesso à informação.

[...] Diversos estudos têm provado que a renda é, de longe, o principal impeditivo para que as pessoas permaneçam conectadas. Entretanto, as leis atuais de proteção aos direitos humanos não preveem que os governos forneçam acesso àqueles que não conseguem pagar por ele ou ofereçam acesso gratuito em locais públicos. Espaços públicos, como bibliotecas e escolas, que disponibilizam *wi-fi* gratuitamente, são escassos [...]. Associado a esse problema está o fato de que diversos estudantes (muitos deles universitários) não têm acesso a computadores a não ser em instituições públicas. É evidente que o fosso digital é multifacetado, e inclui igualmente o acesso a dispositivos.

[...]

Se a ONU está realmente disposta a eliminar o fosso digital e fazer cumprir as recomendações da resolução de 2016, em que o acesso à internet é um direito, afirmo que os governos devem agir de maneira mais proativa. Como? Simples: oferecer mais oportunidades para que as pessoas de baixa renda tenham acesso digital.

BARRY, Jack J. COVID-19 exposes why access to the internet is a human right. *Open Global Rights*, 26 maio 2020. Disponível em: www.openglobalrights.org/covid-19-exposes-why-access-to-internet-is-human-right/. Acesso em: 14 jul. 2020. (Tradução livre.)

Junte-se a um colega e respondam às questões a seguir.

- Qual é o problema identificado pelo autor do texto? Que solução ele propõe para resolver esse problema?
- Vocês já foram privados do acesso à internet? Há controle externo do conteúdo que vocês acessam? Comentem a situação.
- Pesquisem na internet estas duas expressões: **internet inclusiva** e **inclusão digital**. Busquem estatísticas no Brasil e no mundo em relação ao tema, bem como informações sobre dificuldades, desafios e medidas em curso para garantir a inclusão digital no Brasil e em sua cidade. Utilizem fontes confiáveis, como *sites* de universidades ou de instituições reconhecidas.
- Ofereçam exemplos de como os governos e a sociedade civil podem garantir o acesso à internet às pessoas de baixa renda.
- O principal argumento contrário à proposta de Jack J. Barry consiste na ideia de que a internet, embora seja um instrumento para garantir um direito fundamental (a liberdade de expressão), não é, em si mesma, um direito humano. Considerem esse ponto e então elaborem um texto argumentativo favorável ou contrário à posição do autor.

Brasil: interpretação de um fato

2 Observe a foto e leia atentamente os textos.

TEXTO I

Lei nº 2.889, de 1º de outubro de 1956.

Define e pune o crime de genocídio

Art. 1º Quem, com a intenção de destruir, no todo ou em parte, grupo nacional, étnico, racial ou religioso, como tal:

- matar membros do grupo;
- causar lesão grave à integridade física ou mental de membros do grupo;
- submeter intencionalmente o grupo a condições de existência capazes de ocasionar-lhe a destruição física total ou parcial; [...].

Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/12889.htm. Acesso em: 16 jul. 2020.



Carlo Zacchini/Arquivo do fotógrafo

Dezesseis indígenas yanomamis foram mortos por garimpeiros em 1993 em um episódio que ficou conhecido como massacre de H'axim u. Nesta fotografia, os sobreviventes carregam cestos com as cinzas de seus mortos.

TEXTO II

Os homens da comunidade, transtornados de dor e de ódio, correm para os tapiris na floresta. Chegam ao cair da noite e se juntam aos sobreviventes do massacre. Mas o cheiro de sangue é tão insuportável que são forçados a abrir um outro acampamento, a meia hora de caminhada. A escuridão obriga a mudar para o dia seguinte a cremação dos cadáveres. A noite é atravessada por lamentos funerários, choros apavorados e discursos enfurecidos das lideranças do grupo. Ao amanhecer, começam a juntar os corpos mutilados. [...]

As piras crematórias mal se apagaram e já os ossos calcinados, ainda ardentes, são recolhidos às pressas e guardados em cestos ou painéis de alumínio. Todos estão convencidos de que os garimpeiros podem voltar a atacar a qualquer momento, para acabar definitivamente com os sobreviventes do grupo. Apesar do risco, nada os faria deixar de levar na fuga os ossos de seus mortos. As cinzas funerárias são o bem mais precioso dos Yanomami. [...] A cabaça funerária de um dos quatro primeiros rapazes assassinados pelos garimpeiros no alto Orinoco foi quebrada durante o ataque ao acampamento. Sua mãe tenta recolher as cinzas espalhadas e embrulhá-las em folhas de bananeira. Na correria da fuga, vários desses pacotes acabam ficando pelo chão da floresta.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu. Palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 579-580.

- a) Relacione a foto com o texto II.
- b) Quais são as razões prováveis para um conflito entre garimpeiros e indígenas yanomamis? Levante hipóteses, discuta-as com um grupo de três colegas e depois pesquisem informações a respeito.
- c) Em 2006, o massacre de H'axim u foi confirmado como crime de genocídio pelo Supremo Tribunal Federal.
 - Em sites de notícias confiáveis, recolha dados e informações a respeito do episódio de 1993 e seus desdobramentos.
 - Monte uma cronologia com base em suas descobertas.
 - Procure responder às seguintes questões: Ainda hoje ocorrem conflitos entre indígenas e garimpeiros? Em que circunstâncias os conflitos tiveram um aumento considerável?
- d) Com dois colegas, formule uma proposta para pôr fim aos conflitos que envolvem a tomada de terras dos indígenas em área de garimpo e que busque apresentar alternativas econômicas que estejam em conformidade com a proteção aos direitos humanos e ao ambiente. Crie uma campanha e divulgue-na em um *blog*.

De olho na universidade

3 [Enem PPL - 2018]

Num país que conviveu com o trabalho escravo durante quatro séculos, o trabalho doméstico é ainda considerado um subemprego. E os indivíduos que atuam nessa área são, muitas vezes, vistos pelos patrões como um mal necessário: é preciso ter em casa alguém que limpe o banheiro, lave a roupa, tire o pó e arrume a gaveta. Existe uma inegável desvalorização das atividades domésticas em relação a outros tipos de trabalho.

RANGEL, C. *Domésticas: nascer, deixar, permanecer ou simplesmente estar*. In: SOUZA, E. (org.). *Negritude, cinema e educação*. Belo Horizonte: Mazza, 2011 (adaptado).

Objeto de legislação recente, o enfrentamento do problema mencionado resultou na

- a) criação de novos ofícios.
- b) ampliação de direitos sociais.
- c) redução da desigualdade de gênero.
- d) fragilização da representação sindical.
- e) erradicação da atividade informal.



RACISMO NO MERCADO DE TRABALHO

A BNCC NESTE PROJETO:

Competências gerais da Educação Básica: **1, 2, 4, 5, 6, 7, 9 e 10.**

Competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: **1, 4, 5 e 6.**

Competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias: **1, 2, 3 e 7.**

Habilidades: **EM13CHS101; EM13CHS102; EM13CHS103; EM13CHS106; EM13CHS402; EM13CHS404; EM13CHS502; EM13CHS503; EM13CHS601; EM13CHS606; EM13LGG101; EM13LGG102; EM13LGG103; EM13LGG202; EM13LGG204; EM13LGG301; EM13LGG302; EM13LGG303; EM13LGG304; EM13LGG305; EM13LGG701; EM13LGG703 e EM13LGG704.**

TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS:

- Economia – Trabalho
- Cidadania e Cívico – Educação em Direitos Humanos

OBJETIVOS

- Aprender a observar e descrever fenômenos com base em estudos de caso com enfoque qualitativo.
- Compreender as especificidades das mídias tradicionais e sociais, atentando para suas diferenças e semelhanças.
- Buscar informações em fontes fidedignas de diferentes naturezas e ser capaz de avaliá-las e compará-las.
- Identificar ações de preconceito contra pessoas negras no mercado de trabalho e propor soluções para superá-las.
- Reconhecer a parcialidade dos discursos veiculados pelas mídias, avaliar suas fraquezas e potências e criar narrativas alternativas para expressar ideias e sentimentos de forma crítica, reflexiva e ética.

JUSTIFICATIVA

O trabalho é uma prática central na vida das pessoas em nossa sociedade. Ele já pode fazer ou fará parte de sua vida, e você certamente dedicará muitas horas de seus dias a ele. Por isso, conhecer como outras sociedades lidaram e ainda lidam com o trabalho é fundamental. Assim, nos tornamos capazes de julgar se o valor atribuído ao trabalho é saudável para nós e o planeta, se as relações de trabalho reduzem as desigualdades ou se o tempo que passamos trabalhando nos torna mais felizes ou não. Por meio desses saberes, percebemos que o modo como vivemos não é um dado natural; ele foi construído pelos seres humanos, portanto, pode ser alterado.

Em parte por conta das novas tecnologias, a forma como vemos e entendemos o que é o trabalho tem se transformado rapidamente. Será que o mundo contemporâneo e as novas formas de comunicação digital minimizaram o preconceito contra a população negra no mercado de trabalho? As mídias tradicionais e sociais exercem influência nesse processo? Neste projeto, você terá oportunidade de descobrir algumas respostas para essas questões.

ANTES DE COMEÇAR

PRODUTO FINAL

A primeira página de um jornal híbrida, que integre os formatos e as linguagens do impresso e do digital.

MATERIAL A SER UTILIZADO

Caderno de campo, caneta, lápis, borracha, livros, computador com acesso à internet, jornais e revistas impressas.

ORIENTAÇÕES GERAIS

1. Antes de iniciar o projeto, leia cada uma de suas etapas.
2. Com a ajuda do professor, forme um grupo de trabalho.
3. Em grupos, escolham quem será responsável por agendar as conversas com o professor e acompanhar o andamento do trabalho.
4. Com base no cronograma, decidam conjuntamente quais serão as funções de cada membro do grupo e definam um calendário para a execução do projeto.

PONTO DE PARTIDA

Você já vivenciou ou assistiu a algum caso de preconceito racial? Lembra-se de como se sentiu ou o que fez? Você acha que jornais e revistas impressos, redes de televisão ou rádio veiculam notícias e opiniões que ajudam a diminuir o preconceito contra a população negra? E as mídias sociais? Você conhece algum *youtuber* ou segue algum *influencer* que denuncie e proponha soluções para minimizar esse preconceito?

A lei que transformou o racismo em crime imprescritível e inafiançável – a chamada Lei Caó – foi criada em 1989. Desde então, por meio de movimentos sociais e das diversas mídias, o movimento negro e entidades da sociedade civil têm compelido o Estado a adotar políticas afirmativas para punir atitudes de preconceito racial e valorizar a população negra, como a lei que tornou obrigatório o estudo da história e cultura africana e afro-brasileira no Ensino Básico (2003) ou a criação do Estatuto da Igualdade Racial (2010).

Neste projeto, você vai verificar, por meio da observação e do registro de uma situação concreta – um **estudo de caso** –, se é possível identificar situações de preconceito racial no mercado de trabalho na região em que vive. Além disso, também vai comparar a abordagem das **mídias tradicionais e sociais** sobre o tema e decidir se são eficazes para reduzir o preconceito racial contra a população negra.

ETAPA 1 – PREPARAÇÃO PARA O ESTUDO DE CASO

Nesta primeira etapa, vocês vão realizar uma revisão bibliográfica para aprofundar seus conhecimentos a respeito do racismo no mercado de trabalho e se preparar para conduzir um **estudo de caso exploratório e qualitativo**. Esta é uma técnica de pesquisa em que o investigador observa o ambiente e as relações ali estabelecidas com o intuito de explorar, descrever e levantar hipóteses a respeito do tema estudado.

O tema deste projeto foi trabalhado na página 107 do capítulo 4 e ao longo do capítulo 5. Tem também relação com diversos temas tratados no capítulo 6.

Fabio Rodrigues Pozzebom/Agência Brasil



Mulheres em protesto por direitos iguais e contra o racismo e a violência, em Brasília (DF), 2017. No destaque, a resistência da mulher negra diante do racismo estrutural da sociedade brasileira.

Ao realizar o levantamento bibliográfico, por meio de buscas em bancos de dados de bibliotecas ou na internet, selecionem as fontes mais adequadas ao tema, verificando sua confiabilidade. Inúmeras instituições realizam pesquisas quantitativas e qualitativas sobre o tema.

Após o levantamento, dividam os textos entre si e elaborem os fichamentos. Cada integrante deve fichar de 2 a 3 textos. Em seguida, reúnam-se para discutir onde e como o grupo vai conduzir o **estudo de caso**, em que cada grupo visitará uma instituição do bairro onde se localiza a escola para observar quem são os trabalhadores daquele local e como se dão as relações entre as pessoas no ambiente de trabalho.

MÃO NA MASSA

NÃO ESCREVA
NESTE LIVRO.

- Criem um protocolo que informe o passo a passo da atividade de coleta de dados:
 - Dia e horário previstos para a saída a campo.
 - Instituição a ser investigada e ações necessárias para realizar a visita (acesso, fontes gerais de informação sobre o local e eventuais advertências de procedimentos para a visitação).
 - Objetivo do projeto.
 - O que observar quanto: ao bairro e ao entorno do local; às pessoas; ao ambiente; às relações entre as pessoas.

AVALIE

- 1 O que você aprendeu sobre o tema do racismo no mercado de trabalho após realizar a pesquisa bibliográfica?
- 2 Você acredita que o estudo de caso vai confirmar os dados que você já coletou ou vai se contrapor a eles? Por quê?

ETAPA 2 – ESTUDO DE CASO

Programem a visita do local com antecedência, conversem com os responsáveis e agendem o(s) dia(s) e horário(s) mais adequados. Não esqueçam de levar o necessário para a observação: protocolo do estudo de caso e caderno para registro dos dados.

Ao chegar ao local, conversem com a pessoa responsável por recebê-los. Anotem no caderno as primeiras impressões que tiveram (Foi difícil chegar ali? A rua é iluminada, barulhenta, deserta? Trata-se de um bairro central ou periférico? Há árvores no entorno, opções de lazer ou alimentação saudável?). Permaneçam

por algum tempo observando a dinâmica de trabalho das pessoas e o que fazem, com quem conversam, quais são seus instrumentos de trabalho, se há outras pessoas que não estão trabalhando (clientes, pacientes, espectadores, etc.). Registrem o local em que as pessoas estão, a decoração do ambiente, se é acolhedor ou arejado, se é salubre ou não e que tipo de mensagem a disposição dos móveis e objetos dirige a quem trabalha ali. Após a observação, agendem uma data para o grupo se reunir e criar um relatório com a sistematização dos dados coletados.

MÃO NA MASSA

NÃO ESCREVA
NESTE LIVRO.

- Elabore um **relatório** do estudo de caso com base nas seguintes questões:
 - Que local(is) vocês visitaram? Em que dia(s) e horário(s)?
 - Como era(m) o(s) local(s) e seu(s) entorno(s)?
 - O que mais chamou a atenção durante a observação?
 - Quais foram as principais semelhanças encontradas nos resultados do grupo? Houve divergências nos registros? Você saberia dizer por quê?
 - A hipótese levantada pelo grupo foi confirmada? Justifique.
 - Você diria que o caso observado é **típico**, ou seja, apresenta semelhanças com outros casos? Explique.

AVALIE

- 1 O que você aprendeu ao realizar o estudo de caso?
- 2 De que maneira um estudo de caso pode ajudar você a conhecer melhor um tema?

ETAPA 3 – MÍDIAS TRADICIONAIS

Nesta etapa do projeto, vocês vão pesquisar se as chamadas mídias tradicionais veiculam informações a respeito do racismo no mercado de trabalho e, em caso afirmativo, como o fazem.

Escolham um veículo de mídia tradicional (revista ou jornal impresso, rede de televisão ou rádio), consultem seu acervo físico ou *on-line*, colem os dados e façam uma lista do que encontraram.

O primeiro passo é organizar a leitura e produzir um fichamento das notícias ou dos artigos selecionados. Levem em consideração o **contexto** em que foram veiculados.

Na capa da revista *Piauí* (à direita), de maio de 2015, as fontes maiores são reservadas às manchetes consideradas mais relevantes. As notícias contam também com um resumo do que o leitor encontrará. Programas televisivos (à esquerda) podem ser filmados com um fundo uniforme, que é substituído digitalmente por imagens ou textos multimodais que complementam a notícia narrada pela apresentadora.



DGLimages/Shutterstock

Reprodução/Editora Alvinegra



MÃO NA MASSA

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

- Elabore um relatório com suas descobertas de acordo com as questões:
 - Você encontrou muitas notícias ou artigos para o período pesquisado? Levante hipóteses para explicar sua resposta.
 - Eles tiveram destaque de manchete?
 - Qual é a função dos textos secundários?
 - A notícia ou artigo propôs solução viável para o problema? Se sim, qual?

— AVALIE —

- O que você aprendeu a respeito das mídias tradicionais a partir da análise? Você acredita que estas mídias reconhecem o problema do racismo como alarmante e urgente? Justifique.

ETAPA 4 – MÍDIAS SOCIAIS

As mídias sociais se baseiam na troca de conteúdos entre usuários, daí a imagem da horizontalidade da *rede* para caracterizar o mundo digital. São consideradas mídias sociais sistemas que permitem a interação, como *e-mail*, *blogs*, *chats*, redes sociais e de compartilhamento de jogos, imagens e vídeos.

Tendo isso em mente, façam um levantamento de perfis de ativistas, *influencers* ou instituições que defendem a igualdade racial em mídias sociais.

Selecione três perfis, com base nos critérios de visibilidade e capacidade de influenciar o maior número de pessoas.

Criem uma tabela para cada um dos perfis, contendo as postagens referentes a racismo no mercado de trabalho, até atingir um limite máximo de 10 postagens. A tabela deve conter o título da postagem, a data da postagem, a data da consulta e o número aproximado de reações (*likes* e comentários).



Em seguida, leiam e façam um fichamento do conteúdo das postagens selecionadas. Os elementos que acompanham o texto (gráficos, tabelas, fotografias, memes, vídeos) são secundários, ou seja, menos importantes que o texto central? Qual é a função desses elementos? Em geral, as postagens têm caráter de denúncia? Que sentimentos criam em seu leitor? Elas oferecem propostas concretas e viáveis

para a superação do racismo no mercado de trabalho? Quais? Leiam os comentários feitos nas postagens. Qual é seu conteúdo?

Por meio dessas questões, vocês devem ser capazes de fazer uma **análise qualitativa** desse perfil. Agora, observem a tabela a seguir. Completem-na para comparar as mídias tradicionais e sociais em relação ao tema deste projeto.

NÃO ESCREVA
NESTE LIVRO.

	RACISMO NO MERCADO DE TRABALHO	
	MÍDIAS TRADICIONAIS	MÍDIAS SOCIAIS
NÚMERO DE OCORRÊNCIAS SOBRE O TEMA		
DESTAQUE CONFERIDO ÀS OCORRÊNCIAS SOBRE O TEMA		
LINGUAGEM EMPREGADA		
FUNÇÃO DOS ELEMENTOS QUE ACOMPANHAM O TEXTO CENTRAL		
TRATAMENTO CONFERIDO AOS DADOS ESTATÍSTICOS		
POSICIONAMENTO EM RELAÇÃO AO RACISMO		
HÁ PROPOSTAS CONCRETAS DE SUPERAÇÃO DO PROBLEMA?		
PAPEL DO LEITOR/ESPECTADOR/OUVINTE/INTERNAUTA		
INFLUÊNCIA DO LEITOR/ESPECTADOR/OUVINTE/INTERNAUTA NAS CARACTERÍSTICAS DO TEXTO VEICULADO		

MÃO NA MASSA

NÃO ESCREVA
NESTE LIVRO.

- Elabore um relatório com suas descobertas de acordo com as questões:
 - Você encontrou muitas postagens sobre o tema? Levante hipóteses para explicar sua resposta.
 - Imagens, vídeos, *memes*, etc. são secundários nesse tipo de postagem? Explique.
 - Que valores emergem desses perfis em relação à diversidade, à tolerância e ao racismo?
 - Qual é o impacto das reações dos internautas nesse tipo de comunicação em rede?
 - Esses perfis são mais contundentes contra o racismo que as mídias tradicionais? Explique.

— AVALIE —

- O que você aprendeu a respeito das mídias sociais a partir da análise? Você acredita que essas mídias reconhecem o problema do racismo como alarmante e urgente? Justifique.

ETAPA 5 – ELABORAÇÃO DE PRIMEIRA PÁGINA DE JORNAL HÍBRIDA

Esta página terá o mesmo formato de uma primeira página de jornal impressa, mas a linguagem empregada será a das mídias sociais. Cada manchete ou título terá um *link* para o conteúdo

na íntegra, no qual será possível comentar e curtir. Criem um nome para o jornal, definam a hierarquia das manchetes e escolham os elementos visuais da página.

A escolha dos temas é livre, com exceção de três elementos: apresentação dos resultados do estudo de caso sob o formato de notícia, um artigo de opinião contendo um comentário crítico sobre as mídias tradicionais e sociais e um editorial sobre a questão do racismo no mercado de trabalho.

MÃO NA MASSA

NÃO ESCREVA
NESTE LIVRO.

■ Sigam o roteiro.

- Observem a capa de um jornal impresso: quantas chamadas e textos existem? Então, definam quantas chamadas criar e uma hierarquia para elas. Produzam um esboço da página.
- Criem manchetes, títulos e textos curtos para ela.
- Criem tópicos que nortearão a redação da notícia

sobre o estudo de caso, do artigo de opinião e do editorial. Definam que formato tais textos terão: escrito, *podcast*, vídeo?

A partir daí, dividam as tarefas. Decidam quem fará a diagramação, quem vai redigir cada texto e qual o formato deles e combinem um momento para discutir e fazer ajustes finais.

— AVALIE —

- 1 A diagramação das notícias em uma página de jornal ou *site* de notícias influencia a maneira como o leitor compreende a mensagem? Explique.
- 2 A possibilidade de interação imediata entre leitor e produtor do conteúdo influencia na maneira como o conteúdo é divulgado? Explique.

CONCLUSÃO

Com tudo pronto, é hora de divulgar o *link* com o trabalho em redes sociais ou por meio de mensagens instantâneas para a comunidade escolar. Peça que leiam e deixem comentários. Visitem as plataformas dos colegas e dialoguem com eles. Moderem e respondam aos comentários dos leitores; sejam cordiais e exijam cordialidade.

Ao longo do projeto, vocês se tornaram mais conscientes do que é a sociedade da informação, como os

veículos de comunicação operam e de que maneira nossas vidas são influenciadas por eles. Perceberam que o racismo está tão introjetado no cotidiano que é difícil até mesmo percebê-lo. O exercício de tornar visível o que está opaco e de noticiar o preconceito é um ato de reconhecimento do lugar do outro e de si mesmo no mundo em que vivemos, bem como um exercício de cidadania e defesa dos direitos fundamentais de todas as pessoas.

AVALIAÇÃO FINAL

Responda individualmente no caderno:

- 1 Como foi aprender sobre racismo no mercado de trabalho por meio de um estudo de caso? Vocês acham que ficou mais fácil definir o que é racismo estrutural? Por quê?
- 2 A discussão sobre as mídias digitais e tradicionais fez com que ficassem mais atentos em relação a como e onde obter informações?
- 3 Como se sentiram ao publicar o trabalho e divulgá-lo à comunidade escolar?
- 4 Que etapas foram mais difíceis de conduzir? Por quê?
- 5 O que fariam diferente para obter um melhor resultado?
- 6 De que maneira essas ferramentas podem auxiliá-los no futuro? Expliquem.

CAPÍTULO 1

ARISTÓTELES. *A Política*. São Paulo: Escala Educacional, 2006.

Nesta obra da Filosofia Política, o pensador da Grécia antiga trata das relações entre liberdade, indivíduo, Estado e sociedade.

FINLEY, Moses I. *Escravidão antiga e ideologia moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1991.

Neste livro, o historiador estadunidense analisa os textos modernos sobre as sociedades escravistas na Grécia e na Roma antigas, considerando a dificuldade de distinção entre escravos e servos na Idade Média, com o declínio da produção baseada na mão de obra escrava.

GOMES, Ângela de Castro. Repressão e mudanças no trabalho análogo a de escravo no Brasil: tempo presente e usos do passado. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 32, n. 64, dez. 2012.

Este artigo apresenta um histórico do trabalho análogo à escravidão, suas políticas de controle, os órgãos empenhados em sua denúncia com vistas à extinção desse tipo de exploração em diversas regiões do Brasil.

LOVEJOY, Paul. *Escravidão na África: uma história de suas transformações*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

Neste livro, o autor analisa a existência e a dinâmica da escravidão em partes do continente africano e suas transformações nas relações com o mundo muçulmano, a partir do século VII, e europeu, a partir do século XV.

ROUSSEAU, Jean Jacque. *Do contrato social*. São Paulo: Penguin Companhia, 2011.

Esta obra do pensamento iluminista aborda a liberdade como tema central da condição humana e a opção por viver em sociedade e abdicar dessa liberdade como forma de contrato entre as pessoas.

THORNTON, John. *A África e os africanos na formação do Mundo Atlântico (1400-1800)*. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

Neste livro, discute-se a participação dos africanos no tráfico de escravizados no Mundo Atlântico.

TOSI, Giuseppe. Aristóteles e a escravidão natural. *Boletim do CPA*, Campinas, n. 15, jan./jun. 2003.

Este artigo analisa a questão da legitimidade da escravidão em Aristóteles, que, embora não tenha escrito um livro sobre o assunto, discute o tema em trechos de suas obras.

CAPÍTULO 2

ELEY, Geoff. *Forjando a democracia: a história da esquerda na Europa, 1850-2000*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

Esta obra trata da história das esquerdas na Europa, abordando o movimento sindical, os partidos políticos, os movimentos sociais e a luta das mulheres.

HOBBSAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

Nesta obra sobre o século XX, o historiador inglês Hobsbawm discute a periodização da história contemporânea, identificando o fim do século XX como o colapso do comunismo.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2005.

Este livro reúne textos que tratam da questão da cidadania, organizada por temas.

PRZEWORSKI, Adam. *Capitalismo e social-democracia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

Neste livro, o professor de Ciência Política da Universidade de Chicago escreve sobre a história da social-democracia europeia, suas estratégias de luta, abrangência e limites políticos.

SALE, Kirkpatrick. *Inimigos do futuro: a guerra dos ludistas contra a revolução industrial e o desemprego: lições para o presente*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

Este livro trata do movimento ludista, de seu aparecimento, dos métodos de lutas e da repressão que se abateu sobre eles.

WOODCOCK, George. *Os grandes escritos anarquistas*. Porto Alegre: L&PM, 1981.

Neste livro são apresentados escritos selecionados de anarquistas, organizado por temas, com uma introdução histórica sobre o anarquismo, suas origens e seus principais representantes.

CAPÍTULO 3

BENJAMIN, W. Sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, W. *Obras escolhidas*. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. v. 1.

Este livro faz uma crítica ao historicismo alemão feita em 1940, com base nas experiências do passado acolhidas pelo presente.

DUPAS, G. O mito do progresso. *Novos Estudos Cebrap*, n. 77, p. 73-89, mar. 2007.

Neste artigo, o autor discute a ideia de progresso em vários momentos da história recente do mundo, problematizando o conceito e demonstrando seus limites.

ELIAS, N. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. v. 1.

Esta obra trata do processo de transformação dos comportamentos no que conhecemos atualmente por "boas maneiras" ou "comportamentos civilizados".

HOBBSAWM, Eric. *Da revolução industrial inglesa ao imperialismo*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

Nesta obra o historiador inglês discorre sobre as razões do pioneirismo inglês, ressaltando as condições internas,

como recursos naturais, mão de obra, vasto mercado externo, entre diversos outros argumentos.

LEVI, Primo. *É isto um homem?* Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

Neste livro, Primo Levi, judeu italiano preso no campo de concentração nazista de Auschwitz, descreve o cotidiano de horror que viveu.

STRATHERN, Paul. *Uma breve história da economia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

Neste livro, o autor discute as teorias econômicas desde o século XV, tratando do pensamento de Adam Smith, Marx, Keynes, entre outros.

CAPÍTULO 4

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez/Unicamp, 1995.

O autor discute os métodos industriais fordista e toytista e o novo patamar do desenvolvimento do capitalismo, avaliando a reestruturação produtiva nas organizações de representação dos trabalhadores, os problemas da precarização do trabalho, as relações entre classe social e gênero, entre diversas outras questões.

BERSTEIN, Serge; MILZA, Pierre (org.). *História do século XX: de 1973 aos dias atuais. A caminho da globalização e do século XXI*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007. v. 3.

Este volume trata do período entre 1973 e os dias atuais, com temas que envolvem a globalização, a crise dos regimes socialistas, a União Europeia, a abertura econômica da China, entre outros assuntos do mundo contemporâneo.

FAIRBANK, John. K.; GOLDMAN, Merle. *China: uma nova história*. 3. ed. Porto Alegre: L&PM, 2008.

Os autores analisam a história da China, desde os primeiros agrupamentos humanos até o início do século XXI. A quarta parte discute a vitória da revolução aos dias atuais.

GORENDER, Jacob. Globalização, tecnologia e relações de trabalho. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 11, n. 28, 1997.

Neste artigo, o autor discute os fundamentos do fordismo, do taylorismo, da globalização e de suas repercussões na indústria no Brasil.

HOBSBAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

Nesta obra sobre o século XX, o historiador inglês Hobsbawm faz uma periodização da história contemporânea, discutindo diversos temas, sobretudo o período da Guerra Fria.

JUDT, Tony. *Pós-guerra: uma história da Europa desde 1945*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

O livro trata da história europeia de 1945 aos primeiros anos do século XXI, trabalhando com questões relativas à política

internacional – no caso, a Guerra Fria –, mas também com crises provenientes dela e dimensões da história econômica, política e cultural europeia dessa época.

LAZZARESCHI, Noêmia. Globalização da economia e reestruturação produtiva: as repercussões sociais das novas configurações do trabalho. *Ciências Sociais Unisinos*, São Leopoldo, v. 54, n. 1, jan./abr. 2018.

Neste artigo, com fundamentos na Sociologia do Trabalho, a autora examina as várias modalidades de relações de trabalho impostas com a reestruturação produtiva no capitalismo globalizado.

LOWE, Norman. *História do mundo contemporâneo*. 4. ed. Porto Alegre: Penso, 2011.

Neste livro sobre estudos das relações internacionais são tratados temas de história do século XX.

ROBERTSON, Roland. *Globalização: teoria social e cultura global*. Petrópolis: Vozes, 1999.

Neste livro, o sociólogo britânico critica a identificação de globalização com internacionalização, bem como as análises de viés economicista. Ele defende o termo “glocalização”, em que o global interage e se adapta às culturas locais.

TAYLOR, Frederick W. *Princípios da administração científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

Neste livro de 1911, o engenheiro Frederick Taylor expõe seus métodos para uma administração científica do processo produtivo, com propostas para aumentar a produtividade e o controle do operário.

CAPÍTULO 5

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

Neste livro, o autor discute as transformações no processo produtivo nas fábricas e as alterações no trabalho e nas relações de trabalho.

GOMES, Angela de Castro; GUIMARÃES NETO, Regina Beatriz. *Trabalho escravo contemporâneo: tempo presente e usos do passado*. Rio de Janeiro: FGV, 2018.

Neste livro, feito com base em pesquisa documental, as autoras discorrem sobre o trabalho escravo no tempo presente.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2005.

Este livro reúne textos que tratam da questão da cidadania, organizada por grandes temas.

SCHWARCZ, Lilia M. (coord.). *A abertura para o mundo, 1889-1930*. História do Brasil Nação, 1808-2010. São Paulo: Objetiva; Madrid: Fundación Mapfre, 2012. v. 3.

Neste livro, diversos autores analisam o período 1889-1939 em seus aspectos políticos, sociais, econômicos, culturais e das relações internacionais.

SANTOS, Wanderley Guilherme. *Cidadania e justiça*. Rio de Janeiro: Campus, 1979.

Esta obra sobre o período entre 1930 e 1945, o autor discorre sobre sua tese de que, no Brasil, a cidadania foi regulada pela existência legal de profissões.

CAPÍTULO 6

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 4. ed. reorganizada pelo autor. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

Nesta obra, o crítico literário disserta sobre diversos temas em ensaios como "O direito à literatura".

CARVALHO, José Murilo. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

O livro analisa os direitos de cidadania, nas modalidades de direitos civis, políticos e sociais, na história do Brasil em todas as Constituições brasileiras, desde a de 1824 vindo até a dos dias atuais.

GORDON, Wood. *A Revolução Americana*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

Neste livro, o autor analisa a Revolução Americana, centrando a análise nos conflitos entre colonos e ingleses, na institucionalização do novo Estado e nas alterações na vida comum no novo país.

HILL, Christopher. *A revolução inglesa de 1640*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1977.

Nesta obra, o historiador inglês trata do processo da Revolução Inglesa, começando em 1640 e terminando em 1688,

com a Revolução Gloriosa, defendendo que a Revolução Inglesa foi um movimento social tão importante quanto a Revolução Francesa no século seguinte.

HUNT, Lynn. *A invenção dos direitos humanos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

A autora traça neste livro a construção do ideário dos direitos humanos, com suas contradições e incongruência, a partir da Declaração de Independência dos Estados Unidos e da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão oriunda da Revolução Francesa, até chegar à Declaração Universal dos Direitos Humanos, das Nações Unidas.

INSTITUTO de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)/Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP). *Atlas da violência 2019*. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/downloads/6537-atlas2019.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

Neste texto são apresentados os resultados de pesquisas sobre a violência no Brasil, com análise sobre homicídios, mortes violentas, uso de armas de fogo, juventude e a violência contra a mulher, negros, e a população LGBTI.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2005.

Coletânea de texto tratando da questão da cidadania, organizada por grandes temas.

VOVELLE, Michel. *A Revolução Francesa (1789-1799)*. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

Neste livro, o historiador francês revisita a história das Revolução Francesa, questionando teses tradicionais e provocando novas reflexões.



MANUAL DO PROFESSOR

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Apresentação

Caro professor,

Esta coleção foi pensada e elaborada para auxiliá-lo em um novo desafio: trabalhar de maneira integrada os conhecimentos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio. Mais do que nunca, você e seus pares docentes estarão juntos na importante tarefa de contribuir para a formação de estudantes.

A proposta do novo modelo de Ensino Médio é fornecer ao estudante maior autonomia para construir sua trajetória de estudos e preparar-se para seu futuro como cidadão, como profissional e como pessoa. A construção dessa autonomia depende de uma base sólida de conhecimentos, propiciada pela Formação Geral.

A preocupação com um conhecimento integral do mundo está presente na milenar trajetória da Filosofia. Nos últimos séculos, as diferentes ciências criaram seus próprios campos de atuação para aprofundar conhecimentos, mas a compreensão dos fenômenos humanos e da natureza depende da capacidade de articular e integrar esses conhecimentos. Nesse sentido, a perspectiva interdisciplinar proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio é uma contribuição bem-vinda à formação integral do estudante – e uma estimulante tarefa para os professores.

O trabalho com foco no desenvolvimento de habilidades e competências é um meio de atingir esse objetivo formativo. Ele deve ser feito com criatividade, em conexão com as culturas juvenis e os temas contemporâneos, mas tendo sempre em vista a trajetória do conhecimento construído pela Filosofia, pela História, pela Geografia, pela Sociologia e pelas demais Ciências Humanas. É o que propomos nesta coleção. Neste Manual do Professor, você encontra os parâmetros que norteiam a obra e orientações para o trabalho com as atividades, os conteúdos e as competências e habilidades da BNCC, bem como sugestões de leituras, atividades complementares e muito mais.

A docência em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas vai muito além da exploração de dimensões como tempo, espaço, sociedade, pensamento, relação, existência e os conceitos a elas relacionados. Acreditamos que a atuação do professor é fundamental em uma educação voltada para os Direitos Humanos e a formação de indivíduos éticos e autônomos, que exercem plenamente seu pensamento crítico e se preocupam com sua maneira de agir no mundo, respeitando as diferenças, exercendo a empatia e combatendo preconceitos. Esperamos que, com este material, você tenha o apoio necessário para essa missão.

Os autores

Sumário

Orientações gerais

Novo Ensino Médio: desafios e perspectivas	164
Novos materiais didáticos	165
Carga horária	166
Flexibilização curricular: novas possibilidades	166
Base Nacional Comum Curricular	167
O desenvolvimento das competências e habilidades na coleção	168
Educação integral: caminho para a cidadania	170
O desenvolvimento do jovem no Ensino Médio e a construção da autonomia	171
O protagonismo juvenil nas práticas educativas	172
Culturas juvenis na escola: projetos de vida e experiências de participação cidadã	173
A integração dos componentes curriculares e a interdisciplinaridade	174
Os componentes curriculares e o novo Ensino Médio	176
Operações cognitivas nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	178
Aprendizagem colaborativa para transformar o mundo	180
A importância do ensino contextualizado: aprender para transformar o mundo	182
Os Temas Contemporâneos Transversais e as demandas sociais	182
Avaliação para promover a autonomia	184
Estrutura da coleção	186
Descrição dos boxes e seções	186
Organização dos volumes	187
Sugestões de trabalho com a coleção	188
Sugestão de percurso entre os volumes	188
Sugestões de cronograma	188
Sugestões de leituras, sites, vídeos	189
Referências bibliográficas	191

Orientações específicas

Introdução	193
Capítulo 1 Escravidão e liberdade	193
Capítulo 2 Na luta por direitos: trabalhadores e capitalismo	203
Capítulo 3 Ideias de progresso nas sociedades industriais	210
Capítulo 4 O trabalho na Nova Ordem Mundial globalizada	220
Capítulo 5 Trabalho no Brasil: entre direitos e conflitos sociais	230
Capítulo 6 Cidadania e direitos humanos	238
Projeto	248
Referências bibliográficas	256

Novo Ensino Médio: desafios e perspectivas

A reforma do Ensino Médio foi instituída em 2017 pela lei federal n. 13 415 para entrar em vigor, de forma gradativa, a partir do ano letivo de 2020. As alterações na organização dessa etapa do Ensino Básico são múltiplas, mas o Ensino Médio mantém as mesmas finalidades contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996: consolidar e aprofundar os conhecimentos que o estudante adquiriu no Ensino Fundamental; preparar o jovem para o trabalho e o exercício da cidadania; aprimorar o educando como ser humano nas dimensões da ética, da autonomia intelectual e do pensamento crítico; relacionar a teoria à prática de cada disciplina em seus fundamentos científicos e tecnológicos.

A reforma no Ensino Médio foi proposta a fim de atender às necessidades constatadas na avaliação dos indicadores dessa etapa de ensino, que apontavam para o atraso escolar dos jovens e o abandono dos estudos. Além disso, as rápidas mudanças ocorridas na contemporaneidade puseram em evidência a importância de adequar o Ensino Médio a múltiplas necessidades, novas e antigas. Portanto, um ensino que busque a centralidade da vida escolar não pode deixar de considerar que o jovem é protagonista de seu próprio desenvolvimento como ser humano, com autonomia e responsabilidade quanto ao próprio futuro.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, estabelecidas pela mesma lei federal, reorientaram a organização curricular do Ensino Médio em duas partes indissociáveis. Uma parte tem como fundamento as competências e habilidades previstas na **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Trata-se da **Formação Básica Geral**, que permite ao jovem entrar em contato com os conhecimentos considerados essenciais para sua formação como indivíduo, cidadão e profissional, de modo que desenvolva autonomia e ética para o mundo do trabalho e a vida social. Os componentes curriculares do Ensino Médio passam a ser organizados, de maneira integrada, em quatro áreas do conhecimento humano: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática serão obrigatoriamente desenvolvidas nos três anos do Ensino Médio.

A outra parte do Ensino Médio é constituída pelos **itinerários formativos**. Eles são definidos pelas escolas e redes de ensino tendo em vista sua importância para o contexto local dos estudantes e são oferecidos conforme a possibilidade dos estabelecimentos escolares. É o jovem quem escolhe, de modo consciente e responsável, seu itinerário formativo dentre as diferentes opções apresentadas pela rede.

Compostos por projetos, oficinas, disciplinas e outras possibilidades de trabalho, os itinerários formativos oferecem ao jovem a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos em determinada área e, desse modo, se preparar para os estudos no nível superior ou para entrar no mundo do trabalho. Além das quatro áreas de conhecimento descritas anteriormente – Matemática e suas Tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas –, os itinerários podem prever formação no segmento **Formação Técnica e Profissional** (FTP). Todos os itinerários deverão ser planejados pelas redes de ensino com base em quatro eixos estruturantes: Investigação Científica; Processos Criativos; Mediação e Intervenção Sociocultural; Empreendedorismo.

No caso de o jovem escolher a FTP como itinerário formativo, ao fim dos três anos ele obterá o diploma de Ensino Médio e de curso técnico ou curso profissionalizante que tenha escolhido. Vale ressaltar que a escolha da FTP não exclui a possibilidade de cursar outro itinerário formativo. Os jovens necessitam de orientação para decidirem qual ou quais itinerários formativos escolherão. O apoio escolar, portanto, é fundamental para essas escolhas.

Assim, ao privilegiar as abordagens interdisciplinares e os currículos flexíveis, a nova estrutura curricular do Ensino Médio estimula sobretudo o protagonismo juvenil. Ela tanto motiva o estudante a se interessar por sua própria formação escolar e aprendizagem como também o prepara para a vida profissional e social. O jovem dotado de espírito investigativo e autônomo intelectualmente torna-se apto para compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, atrelando teoria e prática. Além disso, pode avaliar criticamente a realidade político-social de um mundo que está em contínua mudança, expressar-se em diferentes linguagens e atuar de maneira responsável, inclusiva e solidária. Por conseguinte, a proposta do novo Ensino Médio visa oferecer aos estudantes a possibilidade do pleno exercício da cidadania.

D Novos materiais didáticos

Conforme previsto no edital do Programa Nacional do Livro Didático de 2021 (PNLD 2021), ao longo do Ensino Médio, estudantes e professores terão novos materiais didáticos, totalizando cinco tipos de objeto.

O primeiro deles é composto por dois volumes, **Projetos Integradores** e **Projetos de Vida**. Trata-se de obras fundamentalmente voltadas à articulação do conhecimento escolar com a vida cotidiana do estudante, o planejamento de seu futuro e a atuação sobre questões de sua comunidade – portanto, constituem parte importante de um aprendizado significativo para o jovem. Como o nome indica, os Projetos Integradores propõem que os estudantes mobilizem de forma conjunta competências gerais e conhecimentos de diferentes componentes curriculares no desenvolvimento de projetos. São seis os Projetos Integradores: STEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Arte e Matemática, na sigla em inglês); Protagonismo Juvenil; Mídiaeducação; Mediação de Conflitos; além de dois temas de livre escolha entre os anteriores, enfocando necessariamente três competências gerais da BNCC, sendo obrigatória a de número 7.

Os Projetos de Vida, por sua vez, têm como objetivo propiciar condições para que os estudantes descubram quais são suas vocações e seus interesses e aprendam a fazer um planejamento a fim de alcançar seus sonhos. Esse material trabalha três dimensões da vida do estudante: “Autoconhecimento: o encontro consigo”; “Expansão e exploração: o encontro com o outro e o mundo”; “Planejamento: o encontro com o futuro e nós”. Em outras palavras, busca levar o estudante: à compreensão de si mesmo, visando ao desenvolvimento da resiliência e da autonomia; ao reconhecimento do bem comum e do fazer parte de uma coletividade; e, por fim, ao entendimento do processo de inserção no mundo do trabalho e da cidadania, visando a uma ação no mundo mais satisfatória para si e mais ética para todos.

O segundo tipo de material didático utilizado por professores e estudantes são as **Obras Didáticas por Áreas de Conhecimento**. Essas obras são o material didático básico para a Formação Geral Básica do Ensino Médio, constituindo um apoio importante para que o corpo docente e pedagógico da escola planeje as 1 800 horas previstas para essa parte do currículo (máximo de 60% da carga horária total). Cada área de conhecimento citada será desenvolvida em seis volumes, articulando competências, habilidades e componentes curriculares, conforme indicação da BNCC. A obra que você tem em mãos se enquadra nessa categoria de material didático.

O desenvolvimento das competências e habilidades nos materiais por área de conhecimento deve também

prever a integração com outras áreas – no caso do material de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, principalmente com a de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Além disso, as obras devem levar em consideração os **temas contemporâneos** (BNCC, p. 19) e **culturas juvenis** (idem, p. 463), presentes de maneira transversal e integrada. Vale ressaltar que os seis volumes não são sequenciais, podendo ser trabalhados, cada um deles, de acordo com o planejamento didático dos professores e as necessidades dos estudantes. O material didático do estudante é composto pelo livro impresso para cada área de conhecimento e material digital apenas para a área de Linguagens e suas Tecnologias, incluindo coletânea de músicas. O material do professor é composto por manual e material digital para todos os volumes.

Além das obras por área de conhecimento, haverá três **Obras Didáticas Específicas**, a saber: Língua Portuguesa; Língua Inglesa; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em diálogo com a Matemática. Nesse caso, o material didático é composto pelo livro impresso e material digital do estudante e pelo manual e material digital do professor.

O terceiro tipo de material didático é formado pelas **Obras de Formação Continuada**, destinadas aos professores e à equipe gestora das escolas públicas de Ensino Médio, no total de 16 volumes impressos e respectivos videotutoriais. O principal objetivo dessas obras é auxiliar a implementação do trabalho integrado entre os diferentes profissionais da escola, principalmente o desenvolvido por área de conhecimento. Além de um volume dedicado à equipe gestora da escola, como diretores, coordenadores, chefes de secretaria, entre outros, cada um dos demais é voltado aos professores dos diferentes componentes curriculares ou campos de saber previstos na legislação educacional brasileira. São eles: Língua Portuguesa, Inglês, Educação Física, Música, Teatro, Dança e Artes Visuais, na área de Linguagens e suas Tecnologias; matemática, com enfoque em pensamento computacional, na área de Matemática e suas Tecnologias; Biologia, Física e Química, na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Filosofia, Geografia, História e Sociologia, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

O quarto tipo de material didático são os **Recursos Digitais**, voltados tanto para professores e gestores quanto para estudantes, conforme a modalidade. Estão previstas três modalidades de **Objetos Digitais de Aprendizagem**: videoaulas das quatro áreas de conhecimento, além de Língua Portuguesa e Língua Inglesa e dos temas STEAM, Protagonismo Juvenil, Mídiaeducação e Mediação de Conflitos; itens de avaliação resolvidos e comentados, nas mesmas áreas e temáticas; e propostas de instrumentos pedagógicos. Há também a previsão de ferramentas *on-line* de avaliação e gerenciamento.

Por fim, o quinto material didático são as **Obras Literárias**, voltadas à fruição e à compreensão de textos de diferentes gêneros literários pelo estudante. O estudante terá acesso a obras em língua portuguesa e em língua inglesa, com o apoio de paratextos no próprio volume impresso e de material digital; o professor, por sua vez, contará também com manual e material digital específico.

Portanto, o material didático no novo Ensino Médio não se limita a livros divididos por disciplina, mas se configura como um conjunto articulado de textos impressos e digitais que, seguindo as orientações da BNCC, busca possibilitar ao estudante uma formação integral e ao corpo docente condições efetivas de trabalho conjunto.

■ Carga horária

O novo Ensino Médio ampliou a carga horária de estudos. Até então, a carga horária era de 800 horas anuais, o que alcançava o total de 2 400 horas ao longo dos três anos. Com as alterações, a carga horária anual passou para um mínimo de 1 000 horas, totalizando 3 000 horas para todo o Ensino Médio.

Desse total, até 1 800 horas são reservadas para a Formação Básica Geral, fundamentada nas competências e habilidades previstas na BNCC, o que, na configuração padrão, equivale a 60% do total da carga horária do Ensino Médio. As outras 1 200 horas são reservadas para os itinerários formativos, sendo possível prever uma carga horária ainda maior para essa parte, conforme o planejamento da rede de ensino e da escola. A transição da antiga carga horária para a atual terá de ser adotada pelas escolas até março de 2022.

Vale observar que a reforma do Ensino Médio tem a meta de instituir a permanência do jovem na escola em tempo integral, conforme as possibilidades de cada rede de ensino. Essa ampliação deverá ocorrer nos termos da Portaria n. 727/2017, que instituiu o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, e dos artigos 13 a 20 da Lei n. 13 415/2017.

■ Flexibilização curricular: novas possibilidades

O novo Ensino Médio permite amplo manejo, distribuição e flexibilidade da carga horária. Desde que seja cumprida a obrigatoriedade do máximo de 1 800 horas para a formação básica e do mínimo de 1 200 horas para os itinerários formativos, as escolas e redes de ensino poderão distribuir a carga horária ao longo dos três anos de acordo com suas necessidades e com a realidade local.

Desse modo, é possível que cada ano tenha 600 horas para a formação básica e 400 horas para os itinerários. Mas também é possível reservar, no primeiro ano, 1 000 horas exclusivamente para a formação básica; no segundo ano 600 horas para a formação básica e 400 para os itinerários formativos; no terceiro e último ano, 200 horas para formação básica e 800 horas para os itinerários formativos. São dois exemplos, entre muitos outros arranjos possíveis. As escolas e as redes têm autonomia para a distribuição da carga horária ao longo dos três anos. No entanto, os projetos de vida dos estudantes devem começar a ser desenvolvidos já no primeiro ano, proporcionando-lhes a oportunidade de refletir sobre seu protagonismo desde o início do Ensino Médio.

O jovem também poderá escolher um ou mais itinerários formativos. Caso decida realizar dois itinerários, deverá dividir entre eles, de forma concomitante ou sequencial, a carga horária prevista. Assim, ele pode escolher, por exemplo, Língua e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Como os currículos são flexíveis, ele pode também escolher Matemática e suas Tecnologias e duas modalidades profissionais na FTP. A carga horária de cada itinerário dependerá do que for definido pela rede de ensino e pela escola. Há, também, a possibilidade de **itinerários integrados**, a ser propostos pela rede. Neles, são trabalhadas competências e habilidades de duas ou mais áreas do conhecimento, inclusive da FTP.

O jovem também pode, se for sua decisão e se a escola ou rede oferecer a alternativa, realizar a formação básica ao longo dos três anos, concomitante com três qualificações profissionais diferentes, uma em cada ano. Havendo disponibilidade de vagas, ele pode cursar mais um itinerário formativo mesmo após concluir a carga horária total do Ensino Médio.

Outra possibilidade aberta para as escolas e redes de ensino é de que a formação técnica e profissional seja realizada em cursos e escolas credenciadas da região, as chamadas **instituições parceiras**. Caberá à instituição de origem dos estudantes a responsabilidade pelo acompanhamento deles nos cursos técnicos da FTP nas instituições parceiras.

Haverá ainda a alternativa de o jovem frequentar cursos técnicos chamados de **Formação Inicial e Continuada (FIC)**, também conhecidos como **cursos de qualificação profissional**. São cursos de capacitação profissional, atualização ou aperfeiçoamento, de livre oferta e abertos à comunidade. Os cursos de Formação Inicial e Continuada podem ser oferecidos por escolas profissionais e tecnológicas municipais, estaduais e federais, como também por serviços nacionais de aprendizagem, instituições privadas, empresas, sindicatos, igrejas, entre outros. A carga horária mínima é de 160 horas.

Todas essas alternativas podem ser combinadas entre si, desde que a carga horária total dos itinerários seja de, no mínimo, 1200 horas. Portanto, o currículo do novo Ensino Médio é bastante flexível, permitindo múltiplas montagens conforme o interesse do estudante e as possibilidades da escola e da rede de ensino.

Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define as aprendizagens fundamentais para o desenvolvimento dos estudantes, seguindo as orientações do Plano Nacional de Educação, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Ela é uma peça-chave para a elaboração de currículos escolares nas diferentes etapas do Ensino Básico, articulando e integrando as redes de ensino municipal, estadual e federal. Assim, a BNCC configura um conjunto de diretrizes que descrevem quais aprendizagens todos os estudantes necessitam – e têm o direito de – desenvolver.

A BNCC também estabelece um conjunto de dez **competências gerais** que alinham, no plano pedagógico, a aprendizagem e a formação dos estudantes. As competências gerais mobilizam conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores que ofereçam ao jovem ferramentas para lidar com a vida cotidiana, adentrar no mundo do trabalho e exercer sua cidadania.

No Ensino Médio, a BNCC é organizada no sentido de dar continuidade ao que é proposto para a Educação Infantil e ao Ensino Fundamental: o desenvolvimento de competências orientadas para a educação integral, entendida como “construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (BNCC, p. 14).

Ainda segundo esse documento, o Ensino Médio deve se organizar por **áreas de conhecimento**: Linguagem e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A organização dos aprendizados essenciais por áreas de conhecimento não exclui as disciplinas como as conhecemos, mas propõe um trabalho conjugado entre elas, exigindo cooperação entre os professores no planejamento e na execução dos planos de ensino. Em vez de levar o estudante somente ao acúmulo e à memorização de conhecimentos, trata-se de mobilizar esses conhecimentos ativamente no trabalho com o desenvolvimento de competências e habilidades para a vida em sociedade.

Cada uma das quatro áreas do conhecimento tem **competências específicas** a serem desenvolvidas pelos estudantes de Ensino Médio durante a Formação Básica Geral. No caso de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, são seis as competências específicas. A cada uma dessas competências da formação básica, por sua vez, corresponde um número de **habilidades**. É com base nesse marco que os seis volumes do livro do estudante desta obra da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas foram elaborados, sempre levando em consideração, também, os temas contemporâneos e as culturas juvenis.

Além das competências e habilidades mencionadas, cada itinerário formativo conta com seu próprio conjunto de habilidades, relacionadas tanto a competências gerais quanto às áreas de conhecimento e à FTP. O conjunto de competências e habilidades das quatro áreas do conhecimento constitui a base para os currículos do Ensino Médio, articulado aos itinerários formativos escolhidos pelos estudantes.

Elaborada a partir de uma ampla discussão entre especialistas de todas as áreas do conhecimento, educadores e membros da sociedade civil, a BNCC no âmbito do Ensino Médio pretende proporcionar subsídios para que o trabalho pedagógico habilite os estudantes a responder às urgências do mundo contemporâneo. Sua proposta compreende os processos de formação inicial e continuada dos educadores, a construção de currículos, a elaboração de materiais didáticos, a delimitação de matrizes avaliativas e os exames em âmbito nacional, sobretudo com o objetivo de, ao longo do tempo, dirimir as desigualdades na Educação Básica.

Nesse sentido, a BNCC ressalta sobretudo o desenvolvimento das competências gerais, alinhando-se ao enfoque proposto por organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que instituiu o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa). Aplicado no Brasil pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Pisa é uma avaliação da aprendizagem que oferece parâmetros para a formulação de programas e políticas educacionais voltados à qualidade e à equidade na educação.

Posto isso, é preciso sublinhar que as expectativas de aprendizagem da Base não se restringem à aquisição de competências e seus correspondentes conhecimentos, habilidades, valores e atitudes. A BNCC fundamentalmente propõe que os jovens operem com esses saberes no plano do cotidiano e na solução de problemas complexos de ordem coletiva. Por isso, salienta a necessidade de que as redes e os sistemas de ensino construam seus currículos considerando a realidade social e cultural das

comunidades escolares. Das unidades escolares, por sua vez, espera-se que elaborem propostas político-pedagógicas que circunscrevam não apenas conteúdos mínimos, mas aprendizagens essenciais.

As propostas e os currículos também devem criar condições para o ingresso e a permanência na escola de grupos que foram historicamente excluídos da escolarização, tais como os povos indígenas e as populações das comunidades remanescentes de quilombos, além das pessoas que não tiveram a oportunidade de cumprir sua escolaridade em idade apropriada. Essas orientações devem, ainda, colaborar para a inclusão dos estudantes com deficiência, segundo estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13 146/2015). A Base sublinha que seus princípios norteadores devem guiar, do mesmo modo, a organização de modalidades de ensino como a Educação a Distância, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola e a Educação Escolar Indígena.

A fim de garantir a implementação bem-sucedida das novas orientações para o Ensino Médio, algumas ações devem ser empreendidas. Inicialmente, a BNCC destaca a importância de investimento na formação das equipes escolares, mediante, por exemplo, a disponibilização de materiais de orientação e a implantação de processos de aperfeiçoamento contínuo. Além disso, o documento sugere que os projetos educativos favoreçam as perspectivas de reflexão interculturais, na abordagem integradora de temas contemporâneos transversais que dizem respeito aos contextos locais, regionais e globais. A mediação pedagógica docente, desse modo, pode operar com diferentes modelos pedagógicos, desde que estejam em consonância com tais fundamentos e assegurem a articulação coerente, sistemática e progressiva de aprendizagens significativas.

A BNCC sugere abordagens teórico-metodológicas que convoquem os estudantes a refletir sobre problemas da realidade social, contribuindo, assim, desde as séries iniciais, para a formação integral dos estudantes. Por meio dessas abordagens, os estudantes devem levantar, analisar e apresentar dados e resultados, além de propor conclusões, soluções e intervenções, recorrendo às competências e habilidades necessárias e à articulação com conteúdos curriculares.

As estratégias pedagógicas, por isso, devem valorizar as culturas juvenis e abranger singularidades e pluralidades, fazendo uso dos conhecimentos prévios e adequando-se às diferentes realidades sociais, culturais, físicas e emocionais dos estudantes. Ao mesmo tempo, devem se preocupar com o rigor conceitual e valorizar o conhecimento e as conquistas das ciências. Uma estratégia bem implementada pode garantir o

interesse e o engajamento dos estudantes, e, ao mesmo tempo, a articulação entre os conhecimentos e as práticas.

Nesses processos de ensino e aprendizagem, os professores têm papel central como mediadores, sendo responsáveis por estimular o desenvolvimento da autonomia e do autoconhecimento das crianças e dos jovens. Diante das novas diretrizes da organização curricular, o grande desafio é a coordenação das práticas pedagógicas com os demais docentes, em especial os da mesma área de conhecimento, tendo em vista o desenvolvimento de projetos e atividades que mobilizem conjuntamente diferentes campos de saber.

Ademais, o uso de recursos didáticos diversificados, incluindo os de caráter tecnológico, é essencial para o melhor desenvolvimento das competências previstas na BNCC. Segundo a concepção desse documento, os meios digitais são um instrumento privilegiado para o acesso, para a produção e para o compartilhamento de conhecimento. O professor, em conjunto com seus pares, será responsável por avaliar a variação dos ritmos de trabalho, bem como o recurso a conteúdos complementares, com o propósito de atender as necessidades e possibilidades dos estudantes.

Por fim, os planos didáticos devem considerar a construção e aplicação de procedimentos de avaliação contínua e formativa. Para isso, os professores devem organizar registros que subsidiem o planejamento das aulas e das atividades para o acompanhamento atento do desenvolvimento dos estudantes em suas múltiplas dimensões.

► O desenvolvimento das competências e habilidades na coleção

Conforme a BNCC, o desenvolvimento das competências gerais liga-se ao trabalho com as competências específicas – relacionadas aos conhecimentos de cada área – e suas correspondentes habilidades. Essas competências e habilidades implicam a formação de valores e atitudes diante do mundo, que se articulam à mobilização de conhecimentos para a resolução de problemas da vida cotidiana e de ordem social, para o desenvolvimento da linguagem, da expressão e do pensamento abstrato, entre outros. A BNCC, assim, propõe sobretudo a construção de currículos e propostas pedagógicas que favoreçam inter-relações, integração e contextualização, com o intuito de possibilitar aos estudantes a articulação entre os âmbitos da teoria e da prática.

Desse modo, o desenvolvimento das competências e habilidades favorece o próprio exercício da cidadania.

A BNCC esclarece os princípios essenciais que asseguram a criação e manutenção de uma sociedade democrática, justa e inclusiva. Nessa perspectiva, os sistemas de ensino e as escolas têm autonomia para elaborar seus planos curriculares considerando suas prioridades e realidades locais.

É importante destacar que, no Ensino Médio, com exceção do ensino de Língua Portuguesa e Matemática (segundo determinação da Lei n. 13 415/2017), o trabalho com as competências e habilidades não exige a transmissão serial dos componentes curriculares. Somente no ensino da Língua Portuguesa a BNCC apresenta habilidades específicas para o componente curricular.

Nesta coleção, as competências gerais, competências específicas e habilidades são trabalhadas pelos estudantes em diferentes propostas de atividades individuais e coletivas, além de projetos de investigação. Elas são sugeridas tanto nos **livros do estudante** quanto nos respectivos **manuals do professor**. Nos livros do estudante, essas **atividades e propostas de investigação** aparecem na abertura de cada capítulo (seção “Sua experiência pessoal”, de levantamento de conhecimentos e valores prévios), ao longo dos capítulos (nas seções, “Analisar e refletir”, “Questões em foco”, “Analisando mensagens”, “Conversa de” e “Saberes conectados”) e ao final deles, no “Roteiro de estudos” (que também inclui itens preparatórios para o Enem e vestibulares). Além disso, nos manuais específicos do professor são recomendadas atividades complementares e propostas de desenvolvimento didático.

Nas atividades, a coleção propõe, entre muitas estratégias didáticas: leitura, análise, interpretação e posicionamento crítico sobre textos, imagens e outras modalidades (pinturas, fotos, charges, quadrinhos, filmes, entre outros); análises de tabelas, gráficos e mapas; comparações entre textos para identificação de diferentes pontos de vista; pesquisas de dados e informações; reflexões sobre temas contemporâneos com base em conteúdos didáticos ou em vivências; argumentação em torno de uma situação-problema ou dilema ético; elaboração de textos argumentativos com base em dados para a análise de problemas éticos e formulação de proposições; produção de apresentações em variados formatos (oral, escrito e/ou imagético, audiovisual; em suporte físico ou virtual) para compartilhamento de conclusões com diferentes públicos.

Essas atividades demandam que os estudantes se comuniquem; acessem e difundam informações; produzam conhecimentos; tomem decisões baseando-se em argumentos e fontes de natureza científica; resolvam problemas; proponham alternativas; elaborem e/ou selecionem propostas de ação. Nesse sentido, o uso de **metodologias ativas** é fundamental para estimular o protagonismo dos estudantes nos processos de ensino

e aprendizagem, inclusive por meio de propostas para a resolução de questões da vida social e de demandas complexas da vida cotidiana.

Dentre essas atividades, podemos destacar aquelas que priorizam a sala de aula invertida, ou seja, o uso do tempo de classe para a discussão do que foi estudado ou produzido extraclasse antecipadamente; os projetos de pesquisa interdisciplinares que valorizam a aprendizagem por problemas e demandam a participação dos estudantes em comunidades de pares; as atividades que mobilizam o letramento digital (a familiarização com as TICs) com ferramentas de mídia que instigam a produção de conhecimento. Também são indicadas atividades que envolvam o trabalho com habilidades socioemocionais, pois exigem dos estudantes a escuta, a empatia e o trabalho conjunto. Com isso, favorecem o estabelecimento de relações entre diferentes visões de mundo e ideias, de modo que os estudantes tenham mais recursos para fazer inferências e se posicionar de modo fundamentado.

Tomemos como exemplo as atividades de uma seção “Questões em foco” de um dos volumes, em um capítulo que fala da importância dos dados quantitativos para as Ciências Humanas e Sociais. Na seção, é pedido aos estudantes que acessem a base Datasus e levantem dados quantitativos sobre nascidos vivos, mortalidade e população residente em seu próprio município em intervalos regulares de dez anos ao longo de três décadas. Os estudantes devem organizar os dados e fazer um cálculo da taxa de natalidade, da taxa de mortalidade e do crescimento vegetativo do município para então levantar hipóteses sobre outros fatores de influência na variação populacional (por exemplo, migrações). Ao fim, devem elaborar um relatório com uma interpretação sobre os dados observados relacionando-os ao contexto social, econômico e político do município e da região em cada período e, especificamente para 2020, sobre possíveis efeitos da pandemia de covid-19 e de medidas de combate à disseminação dela nas taxas de mortalidade. Trata-se, portanto, de um conjunto de atividades que mobiliza os componentes curriculares de Geografia, Matemática, Sociologia e, em menor grau, Biologia.

No exemplo em questão, exige-se dos estudantes que recorram a procedimentos científicos para levantar informações em meio digital e analisá-las, e então, a partir disso, levantar hipóteses, argumentar com base no contexto em que os fatos foram observados e se posicionar de maneira autônoma, pensando na coletividade. Portanto, o conjunto de atividades articula as competências gerais 2, 5, 7 e 10. As competências específicas 1 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, 2 de Matemática e suas Tecnologias e 3 de Ciências da Natureza e suas Tecnologias também são trabalhadas conjuntamente, por meio do

desenvolvimento das habilidades EM13CHS103, EM13CHS106, EM13MAT202 e EM13CNT306 na aplicação de conhecimentos matemáticos em temas sociais e de saúde pública para a análise de processos sociais e de riscos à saúde e à vida envolvidos em atividades cotidianas. Além disso, as atividades abordam temas contemporâneos transversais e integradores propostos pela BNCC, como Saúde, Vida Familiar e Social (em Cidadania e Civismo) e Ciência e Tecnologia.

As possibilidades, evidentemente, não se limitam ao que o livro traz, e os professores podem cogitar ampliações da seção, com atividades que envolvam outros componentes curriculares e competências e habilidades – por exemplo, Língua Portuguesa e Artes Visuais, para a produção de materiais digitais de divulgação dos resultados para a comunidade escolar e de conscientização dela (mobilizando também as competências gerais 4 e 8, competências específicas 1, 3 e 7 de Linguagens e suas Tecnologias, e habilidades EM13LGG104, EM13LGG301, EM13LGG304 e EM13LGG703).

Podemos notar, assim, que as competências gerais abordam conteúdos, conceitos e processos amplos da relação intelectual e prática do estudante com o mundo e consigo mesmo. Já as competências específicas dizem respeito ao domínio dos saberes de cada área de conhecimento. Por fim, as habilidades articuladas às competências expressam as aprendizagens essenciais que devem ser garantidas para cada disciplina ao final do Ensino Médio, explicitando sempre diferentes tipos de processos cognitivos, que podem, por isso, ser associados a verbos de ação, como identificar, classificar, descrever, comparar e analisar.

Também cabe ao professor mediar os processos de ensino e aprendizagem a fim de incitar o desenvolvimento dessas habilidades: estimular o debate de ideias; propor questões que estimulem os estudantes; responder perguntas que suscitem novos problemas; solicitar que os estudantes fundamentem seus posicionamentos; explicar fatos, conceitos e conteúdos; possibilitar a participação de todos os estudantes, criando um espaço de acolhimento e respeito.

Esta coleção de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, desse modo, privilegia a investigação e a argumentação (oral e escrita) científicas, o pensamento dialógico, o pluralismo de ideias, a convivência democrática, a emancipação dos indivíduos e a participação social. Ao destacar o trabalho pedagógico com as competências e habilidades, pretende-se contribuir para a formação integral dos estudantes, garantindo o cumprimento dos direitos à aprendizagem de todo cidadão propostos pela BNCC.

Educação integral: caminho para a cidadania

Na contemporaneidade a educação básica sustenta-se em redes de aprendizagem colaborativas. Redes que propõem processos educativos por meio dos quais os estudantes não acumulam informações meramente, mas se desenvolvem como sujeitos críticos e atuantes, que dominam um conjunto de ferramentas para agir com autonomia e ética. A vida num mundo globalizado, altamente interconectado, exige que os estudantes desenvolvam competências, habilidades, atitudes e valores que os auxiliem a enfrentar uma série de mudanças aceleradas nos campos do trabalho, da ciência, do comportamento, da produção e do consumo. Os conhecimentos e as práticas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas têm tudo a ver com isso, na medida em que buscam compreender esses processos e suas consequências de maneira crítica.

A BNCC avança uma perspectiva pedagógica que busca ultrapassar a compartimentação disciplinar do conhecimento e garantir sua contextualização, para que os jovens e adultos possam articulá-lo na solução de problemas complexos. Ademais, visa ao envolvimento da escola e de seus corpos docente, discente e técnico-administrativo em diferentes problemas de ordem política e social, uma vez que a escola está envolta por uma comunidade de pessoas. Assim, a escola é importante também como espaço de inclusão e de combate ao preconceito, à discriminação e à segregação. Ela deve considerar os estudantes em suas individualidades e na pluralidade, respeitando-os como cidadãos com direitos e preparando-os para atuar de modo autônomo e com responsabilidade. Para isso, os estudantes precisam também compreender nosso contexto histórico, político e cultural.

Os educadores são, dessa maneira, convocados a refletir sobre o que significa construir uma educação democrática. Uma educação orientada para acolher as infâncias e juventudes, seus projetos de vida, seus interesses, anseios e temores, assim como sua inventividade na criação de novas formas de sociabilidade. Nesse sentido, a BNCC estabelece o compromisso da Educação Básica pública com a construção de uma educação de caráter integral. Isso significa que o trabalho pedagógico deve considerar conjuntamente as dimensões cognitiva, intelectual, afetiva, moral e ética dos estudantes, como indivíduos e cidadãos de aprendizagem.

Trata-se de uma perspectiva abrangente, que se aplica aos processos pedagógicos tanto do Ensino Fundamental como do Ensino Médio. Além disso, ultrapassa concepções educativas que privilegiam a dimensão cognitiva ou somente a formação para o mercado de trabalho.

No Ensino Fundamental – Anos Finais observamos o desafio de lidar com estudantes em fase de transição entre a infância e a adolescência. Os materiais didáticos direcionados àquela etapa do ensino devem, então, contemplar os variáveis tempos não lineares de aprendizado e de vivência dos estudantes.

Essa perspectiva abrangente de ensino faz-se presente, do mesmo modo, no Ensino Médio, dirigido a jovens e adultos. Não se privilegia unicamente a dimensão intelectual do estudante ou se pretende somente que a escola o prepare para a escolha de uma carreira e o ingresso no Ensino Superior. É certo de que estes continuam a ser objetivos válidos, mas não são os únicos nem mesmo têm prioridade absoluta sobre os demais.

Assim, esta coleção didática valoriza a integração dos conhecimentos, buscando articular e contextualizar os saberes da área de conhecimento entre si e com os das demais áreas, com a vida cotidiana dos estudantes, sem prejuízo de suas especificidades. Desse modo, pretende ser um instrumento de apoio essencial para uma escola que promova a reflexão sobre o que e como ensinar, e que examina suas escolhas teórico-metodológicas visando ao aperfeiçoamento e à complexificação proveitosa dos processos de ensino e de aprendizagem.

Podemos observar a priorização dessas intenções na coleção, no campo das Ciências Humanas, por exemplo, nas atividades propostas em que os estudantes são convidados a exercitar a empatia, a valorizar a diversidade de identidades e culturas, a buscar o diálogo, o autoconhecimento, o autocuidado e a autoapreciação, compreendendo-se tanto no plano autobiográfico quanto como membros da comunidade humana. A seção “Sua experiência pessoal” é um espaço privilegiado de debate e reflexão preliminar sobre vivências dos estudantes, mas não é o único. Ao longo do capítulo sobre juventude na contemporaneidade, para focar em um exemplo, a questão aflora, entre outras ocorrências, na seção “Saberes conectados”, que convida à organização coletiva de um evento cultural em que os jovens são autores e protagonistas; em uma ocorrência da seção “Questões em foco”, que propõe uma reflexão sobre fatores de atração e de expulsão da juventude que vive no campo; em uma seção “Analisando mensagens”, que, por meio da análise de campanhas mundiais contra o *bullying* e o trabalho infantil, conduz a uma reflexão sobre o próprio ambiente juvenil em que o estudante se insere.

D O desenvolvimento do jovem no Ensino Médio e a construção da autonomia

De início, é preciso ressaltar que todo educador que atua no Ensino Médio deve observar que o corpo

discente – formado em maior número por adolescentes e jovens – não configura um grupo homogêneo nem mesmo quando os estudantes integram a mesma faixa etária. Eles se constituem subjetivamente de modo diverso e vivem condições socioeconômicas e expectativas de futuro profundamente díspares. Dado que essas diferenças impactam nos processos de ensino e de aprendizagem, todo educador deve se orientar por duas diretrizes ético-políticas fundamentais: o respeito à diversidade e o combate à desigualdade escolar.

Nessa perspectiva, a escola acolhe a juventude em suas diferenças, reconhecendo os jovens como sujeitos ativos, críticos e criativos, além de produtores de sua própria cultura. Tal postura demanda dos educadores que também se lancem na compreensão da adolescência como um constructo de caráter histórico e cultural, como a própria coleção apresenta ao estudante nos capítulos que abordam juventude e família e parentesco. Inúmeras sociedades sequer consideram ou consideraram no passado esse conceito.

A palavra **adolescente**, do substantivo latino *adolescencia* (composto por *ad* e *lescere*) significa “crescer”, “nutrir em direção à maturidade”. Mas qual o significado dessa noção em nossa cultura? Segundo o psicólogo suíço Jean Piaget (1896-1980), formulador da epistemologia genética, a adolescência não se configura apenas como uma etapa de transição biológica entre a infância e a fase adulta. Nesse momento da vida, também em razão de distintos processos de transformação de ordem cognitiva, emocional, social e cultural, os adolescentes tornam-se capazes de considerar outros pontos de vista que não seus próprios, aprofundando seus vínculos afetivos, além de alcançarem formas de pensamento de caráter mais abstrato. Essas novas capacidades se aprimoram e se tornam progressivamente mais complexas até o estágio adulto.

Para essa corrente teórica, o desenvolvimento da inteligência é caracterizado por dois processos complementares e simultâneos: a assimilação e a acomodação. Nos processos de assimilação, o sujeito incorpora novos objetos ou esquemas às estruturas de pensamento consolidadas. Já nos processos de acomodação, o sujeito reorganiza seus esquemas de pensamento a fim de comportar melhor os objetos recentemente assimilados. Assim, por meio de ambos os processos, a cada estágio do desenvolvimento o sujeito aumenta sua capacidade intelectual e cognitiva.

Na etapa das operações concretas, por exemplo, a criança somente cogita o futuro a partir do que lhe é apresentado no plano real. Na adolescência, ao contrário, momento do pensamento operacional formal, a realidade pode ser elaborada para além dos elementos concretos evidentes de uma situação ou de suas representações.

A lógica combinatória permite ao adolescente comparar suas hipóteses e estabelecer relações de causa e efeito entre os fenômenos. Assim, nesse momento, o jovem torna-se capaz de cogitar diferentes cenários e levantar hipóteses, ainda que essas conjecturas prolonguem a realidade e exijam investigações empíricas posteriores.

Tomemos como exemplo os processos operatórios de inversão, ou negação, bem como de reciprocidade, que permitem operações de relação. Esses processos se desenvolvem de modo simultâneo, tanto conjunta como paralelamente, facultando ao adolescente pensar possibilidades e conseqüências, ou seja, cogitar premissas que não correspondem ao factual. Logo, o próprio pensamento torna-se objeto de reflexão, pois o jovem passa a examinar suas próprias ideias e afetos – pensar o próprio pensamento –, além de conceituar o pensamento dos outros. Além disso, o adolescente aprende a pluralidade de sentidos das palavras e, assim, desenvolve o entendimento de metáforas.

Assim, os estudantes ampliam seu repertório conceitual, na medida em que suas capacidades de observação, de memorização, de articulação de ideias e de abstração permitem a compreensão de diferentes sentidos e linguagens. Essas capacidades são fundamentais ao desenvolvimento do pensamento conceitual, presente em todas as áreas de conhecimento do Ensino Básico e de particular interesse ao campo de saber da Filosofia. Por conseguinte, no Ensino Médio presenciamos os estudantes conquistarem novos interesses intelectuais.

Notamos também nos estudantes dessa faixa etária o desenvolvimento de inéditas habilidades socioemocionais e a elaboração de novas estilísticas de existência. Os adolescentes e jovens comumente adotam padrões de conduta e de gosto semelhantes no interior de grupos de sociabilidade. O grupo ganha importância, orientando a performatividade social – como o modo de vestir e o uso da linguagem, entre outras maneiras de expressar-se –, os ideais afetivos e a moralidade.

Nessa etapa da vida, os adolescentes também indagam os valores da tradição, na busca por uma identidade própria. Contudo, o alcance do reconhecimento social e da autonomia é tarefa árdua. A dependência material e afetiva em relação à família se prolonga e se aprofunda não somente em razão da necessidade e da oportunidade que os jovens hoje têm de dar continuidade aos estudos, mas também de significativos índices de desemprego e de dificuldade de inserção no mundo do trabalho. O mundo contemporâneo convoca os estudantes a refletir sobre seu papel na sociedade e a enfrentar complexos problemas econômicos, políticos e ambientais.

A escola, por isso, deve estimular o espírito inquisitivo e o engajamento dos estudantes, além de oferecer-lhes

instrumentos para que analisem criticamente nosso presente histórico. Por esse ângulo, a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas contribui decisivamente, posto que trabalha com saberes que estimulam os estudantes a desnaturalizar os fenômenos sociais, principalmente por meio do questionamento das opiniões que predominam no senso comum e da busca pelo entendimento da origem delas e de como podem ser substituídas por conhecimentos consistentes.

As Ciências Humanas e Sociais Aplicadas estimulam reflexões fundamentais que deveriam sustentar todo e qualquer processo educativo, na medida em que ampliam a compreensão dos adolescentes e jovens de si mesmos e do sentido da convivência social democrática. Esta coleção está comprometida em aproximar os jovens desses conhecimentos e ferramentas oferecidos pela área.

► O protagonismo juvenil nas práticas educativas

A concepção de formação integral proposta pela BNCC situa no centro do trabalho pedagógico o protagonismo juvenil, ou seja, a capacidade dos jovens de serem autores de sua própria aprendizagem e de seu processo de desenvolvimento. Para isso, os estudantes devem ser capazes de compreender, apreciar e operar criativamente com diferentes linguagens (verbais, corporais, científicas e artísticas). Devem, também, desenvolver suas capacidades de investigação, abstração, reflexão, crítica e ação, por meio de: participação em atividades de campo (tais como a observação e tomada de notas de diferentes fenômenos, a pesquisa-ação, a pesquisa de documentos e acervos, etc.); identificação de problemáticas sociais, por meio de análises de caráter qualitativo e/ou quantitativo (como a inacessibilidade aos recursos públicos de determinados grupos ou a violação de direitos civis e sociais); compromisso com a resolução dessas problemáticas, por meio da proposição e implementação de ações e projetos; acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais.

Os processos de ensino e aprendizagem que almejam o desenvolvimento do protagonismo juvenil não podem prescindir, por exemplo, da investigação das relações entre o contexto sociopolítico do Brasil contemporâneo e seu passado colonial e escravocrata, bem como sua inserção no mundo industrial capitalista. A persistência da marginalização, de precárias condições de vida e de desrespeito aos direitos de cidadania dos povos indígenas e das populações afrodescendentes é uma face desse problema, hoje intensamente combatida por pleitos e lutas desses grupos que devem ser identificados e analisados, a fim de estimular o engajamento dos estudantes na resolução das

desigualdades étnico-raciais. Isso se mostra ainda mais relevante quando se considera que as vivências cotidianas de muitos estudantes da rede pública são influenciadas por essas heranças do passado. Assim, trabalhar essas temáticas de maneira integrada, crítica e propositiva pode possibilitar genuínos exercícios de protagonismo.

Nesse sentido, o trabalho pedagógico não deve se restringir à mera exemplificação conceitual, isto é, à simples indicação de fatos ou acontecimentos, e sim propor atividades de colaboração coletiva significativas. Essas tarefas devem se basear em dados e fontes confiáveis, inter-relacionar todas as áreas do conhecimento, além de saberes específicos, com o intuito de propiciar aos estudantes diferentes oportunidades de aplicação teórica ou prática dos conteúdos aprendidos, por meio da articulação de competências e habilidades previstas na BNCC. As proposições para a resolução de demandas que envolvem a convivência comunitária ou cidadina podem, por exemplo, envolver a produção de projetos artístico-culturais, a criação de aparatos técnicos ou o desenvolvimento de produtos, bem como a implementação de processos de mediação de conflitos.

Além disso, as práticas pedagógicas de protagonismo juvenil supõem a consideração de pontos de vista diversos e mesmo contrários e a tomada de decisões comuns para a realização do bem coletivo, como orientam as competências gerais 6, 7 e 9. Entre essas decisões, podem ser mencionados aspectos de grande preocupação das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, tais como o respeito aos direitos humanos (competência específica 5, em especial), a consciência e a preservação socioambiental e o consumo consciente e responsável (competência específica 3). Desse modo, a promoção do protagonismo juvenil oportuniza aos estudantes variadas experiências de autoconhecimento, de reconhecimento do outro e de participação coletiva – em síntese, de cuidado de si e dos outros.

Por conseguinte, os planejamentos pedagógicos também devem se adequar às modalidades de ensino a serem oferecidas e ao contexto de vida dos estudantes. A escola deve considerar a construção da autonomia intelectual e a autoria dos estudantes na definição de seus projetos de vida, em suas escolhas profissionais e no prosseguimento dos estudos após o Ensino Médio; no entanto, ela também precisa ponderar as condições e dilemas econômicos, sociais e culturais de cada comunidade escolar para poder atendê-la melhor e se envolver com ela. Nesse sentido, os professores devem estar abertos para flexibilizar seus planejamentos e cronogramas.

A escola que promove o protagonismo juvenil se compromete com a criação e a defesa de modos de sociabilidade mais justos, inclusivos e solidários. Assim, realiza também sua mais profunda vocação: a formação

plena dos estudantes para o exercício da cidadania. Esta coleção fornece alguns subsídios para isso, em diversas atividades que valorizam não só as experiências anteriores dos estudantes, como também a capacidade que eles têm de construir novas experiências e conhecimentos. Com este material em mãos, cabe aos docentes da área mediar, pôr em prática, adaptar e ampliar as propostas conforme o contexto de cada turma e de cada escola.

► Culturas juvenis na escola: projetos de vida e experiências de participação cidadã

A valorização das culturas juvenis no campo pedagógico, conforme sugere a BNCC, deve sustentar não somente a proposição de aprendizagens significativas, considerando as vivências e necessidades dos estudantes, como garantir a participação deles na construção dos currículos e dos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o diálogo entre os membros da comunidade escolar deve ser fortalecido, a fim de que os estudantes não se tornem meros coadjuvantes da seleção de conteúdos e propostas.

No acolhimento das juventudes, ademais, há que se considerar a atuação dos jovens como consumidores e produtores de cultura, sua posição como cidadãos, a diversidade de indivíduos e grupos, além dos contextos locais e regionais. Por conseguinte, os processos de ensino e aprendizagem devem assegurar o efetivo exercício do protagonismo juvenil, com o intuito de que os estudantes desenvolvam sua autonomia pessoal, intelectual, profissional e social.

As novas formas de organização do trabalho geradas pela automatização, as questões ambientais, a redução dos direitos sociais são temáticas inevitáveis a serem enfrentadas no Brasil contemporâneo. Com isso, o desenvolvimento dos estudantes, além do apoio a seus projetos de vida e aspirações, na medida de suas possibilidades e potencialidades, exigem um profundo comprometimento da comunidade escolar.

A escola deve estar em consonância com as exigências do tempo presente. Assim, atividades colaborativas que envolvam a investigação, a reflexão e o enfrentamento de demandas sociais e do mundo do trabalho são fundamentais no trabalho pedagógico. Isso não significa, ainda mais no âmbito da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, antecipar a profissionalização dos jovens ou endossar as exigências do mercado, mas fornecer condições para o desenvolvimento dos estudantes em suas dimensões física, afetiva, intelectual, cultural e social, e para a realização de seus projetos pessoais, além de favorecer sua preparação para uma cidadania responsável.

Afinal, essas atividades também representam os interesses e as inquietações dos estudantes; possibilitam a elaboração de seus temores; demarcam rituais de passagem; proporcionam o sentimento de pertencimento; e viabilizam a elaboração das formas de existir juvenis, sustentando conjuntamente os princípios éticos fundamentais da cooperação, da solidariedade e da justiça social.

Ao mesmo tempo, as expressões das culturas juvenis respondem aos dilemas e impasses da sociedade contemporânea. Tomemos como exemplo os coletivos feministas estudantis que defendem a equidade de gênero em diferentes âmbitos sociais. Logo, essas expressões podem tanto tratar de problemas que afetam a comunidade escolar como de questões sociais amplas e complexas que também têm repercussões no universo escolar. Destacam-se também, assim, as manifestações populares e de intervenção urbana, cooperativas e propositivas, como coletivos artísticos, *hackers*, LGBTQIA+ e negros. Esses grupos, respeitando as múltiplas identidades e a diversidade cultural, podem propor diferentes maneiras e expressões para o combate às discriminações e às violações de direitos, favorecendo também o convívio com a diferença.

Desse modo, a realização de atividades pedagógicas que contemplam diversificadas expressões, linguagens e grupos pode ser bastante profícua no apoio à expressão das culturas juvenis, tais como a organização colaborativa de grupos esportivos, agremiações estudantis, clubes de leitura, cineclubes, rádios comunitárias e rodas de escuta; a criação de eventos como festivais de artes, feiras culturais, *shows*, *saraus*, *slams* e debates, em diferentes espaços de convívio, como a escola, a família, as comunidades de bairro e as redes sociais; a realização de projetos interdisciplinares coletivos como revistas, jornais, *fanzines* e redes sociais temáticas; o uso de mídias digitais para a produção autoral de vídeos, documentários, *e-zines*, *blogs*, *vlogs*, *podcasts*, *fanzines* e *gameplays*.

Essas práticas socioculturais possibilitam aos estudantes a aplicação dos conhecimentos com base científica na resolução de problemas sociais; o domínio das linguagens e tecnologias digitais; o compartilhamento de concepções e posicionamentos estéticos e ético-políticos; a promoção de reflexões; e concomitantemente a viabilização de ações de conscientização e intervenção. Com isso, articulam-se às competências gerais 3, 4, 5, 6, 8 e 10, e a diferentes competências gerais e específicas, em especial as das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as de Linguagens e suas Tecnologias.

Logo, no Ensino Médio, os projetos educativos que promovem as culturas juvenis não somente apoiam a produção intelectual e artística dos estudantes, como também fundam espaços democráticos de troca de ideias e valores ético-políticos divergentes que possibilitam a

busca pela solução não violenta de conflitos. Essas vivências, além disso, fortalecem os laços entre os membros da comunidade escolar e comumente configuram as primeiras genuínas experiências de participação cidadã dos jovens. Nesse sentido, ações de gestão democrática que envolvem os estudantes em tomadas de decisão que afetam a comunidade escolar também podem configurar vivências favoráveis ao exercício do protagonismo juvenil.

A integração dos componentes curriculares e a interdisciplinaridade

Envolvam-se na vida. Na vida intelectual, sem dúvida, em toda a sua variedade. Historiadores, sejam geógrafos. Sejam também juristas e sociólogos; não fechem os olhos ao grande movimento que, à vossa frente, transforma, a uma velocidade vertiginosa, as ciências do universo físico. Mas vivam, também, uma vida prática. Não se contentem com presenciar da costa, preguiçosamente, o que se passa no mar em fúria

FEBVRE, Lucien. *Combates pela história*. Lisboa: Presença, 1971. v. 1. p. 56.

No campo educacional, o ensino interdisciplinar procura traçar e evidenciar as conexões entre diferentes ciências e saberes, com o intuito de expor o caráter complexo da realidade, mas sem unificá-las em direção a um saber totalizante. A interdisciplinaridade supera o mero enciclopedismo, com uma abordagem teórico-metodológica que preserva a integridade e a complexidade do conhecimento, rompendo com currículos que isolam e fragmentam as ciências. Ao mesmo tempo, ela não desconsidera a importância de salvaguardar as especificidades de métodos e interesses de cada campo do saber.

De fato, o ensino interdisciplinar acaba por aproximar a escola do mundo vivido e apresenta ao estudante uma perspectiva cada vez mais presente, também, no mundo acadêmico. A citação do historiador francês Lucien Febvre (1878-1956) é representativa dessa compreensão de que mesmo o especialista em um campo do saber precisa se valer de outros conhecimentos para melhor conhecer o universo diante de si.

Esta coleção buscou assegurar que tal perspectiva se apresente de modo coerente e sistematizado no conjunto dos recursos didáticos (textos, atividades, imagens, gráficos, mapas e referências sugeridas), a fim de proporcionar aos estudantes a conexão efetiva entre os conteúdos curriculares, os temas abordados e nosso presente histórico, bem como as ferramentas conceituais usadas para se aproximar deles. Nesse sentido, a mobilização conjunta de diferentes

competências e habilidades mostra-se essencial. Esse cuidado se mostra, por exemplo, no destaque dado às relações entre as humanidades e as ciências da natureza no tempo e nas sociedades, principalmente no que diz respeito a proximidades e afastamentos em questões de método e às implicações éticas, sociais e ambientais dos avanços da tecnologia.

No interior da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a BNCC propõe que a abordagem interdisciplinar se efetive por meio da integração das diferentes leituras dessas ciências sobre determinados fenômenos sociais com base nas categorias: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho. Nesse sentido, podemos observar a importância da flexibilização curricular proposta para o novo Ensino Médio. Diferentemente do Ensino Fundamental, em que os objetos do conhecimento são na maioria das vezes explicitados, no Ensino Médio são os próprios estudantes que, no processo educativo, constroem aquilo que buscarão conhecer.

Desse modo, justifica-se também o cuidado da coleção na seleção e proposição de temas a serem investigados pelos estudantes, além de sua abertura para a escolha de outros assuntos que sejam considerados igualmente relevantes. A coleção pretende possibilitar aos estudantes a mobilização de conhecimentos adquiridos e a elaboração de novos saberes na avaliação crítica de situações-problema da realidade, em especial na seção “Questões em foco”, presente em todos os capítulos. Ademais, os jovens devem ser estimulados a interferir sobre seus entornos e em diferentes espaços sociais. O projeto, proposto ao fim de cada um dos volumes, é o exemplo mais bem-acabado dessa perspectiva integradora de diferentes conhecimentos e práticas.

Segundo a pedagoga paulista Ivani Fazenda (1941-), esse posicionamento acerca da interdisciplinaridade se opõe ao enfoque epistemológico que analisa de maneira meramente especulativa as ligações ou interfaces entre os axiomas, conceitos e metodologias das ciências consideradas. O enfoque dos objetos de conhecimento na prática pedagógica, ressalta ela, exige dos educadores uma postura de abertura e paciência diante do desconhecido; o reconhecimento de seus limites e de sua própria ignorância; o respeito ao olhar do outro; a disposição para cooperar; e a vontade de enfrentar desafios.

Por esse ponto de vista, as práticas interdisciplinares realizadas cotidianamente em sala de aula mostram-se mais efetivas se comparadas aos projetos interdisciplinares aplicados em períodos determinados. Desse modo, os professores devem estruturar um plano educacional que intencionalmente eleve a interdisciplinaridade como princípio a orientar as ações pedagógicas regulares. O livro didático, ainda que interdisciplinar, é apenas um de

muitos materiais e referências que podem ser mobilizados para os planejamentos de aulas. Igualmente, os processos avaliativos devem estar em consonância com a abordagem interdisciplinar: é importante, para essa perspectiva, que as avaliações sejam conjuntas, processuais (formativas e recapitulativas) e compartilhem dos mesmos critérios de exigência.

Algumas dificuldades, entretanto, se impõem aos professores. Um programa pedagógico verdadeiramente interdisciplinar exige maior tempo de preparo de aula de cada professor e maior integração entre os profissionais da escola. Assim, surgem dificuldades concretas tais como a realização de reuniões docentes para o planejamento e avaliação dos processos, o escasso tempo oferecido pelos calendários escolares e a excessiva atenção aos conteúdos curriculares voltados à preparação para os vestibulares.

Outra distinção a ser feita diz respeito ao caráter da interdisciplinaridade. Conforme o filósofo da ciência maranhense Hilton Japiassú (1934-2015), a mera junção simultânea ou justaposição das disciplinas não caracteriza um enfoque interdisciplinar. Nas perspectivas multi e pluridisciplinar não há cooperação ou coordenação entre as ciências. Para Japiassú, a interdisciplinaridade, ao contrário, se distingue tanto pela profundidade das trocas realizadas entre os especialistas como pelo nível de integração conceitual e metodológica das disciplinas. Ela visa, de certo modo, caminhar para uma abordagem transdisciplinar do conhecimento.

A transdisciplinaridade, noção elaborada por Jean Piaget nos anos 1970, defende a quebra das fronteiras disciplinares e a unidade do conhecimento. Para tanto, propõe a necessidade de criar um novo horizonte de pensamento – uma nova compreensão da realidade, apoiada nos elementos que se apresentam e atravessam as disciplinas. Ainda que muitos estudiosos considerem impossível alcançar esse objetivo, ele continua a inspirar inúmeros educadores em seus fazeres educativos.

Não se trata, aliás, de uma ideia estranha às humanidades de outras épocas. É interessante pensar que, em sua origem, a Filosofia se configurou como um saber que busca a totalidade, sendo, por vocação, desarticuladora de todo conhecimento parcialista. Durante muitos séculos, o conhecimento ocidental que hoje classificaríamos como próximo ao científico, em suas diferentes áreas, estava atrelado à Filosofia. Hoje, em contrapartida, as ciências, após seu processo de especialização, voltam a se aproximar da Filosofia em sua busca por outra definição de conceitos que lhes dão base, tal como se pode ver no capítulo da coleção que discute os conceitos de natureza e cultura. Além disso, o sentido de abrangência da Filosofia se sustenta sobre o questionamento dos preconceitos do senso comum e na desconfiância dos consensos e das certezas dogmáticas, instituindo uma postura de dúvida radical permanente.

Desse modo, a Filosofia não deixará de interrogar as pretensões da perspectiva pedagógica interdisciplinar. “Filha de seu tempo”, como diria Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), e por isso sujeita aos mesmos dilemas que afetam as ciências, a Filosofia não deixará de perguntar: não pretende essa visão interdisciplinar ou transdisciplinar reconstituir uma suposta unidade perdida do conhecimento? Seu projeto não nos levará à formulação de uma visão totalizante acerca da realidade? Quais são as implicações disso?

D Os componentes curriculares e o novo Ensino Médio

A Filosofia se estrutura sobretudo como um discurso crítico, argumentativo e contextualizado sobre o ser humano e o mundo. Ao mesmo tempo, opera procedimentos que questionam os próprios pressupostos do pensamento, dos conhecimentos e das práticas. Nesse sentido, a Filosofia é também inerentemente reflexiva. Um saber que há mais de dois mil anos se dobra sobre si mesmo e se autoexamina.

Logo, a Filosofia contribui para a aquisição de um conjunto de conteúdos, conceitos, teorias e questões de seu *corpus* teórico – exemplificadas em noções de caráter abstrato, historicamente construídas, tais como o tempo, o ser, a verdade, a razão, o belo, a felicidade e a liberdade humanas. Ela também colabora no aprendizado de procedimentos metodológicos para a investigação dos fundamentos que sustentam os mitos, as religiões, as ciências, as tecnologias, as artes, a economia, a política e a moral.

Expõem-se, por conseguinte, duas tarefas capitais da Filosofia: a elaboração de análises interpretativas abrangentes, sistematizadas e rigorosas sobre as múltiplas dimensões da existência humana; e o exame das condições de possibilidade dos conhecimentos e das práticas. Por sua profunda disposição metadisciplinar, conforme afirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o ensino da Filosofia pode contribuir expressivamente para a articulação das demais ciências, principalmente por se concentrar sobre seus problemas de método e avaliar seus dilemas éticos. É, também, fundamental para a análise interdisciplinar das categorias indicadas pela BNCC.

Por fim, não podemos esquecer que a Filosofia continua a participar dos destinos da pólis e do cidadão. A Filosofia pergunta pelo grau de efetividade dos sistemas democráticos na garantia do bem comum; examina a influência da indústria cultural sobre o comportamento humano; questiona a legitimidade do uso da força pelo Estado; investiga o lugar das crenças e religiões na modernidade; analisa a influência da tecnologia nos processos de subjetivação; avalia as novas formas de organização

e protagonismo políticos; e sobretudo subsidia a criação de novas estéticas e estilísticas de existência.

Já a Sociologia, constituída como ciência da sociedade, é ainda jovem, tendo-se originado no século XIX. Nasce em meio a grandes transformações políticas, econômicas, sociais e tecnológicas que ocorriam no Ocidente, inquiriu e ainda inquire sobre as principais instituições que orientam a vida social nesse contexto, como a família, o Estado, a igreja e a escola. Em seu estudo da vida em sociedade, considera as dimensões sincrônicas e diacrônicas, buscando entender as transformações e as permanências nas formas de organização de diferentes sociedades, mas principalmente do mundo ocidental na modernidade. Além disso, oferece ferramentas teóricas para o exame de experiências, afetos e valores por meio dos quais os indivíduos definem tanto suas identidades como a dos demais sujeitos sociais.

A Sociologia se preocupa em responder principalmente a duas questões: como se estruturam as relações entre indivíduo e sociedade; e quais fatores preponderam para que ocorra a manutenção da ordem ou, inversamente, as mudanças sociais. A produção intelectual daqueles que costumam ser considerados seus pensadores mais influentes – Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim, que escreveram entre meados do século XIX e o início do século XX – ainda se mostra de grande relevância e influência nos debates do campo sociológico, não obstante as posteriores transformações político-sociais. Ao mesmo tempo, novas perspectivas teórico-metodológicas desenvolvidas no último século enriqueceram e aperfeiçoaram as possibilidades de investigação e interpretação da Sociologia.

Muitos temas e conceitos de interesse da Sociologia também são examinados pela História, pela Geografia e pela Filosofia, por meio de seus próprios referenciais e metodologias. Podem ser citados, como exemplos, o trabalho e as relações de produção; os conceitos de ideologia e alienação; autoritarismo e democracia; indivíduo e sociedade de massa; direitos humanos e multiculturalismo. Também é grande a intersecção da Sociologia com os estudos de outras Ciências Sociais, como a Antropologia, a Ciência Política e a Economia. Contribuições dessas disciplinas aparecem, aliás, em momentos específicos da coleção, seja no texto expositivo, seja nas seções e atividades.

O mesmo ocorre com outras ciências que tomam o ser humano como objeto de investigação privilegiado, a saber, o Direito e a Psicologia. Quando trata do tema dos direitos humanos, mobilizando principalmente as competências gerais 7 e 9 e a competência específica 5, a coleção não se limita a propor uma intersecção com o Direito em termos de princípios éticos e normativos. Apresenta-se também a reflexão sobre o campo jurídico

ao longo do tempo e nas sociedades, bem como atividades de leitura, compreensão, comparação e debate da legislação em diferentes contextos. Com isso, os estudantes podem refletir sobre a dimensão jurídica e suas relações com a ética, o poder, os distintos grupos sociais, etc., o que exige um trabalho interdisciplinar. Ou ainda, quando a coleção trata de contracultura e sociedade de consumo, por exemplo, é inevitável que História, Antropologia, Sociologia e Filosofia se entrelacem, mediadas principalmente pelas competências específicas 1, 3 e 5. Esses diferentes campos do conhecimento têm seus aportes relevantes para a compreensão integrada do tema discutido.

O estudo da Geografia, por sua vez, integra o trabalho pedagógico tendo como principal eixo norteador a promoção do pensamento espacial. Sua perspectiva visa possibilitar aos estudantes o entendimento das relações entre os seres humanos e a natureza avaliando os modos de ocupação humana nos meios agrários e urbanos; as territorialidades e as ordenações de territórios nacionais e suas disputas; os fenômenos físico-naturais; as relações espaciais topológicas, projetivas e euclidianas da paisagem, etc.

Assim, o ensino da Geografia pretende, em parceria com as demais disciplinas das humanidades e de outros campos do conhecimento (como a Matemática, a Física, a Biologia, etc.), favorecer a compreensão crítica de diferentes questões do mundo físico e social. Citamos, por exemplo, as técnicas construtivas e as cadeias produtivas organizadas por diferentes sociedades; as atividades extrativas (minerais, agropecuárias e industriais); os modos de organização política em contextos locais, regionais e globais; os efeitos da evolução das técnicas, das ciências e dos meios informacionais; a ocupação e o aparelhamento dos espaços públicos; a conservação e a degradação da natureza, ou seja, o entendimento de problemas ambientais graves e urgentes, tais como o desmatamento florestal, a contaminação hídrica e do solo devida ao descarte de resíduos tóxicos e materiais não perecíveis; a emissão de gases poluentes e seus efeitos, como o aquecimento global.

Tais escolhas ressaltam a superação de uma visão meramente descritiva do ensino da Geografia, que anteriormente exigia dos estudantes a memorização e a aceitação de interpretações acabadas. Por fim, também explicitam a necessidade de compreensão dos arranjos econômicos e políticos, bem como dos valores sociais e culturais implicados na ocupação e organização dos espaços. A articulação da Geografia com outros componentes curriculares permite também que os estudantes construam uma compreensão muito mais complexa sobre as questões citadas. É o que ocorre, por exemplo, quando a coleção apresenta os fundamentos de um conceito geográfico central – o de território –, ao recorrer aos estudos da

Sociologia, da Ciência Política, da História e das Relações Internacionais a respeito de Estado, fronteira, violência, poder e identidade.

Finalmente, o estudo da História no âmbito do Ensino Médio contextualiza e amplia as reflexões sobre as diferentes problemáticas abordadas pelas demais disciplinas de sua área de conhecimento, tomando como ponto de partida o papel de indivíduos, grupos no interior da sociedade e instituições para melhor compreender os processos e as transformações históricas.

Novos objetos de pesquisa renovam o debate historiográfico, rearticulando as especialidades do campo. A ciência da História acompanha debates do tempo presente, ampliando os sujeitos pesquisados ao dar voz a grupos sociais anteriormente silenciados ou esquecidos. Articulando o legado da tradição e se abrindo para os acontecimentos do cotidiano, a pesquisa historiográfica em décadas mais recentes renovou suas metodologias ao voltar-se para o cotidiano dos cidadãos anônimos em espaços privados – nas casas e nas ruas – e públicos – os lugares oficiais e do poder.

Assim, a documentação historiográfica recorre a diversas outras fontes para além da escrita, como os testemunhos e registros orais, gestuais e imagéticos. Os estudos históricos se debruçam mais e mais sobre a cultura popular e os pequenos eventos do cotidiano, ultrapassando uma concepção historiográfica que somente considera relevantes acontecimentos como as descobertas, as guerras e as revoluções, bem como a vida dos grandes homens. O estudo desse plano mais corriqueiro da vida social do passado em diferentes sociedades demanda a colaboração com outros campos do saber. É o que propõem, por exemplo, a escola francesa dos “Annales” e a Nova História ao voltar-se às relações entre as práticas sociais e as “mentalidades” por meio do exame das representações culturais (as formas de comunicação, as redes de informação, as manifestações artísticas, as festas, os ritos, os costumes e os hábitos). Mostra-se necessária, para esse intuito, a parceria da História com os campos de saber da área de Linguagens, além de ciências humanas como a Sociologia e a Antropologia e mesmo a Filosofia.

Desse modo, podemos perceber o potencial de construção do ensino das Ciências Humanas como área com vocação interdisciplinar. As Ciências Humanas questionam a atitude predatória do ser humano em relação aos demais seres e ao ambiente, a sociedade de consumo e a disseminação de uma cultura que supervaloriza a imagem dos sujeitos e as inovações tecnológicas. Indagam os efeitos desses valores e aceleradas mudanças no campo da subjetividade, como também nas relações de produção e do trabalho. Confrontam a racionalidade científica com uma demanda por uma reflexão profunda e radical,

diante de seu fracasso em responder tanto às novas demandas do mundo globalizado como às antigas e persistentes injustiças e formas de violência: as desigualdades econômicas e sociais, o obscurantismo e a intolerância.

A interdisciplinaridade nas Ciências Humanas é necessária, mas difícil de praticar. É nesse sentido que a BNCC constituiu um desafio para o saber e o ensino das Humanidades na formação dos estudantes como indivíduos e cidadãos: a definição de um sentido para sua presença no mundo.

D Operações cognitivas nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

A BNCC no Ensino Médio propõe a consolidação das aprendizagens essenciais iniciadas na etapa anterior. Além disso, essa perspectiva elege como eixo fundamental a formação ética e cidadã dos estudantes. Assim, o documento sugere que, na área de Ciências Humanas, os estudantes, dado o progresso de suas capacidades de abstração e simbolização, articulem conceitos e fundamentos da área, na compreensão e na interpretação de fenômenos e processos complexos em suas dimensões histórica, social, econômica, geográfica, política e cultural.

O espaço geográfico, segundo o geógrafo baiano Milton Santos (1926-2001), por exemplo, perfaz-se pela ligação indissociável de sistemas de objetos e de ações, revelando diversificadas práticas sociais. Sua interpretação deve articular diferentes fenômenos sociais e naturais, na observação de suas relações de causa e efeito, heterogeneidade e intensidade. Para isso, no campo da Geografia, os estudantes devem utilizar ferramentas teóricas específicas, tais como a identificação, a análise, a interpretação e a elaboração de informações, dados, escalas e conceitos, expostos em textos, tabelas, gráficos e mapas na análise de fenômenos humanos e naturais.

Por conseguinte, os estudantes também devem se apropriar reflexivamente de diferentes conceitos, como paisagem, natureza, sociedade e Estado, na reflexão do espaço como totalidade; no reconhecimento da implicação de contradições e conflitos econômicos, políticos e sociais em sua constituição e transformações ao longo da história e na contemporaneidade; na comparação de formas de vida e de usos ou exploração de pessoas e recursos; e na identificação do estudante de seu lugar no mundo como indivíduo e cidadão.

Quanto ao ensino da Filosofia, é importante enfatizar o caráter processual decorrente da postura de questionamento constante dos conceitos formulados, e não só concentrar-se na criação de repertório. Por conseguinte, a Filosofia no novo Ensino Médio deve valorizar a participação dos estudantes e o desenvolvimento de sua

autonomia intelectual. Para isso, os estudantes são estimulados a questionar vivências do cotidiano e atribuir sentido a acontecimentos históricos, políticos e culturais, subsidiados pela leitura contextualizada de textos legados pela tradição filosófica.

Além disso, os estudantes devem voltar-se à análise e comparação de textos de estruturas e origens diversas, tais como obras científicas, literárias, pinturas, filmes, músicas, artigos jornalísticos, programas televisivos, etc. Em um primeiro momento, devem se debruçar sobre a literalidade do texto. Em seguida, podem empreender uma leitura rigorosa de sua composição formal e expressão subjetiva, identificando e analisando seus conceitos, proposições, argumentos, valores e princípios, a partir de referências filosóficas. A interpretação, crítica e problematização das camadas mais profundas de um texto pressupõe o distanciamento pessoal diante da perspectiva avaliada. Assim, a aprendizagem em Filosofia supõe a apropriação reflexiva e contextualizada de noções, temáticas, teorias e questões erigidas pela tradição e revistas até a contemporaneidade. Envolve, igualmente, a indagação e o reconhecimento dos pressupostos conceituais, metodológicos e éticos de diferentes produções culturais, segundo as referências e os instrumentos de seu campo. Por fim, visa estimular os estudantes ao debate, a fim de que eles assumam uma posição de modo fundamentado.

O ensino da História, por sua vez, pretende que os estudantes se reconheçam como membros de uma coletividade, partícipes e, ao mesmo tempo, influenciados pelos processos históricos e seus legados culturais e sociais. Nesse sentido, os estudantes devem identificar os ritmos de duração e as relações de sucessão e de simultaneidade temporais; reconhecer as relações de continuidade e permanência ou de ruptura e transformação dos processos históricos; diferenciar produções culturais em sua origem, identificando suas mudanças ao longo da história; comparar fatos e problemas sociais da atualidade e do passado, posicionando-se a partir da interpretação dessas relações; analisar, interpretar e criticar diferentes fontes documentais, distinguindo a função das linguagens e de seus agentes sociais, bem como os contextos de sua produção; reconhecer e relativizar o caráter histórico-cultural de diferentes concepções temporais e periodizações; elaborar análises e interpretações textuais e orais, partindo de conceitos e instrumentos metodológicos da História; e participar criticamente da construção da memória coletiva.

Por fim, o ensino da Sociologia propõe que os jovens se apoiem nos esquemas teóricos e procedimentos metodológicos das Ciências Sociais para que identifiquem, analisem e comparem discursos científicos e não formais sobre a vida social, tornando-se capazes de elaborar interpretações com base nessas análises; desenvolvam

ferramentas para a compreensão das relações interpessoais e sociais, no exame de seus contextos e anseios pessoais acerca do futuro; analisem criticamente a indústria cultural e os meios de comunicação de massa, avaliando sua dimensão ideológica e seu poder de convencimento nos campos político e do consumo; avaliem as atuais ordenações no campo do trabalho que perfazem novas condições de empregabilidade; compreendam e valorizem diferentes expressões culturais, defendendo a diversidade em suas dimensões estética, política e ética; e constituam sua identidade social e política engajando-se na salvaguarda dos direitos civis em distintos espaços sociais, observando também a efetividade da atuação do poder público.

Pelos parâmetros da BNCC, os componentes curriculares – os conceitos e categorias disciplinares – são integrados por meio do trabalho pedagógico sistematizado das operações e processos cognitivos. Logo, o desenvolvimento das competências garante aos estudantes as aprendizagens essenciais propostas, a saber, a capacidade de elaborar **hipóteses**, construir **argumentos** sustentados em procedimentos analíticos e assumir uma **postura de dúvida** em relação às posições definitivas e peremptórias.

Não se trata, de modo algum, da apologia de um saber desordenado, vinculado às paixões individuais ou circunstâncias momentâneas. Trata-se, isso sim, do ensino e aprendizagem de operações cognitivas sujeitas ao crivo científico, em conexão com as experiências pessoais e coletivas do indivíduo. Nesse sentido, a coleção visa preparar os estudantes, com o auxílio qualificado dos professores, para o diálogo respeitoso e aberto com indivíduos e grupos e para a construção conjunta de saberes e práticas.

A leitura inferencial como elemento da construção da autonomia



Ler é, na sua essência, olhar uma coisa e ver outra.

LEFFA, Vilson. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra – D.C. Luzzatto, 1996. p. 10.

Os desafios de uma prática pedagógica que crie condições para o desenvolvimento da autonomia leitora dos estudantes não são novos. Porém, considerando o volume e a heterogeneidade de textos hoje amplamente disponíveis aos jovens em dispositivos eletrônicos, o trabalho de letramento em leitura inferencial mostra-se ainda mais fundamental. Por meio dele, os estudantes poderão não somente compreender textos individuais, como também, na busca por informações, decidir quais textos são relevantes e confiáveis (BRASIL, 2018). Além disso, o processo de letramento em leitura envolve a interação dos estudantes com seus pares e com a comunidade à qual pertencem.

Uma leitura inferencial supõe a localização de informações e sua associação para a compreensão refletida das principais ideias apresentadas. A leitura inferencial exige do leitor que empreenda raciocínios de tipo dedutivo (na ligação entre os dados fornecidos) ou indutivos (na extrapolação desses dados). Inferir, do latim *inferere* ou *inferre*, significa essencialmente alcançar, conhecer. Cotidianamente, entretanto, os leitores costumam se restringir à mera localização de informações, não atentando para a estrutura geral dos textos nem mobilizando suas referências conceituais e culturais para compreendê-los.

A leitura é um processo de representação que se realiza através de sua própria prática. Tal como em qualquer forma de observação do mundo, não há acesso direto à realidade, mas a um nível lógico-argumentativo que se constrói no próprio ato de ler: as palavras escritas intermedeiam o conhecimento prévio do leitor, que por sua vez filtra o sentido e reelabora o significado das palavras.

Os leitores precisam avaliar a estrutura formal do texto e também a validade, atualidade, precisão e imparcialidade das informações apresentadas. Para isso, devem averiguar a credibilidade das fontes e verificar inconsistências e contradições entre os textos e no interior de um mesmo texto. Assim, exigem-se do leitor habilidades de comparação, hierarquização e sintetização de informações, ou seja, a capacidade de realizar inferências também é solicitada na leitura e comparação de diferentes textos. Ademais, a avaliação e reflexão de textos se ampara em experiências e referências conceituais anteriores à leitura inferencial, de modo que o texto se constrói a cada leitura. A experiência de vida, a memória e os valores do indivíduo que lê são fundamentais para a interpretação de um texto.

A compreensão de um texto inicialmente envolve o entendimento, a articulação e a integração de frases curtas e de extensas passagens textuais para a elaboração de um “modelo de situação”. A construção desse “modelo” de memória se sustenta na representação do sentido literal do texto – que resulta de processos de conexão sintática e estabelecimento de relações de coerência causais, espaciais, temporais ou argumentativas – em associação com o repertório do leitor.

As avaliações diagnósticas das competências leitoras dos estudantes são um importante instrumento para identificar as operações cognitivas empreendidas pelos estudantes no ato da leitura. Segundo a matriz de avaliação de leitura do Pisa, o acesso e a recuperação de informações são os dois processos de seleção mais utilizados na leitura de textos. Esses processos se referem às habilidades do leitor em compreender as demandas solicitadas e identificar as marcas organizadoras do texto, além de sua capacidade em avaliar criticamente sua relevância. No entanto, a leitura verdadeiramente fluente envolve outros

aspectos que dizem respeito à modulação do aprofundamento no texto, indo além da localização de informações em direção à compreensão, à avaliação e à reflexão.

A BNCC leva em consideração esses diferentes procedimentos do processo leitor, prevendo em suas habilidades e competências o trabalho direcionado à compreensão e à avaliação e reflexão sobre textos e na comparação entre eles. Esta coleção de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas deu particular atenção ao desenvolvimento da autonomia leitora dos estudantes, sem esquecer do professor como intermediador importante do letramento em leitura inferencial. Assim, se a coleção propõe variadas atividades que requerem dos estudantes a leitura inferencial e valorizam o trabalho conjugado com a Área de Linguagens e suas Tecnologias, o professor deve orientar as devidas contextualizações e dar apoio quando necessário.

Tome-se, por exemplo, a seção “Conversa de histórias”, em um capítulo da coleção que fala sobre a América Latina no século XX. Após a leitura de dois excertos com visões distintas a respeito do primeiro mandato do presidente argentino Juan Domingos Perón, nos anos 1940, as atividades solicitam do estudante a identificação de informações, a explicação de argumentos dos textos, por meio de inferências relacionadas ao que se estudou no capítulo, e, por fim, uma reflexão sobre o conteúdo dos textos e os conflitos entre eles, a fim de chegar a uma conclusão a respeito do que eles tratam. Assim, os diferentes níveis da leitura fluente são mobilizados em articulação com as habilidades EM13CHS602 e EM13CHS101 da BNCC.

No âmbito das Ciências Humanas, a função do livro didático em formar cidadãos é priorizada. Por esse motivo, a conquista de uma leitura de qualidade, perseguida desde os primeiros anos da escola, é um objetivo fundamental dos processos de ensino e aprendizagem da área, na medida em que ela condiciona o entendimento crítico que os estudantes fazem da realidade social. O letramento em leitura inferencial, dessa maneira, visa ao desenvolvimento das capacidades de compreensão, de avaliação e de reflexão dos estudantes, assim como a ampliação de seus conhecimentos, sobretudo em direção à construção de sua capacidade de ler o mundo.

O pensamento computacional como estratégia de solucionar problemas

Quando falamos em “pensamento computacional”, não nos referimos propriamente ao uso de tecnologias e ferramentas de computação. A expressão trata-se de um processo de organização do raciocínio, de modo a resolver problemas a partir de uma estrutura sequencial e lógica, semelhante aos processos utilizados na linguagem de programação.

O pensamento computacional estrutura-se em quatro etapas: a decomposição, a padronização, a abstração e o algoritmo, sendo:

- **decomposição:** compreendida como a divisão do problema em partes menores, facilitando sua resolução. Em vez de propor a solução para o problema como um todo, o que pode fazer com que, aparentemente, ele se torne mais complexo, a ideia é fragmentá-lo em partes menores, de modo que sejam encontradas soluções para cada uma dessas partes, chegando-se ao todo.
- **padronização:** nessa etapa, busca-se reconhecer padrões semelhantes no interior do problema que podem levar à sua resolução. É também o momento de resgatar situações e estratégias utilizadas na resolução de problemas semelhantes na tentativa de compreendê-lo por meio de lógica similar. Com base nessa estratégia, diante de um novo desafio, o estudante passa a recorrer a estratégias já conhecidas, aplicando padrões semelhantes em sua resolução;
- **abstração:** trata-se da identificação de elementos que possibilitem a resolução não somente de um problema específico, mas de diferentes problemas da mesma ordem;
- **algoritmo:** definição do caminho a ser percorrido (estratégias, etapas, sequência dos encaminhamentos) na resolução de um problema e que pode ser adotado na resolução de outros problemas que se assemelhem.

Por meio da utilização da estratégia do pensamento computacional em Ciências Humanas, ao se deparar com determinado fenômeno, os estudantes poderão realizar observações e análises e propor soluções ou intervenções considerando elementos como o contexto histórico, a temporalidade, a espacialidade e os agentes envolvidos, bem como a comparação com processos semelhantes, projetando possíveis consequências.

Aprendizagem colaborativa para transformar o mundo

Segundo a BNCC, a formação escolar contemporânea deve ultrapassar a perspectiva educativa tradicional que vislumbra principalmente o acúmulo de conhecimentos como meta. O documento afirma a necessidade de que os estudantes mobilizem e apliquem de modo consciente e responsável os saberes adquiridos e desenvolvidos na escola.

A formação escolar deve transformar os estudantes em cidadãos atuantes. Nesse sentido, devem ser-lhes oferecidas experiências que garantam a vivência de aprendizagens

fundamentais para a leitura crítica do mundo contemporâneo em suas dimensões econômica, social, política, cultural e ambiental, assim como para torná-los aptos à participação em sociedade. Em uma prática pedagógica em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, esse ponto é central.

Ao mesmo tempo, a abertura para o diálogo com os estudantes é fundamental. Um canal para isso está na compreensão das expressões das culturas juvenis em sua diversidade, mais facilmente identificável nos centros urbanos, mas também presente em cidades menores e no campo.

Tomemos como exemplo as profundas transformações geradas pela recente disseminação das tecnologias da informação e comunicação. A rápida ampliação do acesso a elas, por meio de dispositivos como celulares, *tablets* e similares, transformou os jovens não somente em consumidores, mas também em produtores de conteúdo e desenvolvedores. Os jovens vivenciam a cultura digital intensamente e constroem novas sociabilidades nela e com ela. Surgem a partir dessas formas de sociabilidade novas e criativas estratégias de atuação e ativismo social, como os coletivos que utilizam as redes sociais nos movimentos de luta por direitos civis.

É preciso atentar, entretanto, para o risco de um uso superficial ou pouco ponderado de muitas dessas novas práticas. Frequentemente, são difundidas análises pouco rigorosas, fragmentárias e sectaristas nesses grupos. A linguagem utilizada nos meios midiáticos digitais é comumente empobrecida e pode sustentar a rápida veiculação de informações distorcidas, falsas ou caluniosas, o que se opõe ao debate fundamentado em argumentos ou fatos que considera os direitos humanos e os valores democráticos. A “viralização” pode, muitas vezes, tornar pessoas e ideias em vítimas de descrédito ou discriminação.

Além disso, as discussões acerca das problemáticas e dos temas de interesse geral nem sempre ultrapassam o plano do debate. Uma formação para a cidadania deve, portanto, abordar possibilidades e responsabilidades de intervenção no mundo. Ainda que seja compreensível a resistência ou recusa dos jovens aos meios tradicionais da política e da organização da vida social, eles precisam ter consciência de que suas reivindicações só serão levadas adiante caso haja pressão e também articulação com órgãos e instituições formais.

A escola, portanto, deve acompanhar as inovações tecnológicas e integrá-las como ferramentas de comunicação entre os membros de sua comunidade, investindo no diálogo qualificado, respeitoso e aberto. Ademais, essa perspectiva pode contribuir para dirimir o desinteresse discente e ampliar a participação estudantil, bem como potencializar os processos de ensino e aprendizagem.

A escola, como espaço de formação para a cidadania,

deve promover uma formação que contemple a diversidade, evitando o proselitismo e a intolerância. Deve, também, observar a dimensão colaborativa da aprendizagem. Em outros termos, o reconhecimento de que todo processo educativo é mediado e composto por atores diversos deve levar a uma reflexão permanente, por parte do corpo docente e pedagógico, sobre o acolhimento de cada estudante e de sua relação com as demais pessoas na escola. É isso que permite que as trocas entre os sujeitos possibilitem avanços compreensivos significativos, assim como seu desenvolvimento integral.

Como mediadores dos processos de ensino e aprendizagem, os professores podem recorrer ao uso de metodologias ativas na orientação de processos individuais ou em equipes, estimulando a curiosidade científica e a autonomia dos estudantes. Logo, é importante proporcionar experiências de compartilhamento de saberes, de convivência coletiva e de colaboração cidadã, bem como promover a contextualização e a interdisciplinaridade no trabalho pedagógico. Os processos de ensino e aprendizagem, além disso, devem estimular os estudantes a utilizar diferentes linguagens e expressões, compartilhando não somente ideias, mas também emoções, e a buscar a compreensão mútua, a inclusão e a inovação.

Os projetos de pesquisa interdisciplinares que propõem aos estudantes a avaliação de diferentes fenômenos e processos econômicos, sociais ou políticos de seus contextos locais, com base em análises qualitativas e/ou quantitativas, por exemplo, podem gerar hipóteses de solução e de intervenção para variados problemas. Esses trabalhos, realizados por grupos colaborativos, podem ser realizados com diferentes metodologias de investigação, que mobilizam técnicas como a pesquisa-ação, a observação com tomada de notas, a entrevista semiestruturada, os grupos focais, as análises documentais ou os estudos de recepção de obras de arte ou de produtos da indústria cultural.

Tomemos como exemplo a atividade sobre o tema da violência doméstica no Brasil, presente em um dos volumes da coleção. Após uma leitura sobre a realidade da incidência da violência doméstica no país e sobre a legislação de combate a esse grave problema, os estudantes são incentivados a fazer um levantamento no noticiário de casos ocorridos para posterior debate em sala. Acima de tudo, são convidados a refletir sobre os fatores que dificultam um combate ao problema e que levam, por exemplo, à subnotificação às autoridades de segurança pública. Então, têm como proposta de intervenção a criação de uma campanha de incentivo à denúncia e à busca por ajuda em caso de violência doméstica que leve em consideração o debate realizado e os canais de apoio existentes.

A familiarização dos estudantes com métodos e técnicas de pesquisa também pode ser importante para que eles aprendam a utilizar o conhecimento empírico para reelaborar suas próprias concepções e serem estimulados a realizar a conexão entre teoria e prática em ciências sociais. Podemos citar, por exemplo, a pesquisa com um grupo focal sobre a ideia de juventude.

A pesquisa com grupos focais parte da observação da interação de grupos ao discutirem um tema proposto a partir de suas vivências pessoais, podendo contar com um estímulo inicial externo – no caso, um vídeo. Os agrupamentos são compostos por indivíduos previamente selecionados pelos pesquisadores. Essa metodologia é bastante utilizada na área de ciências humanas para aferir diferentes hábitos e comportamentos de indivíduos de um grupo selecionado com base em uma ou mais características em comum. Os pesquisadores estimulam as interações espontâneas entre os participantes com perguntas para examinar as opiniões vigentes, como também suas reações. No caso em questão, cada grupo de estudantes ficará responsável por um grupo focal de determinada faixa etária, o que permitirá que, no compartilhamento final, em sala, dos resultados da pesquisa, eles possam compor um quadro amplo das concepções de juventude ao longo das idades.

► A importância do ensino contextualizado: aprender para transformar o mundo

Um dos princípios metodológicos defendidos pela BNCC é o ensino contextualizado, previsto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs), importante marco legal publicado em 2010 e modificado, para o Ensino Médio, em 2018. Esse princípio afirma que os processos educativos devem ser pautados nos contextos sociais dos estudantes. Além disso, o ensino contextualizado deve valorizar o ensino interdisciplinar, ou seja, o currículo deve se estruturar no entrecruzamento dos saberes disciplinares.

Essa perspectiva educativa tem como objetivo principal oferecer uma educação integral aos estudantes. Por meio da proposição de aprendizagens significativas, eles são preparados tanto para o entendimento e leitura crítica da realidade quanto para a avaliação, o reconhecimento e o cuidado de si e do próximo, ambos aspectos fundamentais para a participação social. Nesse sentido, as experiências educativas precisam também abranger as culturas juvenis e seus modos de vida. Seja qual for a modalidade de ensino implementada, os processos educativos devem contemplar os interesses, as necessidades e as problemáticas que afetam os estudantes em seus cotidianos.

Logo, o conceito de educação integral sugerido pela

BNCC ultrapassa a questão da duração da jornada escolar, referindo-se à oferta de uma formação que vincule os conteúdos curriculares às questões que preocupam e interessam ao indivíduo e que atingem a sociedade.

A mediação dos professores é fundamental para que os jovens utilizem os conhecimentos da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no entendimento dessas problemáticas e na busca por soluções ou intervenções amparadas no saber científico. As já mencionadas categorias, ou objetos de conhecimento, da BNCC, subdivididas em temas integradores, permitem articular inúmeros componentes curriculares das áreas de conhecimento. Os temas abrangem as experiências cotidianas dos estudantes, visando, para além das dimensões cognitiva e emocional, sua formação ética, política e identitária.

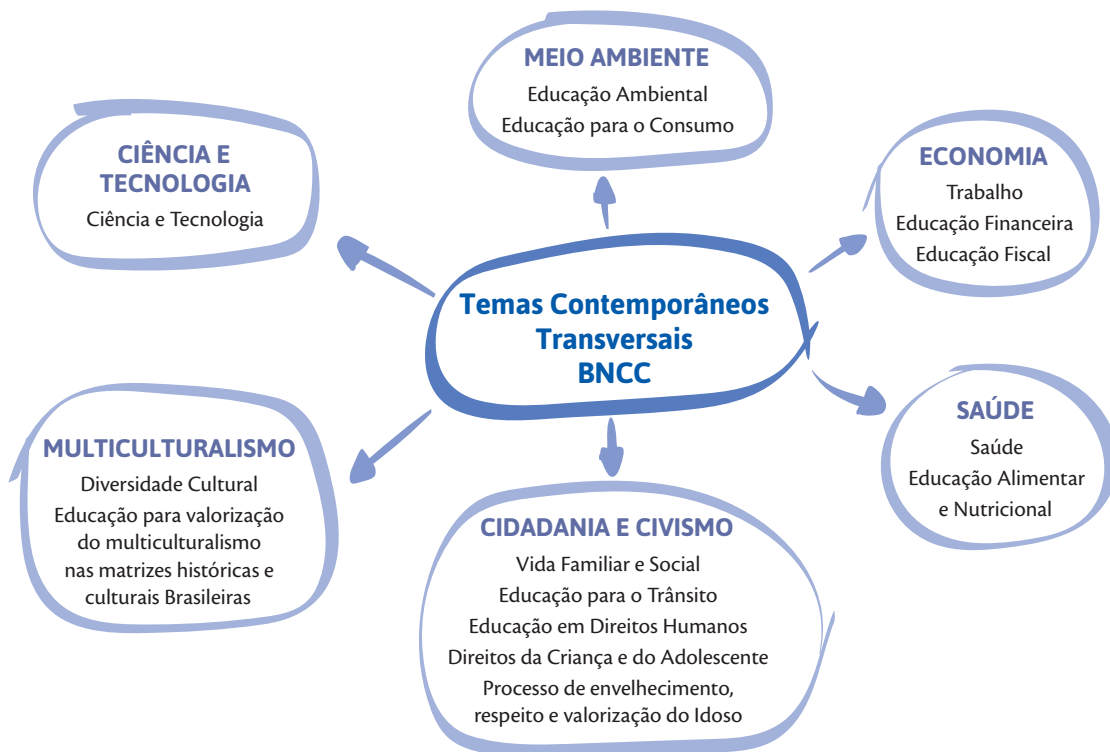
Os estudantes, assim, devem ser preparados para: compreender a imensa quantidade de informações disponíveis na contemporaneidade e selecioná-las; reconhecer-se como sujeitos históricos em seus contextos; investigar as problemáticas do momento presente referentes ao meio ambiente, ao mundo do trabalho, às diferentes formas de violência e intolerância, etc.; participar do debate público de modo crítico e responsável; tomar decisões autonomamente; trabalhar em pares ou em equipe, respeitando as diferenças e adotando a empatia; e formular soluções e propostas de intervenção sustentadas pelo conhecimento científico.

Os professores, conforme proposição do Caderno de Práticas da Base, também devem traçar avaliações diagnósticas para identificar os saberes prévios dos estudantes e suas dificuldades, tópico que será aprofundado adiante. Devem, ainda, atentar tanto para as características singulares da comunidade atendida como para os projetos de vida dos estudantes. Esse diagnóstico abrangente possibilitará selecionar uma maior diversidade de materiais e estratégias pedagógicas para serem usados em sala de aula e fora dela.

► Os Temas Contemporâneos Transversais e as demandas sociais

Os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) não fazem parte de uma área do conhecimento em especial, e sim dialogam com todas elas. O trabalho pedagógico com os TCTs tem por objetivo construir uma ponte entre o currículo escolar e as demandas locais ou globais do mundo contemporâneo, de modo que os estudantes possam pôr suas aprendizagens em prática nos diferentes espaços sociais, no exercício pleno de sua cidadania. O sentido da transversalidade, além disso, integra os diversos objetos de aprendizagem, evitando que eles sejam abordados de maneira parcial e descontextualizada.

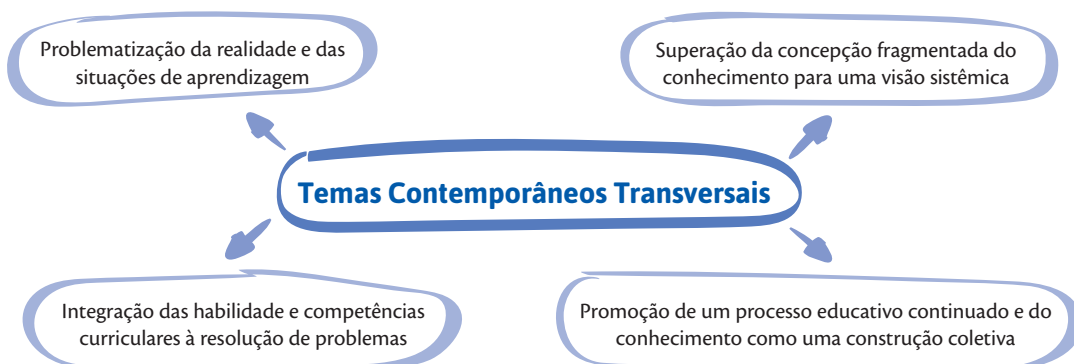
Os TCTs são constituídos por seis macroáreas temáticas: Economia, Meio Ambiente, Ciência e Tecnologia, Saúde, Cidadania e Civismo e Multiculturalismo. Cada uma delas inclui temáticas que são de interesse dos estudantes e de grande relevância para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, solidária e cidadã.



Fonte: elaborado com base em BRASIL. Ministério da Educação. *Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Proposta de Práticas de Implementação 2019*. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf Acesso em: 7 ago. 2020.

O trabalho com os temas pode ser feito de maneira individual ou conjunta, em abordagens disciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar, sem perder, no entanto, o objetivo da transversalidade nas áreas de conhecimentos. No tratamento disciplinar, o tema é abordado no cruzamento entre os conteúdos e as habilidades, mas mobilizando conhecimentos de um único componente curricular; no tratamento interdisciplinar, o tema é abordado de maneira integrada, com módulos de aprendizagem; no tratamento transdisciplinar, o tema é abordado de maneira integral e transversal, com projetos integradores e transdisciplinares.

Na elaboração dos currículos por gestores e professores, a inserção dos TCTs tem como orientação quatro indicativos:



Fonte: elaborado com base em BRASIL. Ministério da Educação. *Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Proposta de Práticas de Implementação 2019*. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf Acesso em: 7 ago. 2020.

Nesse sentido, a coleção procurou destacar os diferentes momentos em que os TCTs são abordados e conjugados aos conteúdos, tanto no plano teórico como nas atividades didáticas e nas propostas de investigação ou intervenção. Os temas estão devidamente identificados no livro do estudante, de modo que também ele poderá tomar ciência desse trabalho transversal. Ademais, o Manual Específico do Professor indica alguns cuidados conceituais e metodológicos a serem tomados pelos educadores no tratamento dos TCTs.

Em síntese, o trabalho com os TCTs permite que os processos de ensino e aprendizagem superem diferentes desafios, tais como a fragmentação do conhecimento ou sua redução a abstrações sem referência à realidade social dos estudantes. Além disso, condiciona o desenvolvimento das competências e habilidades, propostas pela BNCC, à reflexão sobre as questões da vida cotidiana dos estudantes e a seu possível enfrentamento. Por fim, os TCTs afirmam o aprendizado como processo continuado e coletivo, contribuindo, assim, para a formação integral dos estudantes.

Avaliação para promover a autonomia

A escolha da BNCC por uma formação integral inclui uma mudança de perspectiva nos processos de avaliação. Essa posição defende que todos os estudantes devem ter a oportunidade de se desenvolver, independentemente de seu desempenho. Afirma, dessa forma, a superação de um modelo de ensino tradicional que incita a competição e a seletividade.

Afinal, por meio das atividades e avaliações, os estudantes integram os componentes curriculares, mobilizam conhecimentos e desenvolvem competências e habilidades. A avaliação feita com esse intuito possui uma dimensão formativa. Desse modo, sejam quais forem os objetos de estudo propostos, os processos de ensino e aprendizagem precisam se apoiar estrategicamente em avaliações que tenham como referência, sobretudo, o percurso dos estudantes, e não apenas seus resultados em determinado ponto. O diagnóstico permanente de seu desenvolvimento permite o planejamento de propostas de intervenção flexíveis, ou seja, a formulação e apresentação de atividades e tarefas constantemente adaptadas a suas necessidades.

É possível, em linhas gerais, desenhar algumas etapas nesse processo de **avaliação formativa**, segundo propõe o filósofo e pedagogo catalão Antoni Zabala. A princípio, avaliações recapitulativas ajudam na verificação dos conhecimentos adquiridos pelos estudantes

(avaliação inicial). Em paralelo com as aulas, uma avaliação para identificar os novos conteúdos constantemente assimilados possibilita o ajuste dos processos de ensino e aprendizagem (avaliação reguladora). Ademais, ao fim desses percursos, podem também ser verificados os conteúdos adquiridos (avaliação final).

Por fim, os professores precisam considerar o conjunto das produções dos estudantes, estimulando igualmente que eles realizem processos de autoavaliação individuais e coletivos. Essas reflexões incitam os estudantes a se apropriar de seus processos de aprendizagem, bem como a examinar suas concepções e atitudes. Uma avaliação integradora deve contemplar, do mesmo modo, a atuação dos professores e da equipe escolar, pois a análise ampla e aprofundada dos processos educativos realizados contribui para o planejamento de novos processos.

Tomemos como exemplo algumas seções de atividades e tarefas propostas por esta coleção na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que podem ser utilizadas pelos professores nos processos avaliativos. A atividade “Sua experiência pessoal”, sugerida no início de cada capítulo do livro do estudante, é um instrumento privilegiado de diagnóstico inicial. Já as atividades sugeridas nas seções “Analisar e refletir”, “Questões em foco”, “Analisando mensagens” e “Conversa de...”, elencadas ao longo dos capítulos, oportunizam a efetivação de avaliações reguladoras. A seção “Saberes conectados” dá um passo além nesse sentido, ao propor que o estudante integre seus aprendizados em diferentes áreas de conhecimento; portanto, é uma oportunidade também de cruzar avaliação com professores dessas áreas. Finalmente, as atividades da seção “Roteiro de Estudos”, estruturadas como uma sequência gradativa e progressiva de processos cognitivos, são um bom recurso para viabilizar as avaliações integradoras e finais, em especial as que propõem projetos de trabalho coletivos.

A avaliação das atividades deve ter como parâmetro essencial a identificação de diferentes conteúdos. Zabala diz que, para a avaliação de conteúdos factuais, são oportunas tarefas e provas com perguntas simples, pois a aprendizagem de fatos exige sua associação a conceitos, de modo que os estudantes façam uma posterior interpretação de situações. Já a avaliação de conteúdos conceituais exige atividades que solicitem demonstrações e explicações, o que permite verificar tanto a integração desses conteúdos em estruturas interpretativas como o grau de compreensão dos conceitos estudados. A compreensão de conceitos deve ser avaliada em sua aplicação na análise de diferentes situações, por exemplo, na resolução de conflitos ou problemas ou em explicações espontâneas em meio a debates, exposições

e diálogos. Essa variedade de possibilidades avaliativas é importante porque pode haver tanto situações em que a definição de um conceito pelo estudante verifica apenas sua expressão verbal quanto outras em que, embora não consiga definir um conceito, ele ainda assim é capaz de aplicá-lo.

Os conteúdos procedimentais, por sua vez, intrinsecamente ligados ao saber fazer, podem ser avaliados por meio de atividades em sala de aula nas quais os estudantes sejam convocados a agir de modo ordenado para a realização de um objetivo. Por fim, a avaliação de conteúdos atitudinais é realizada por meio da observação da postura dos estudantes em situações de conflito e na convivência diária. Além disso, deve apreciar as opiniões e atitudes dos estudantes em atividades grupais, assembleias, etc. Essa dimensão avaliativa é provavelmente a mais desafiadora para o professor, na medida em que comumente acaba sendo condicionada por suas concepções morais e ideológicas. Exige, portanto, não apenas o acompanhamento do estudante, mas também um olhar reflexivo para os critérios adotados.

Esta coleção propõe atividades diversificadas, a serem realizadas individualmente e em grupo, tendo em vista que a avaliação dos estudantes deve se amparar em critérios diferenciados, que considerem seus perfis e dificuldades de aprendizado. Conforme mencionado, as atividades interdisciplinares devem reunir professores de diferentes disciplinas e áreas, para orientarem os estudantes na análise crítica e problematizadora dos temas propostos e depois avaliarem conjuntamente o processo pedagógico. São especialmente proveitosas as atividades interdisciplinares coletivas que solicitam dos estudantes que recorram a variadas linguagens, expressões e suportes, como produções audiovisuais no uso de tecnologias digitais (vídeos, documentários, *websites*, *podcasts*, *lives*, ensaios fotográficos), artísticas (obras picturais, peças teatrais, *shows* musicais, espetáculos de dança) ou projetos científicos que resultem na elaboração de aparatos técnicos.

Por conseguinte, recursos diversificados podem contribuir para o registro dos processos avaliativos. Destacam-se aqueles que permitem o acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem em proximidade, tais como os portfólios que suportam a documentação de imagens, textos científicos ou pessoais. Empregados principalmente na área de Códigos e Linguagens e na disciplina de Artes, os portfólios podem amparar os percursos individuais ou coletivos. Além disso, quando armazenados em plataformas ou aplicativos digitais, são facilmente publicados. Esta coleção propõe, em diferentes momentos, que os estudantes compartilhem suas produções em plataformas digitais e redes sociais. Considere, com os demais professores, a possibilidade de criar canais de cada turma ou da escola para esse compartilhamento.

Ademais, os estudantes sempre devem ser informados dos critérios de avaliação. A coleção já faz um trabalho preliminar nesse sentido ao indicar, a cada capítulo, as competências e habilidades que serão trabalhadas. É o professor, contudo, que coordenará a aplicação dessas atividades – e de outras ainda – e que poderá aferir o desenvolvimento dos estudantes no processo. O uso de rubricas, desse modo, pode ser uma boa estratégia de avaliação contínua. As rubricas constituem esquemas de categorização que podem ser utilizados para a avaliação de variadas produções acadêmicas dos estudantes e de outras dimensões de seu desempenho. Elas auxiliam os professores, por exemplo, a verificar o desenvolvimento de competências de pensamento crítico, criativo, socioemocionais, etc. Percebemos, assim, a importância de avaliações qualitativas que combinem indicadores e ultrapassem notas e classificações tradicionais.

É preciso ressaltar que os professores, por seu amplo acesso a informações privadas dos estudantes, devem divulgar os resultados das avaliações com senso ético, considerando sempre os atores envolvidos nos processos educativos: os estudantes, os pais, a equipe discente, a coordenação e a gestão pedagógicas.

Estrutura da coleção

A coleção é composta de seis volumes, cada um deles com seis capítulos, apresentados em texto com um tema principal, acrescido de boxes e seções. Ao final de cada volume, um projeto explora um pouco mais alguns temas trabalhados no volume, por meio de metodologias ativas. Destacamos que os volumes são autocontidos, ou seja, não há progressão ou hierarquização de conceitos e temáticas entre eles.

Descrição dos boxes e seções

Sua experiência pessoal

Presente no início de cada capítulo, esse box apresenta questões que estimulam o estudante a manifestar seus conhecimentos prévios e estabelecer nexos entre esses conhecimentos e o que será estudado no capítulo.

Questões em foco

Essa seção contribui para o desenvolvimento do protagonismo do estudante a partir de proposição de situações-problema relacionadas a temas do capítulo, de modo que ele mesmo elabore suas conclusões. A seção trabalha com diversos processos cognitivos, tais como compreensão, análise, síntese, comparação e comunicação de ideias científicas, conferindo especial ênfase à argumentação e aos processos de inferência.

Saberes conectados

Nessa seção, são apresentadas atividades com abordagem interdisciplinar, relacionando o assunto abordado no capítulo a outras áreas do conhecimento (principalmente Ciências da Natureza e suas Tecnologias, mas também Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Medicina, entre outras).

Conversa de

Nessa seção, os estudantes conhecerão diferentes pontos de vista sobre um assunto abordado no capítulo por meio de textos de diferentes autores. A seção ainda traz atividades de leitura, interpretação e produção de texto, além do trabalho com diversos processos cognitivos, tais como: observação, compreensão, análise, síntese, comparação e comunicação de ideias científicas, conferindo especial ênfase à argumentação e aos processos de inferência.

Analisar e refletir

Esse box apresenta atividades com diferentes estratégias didáticas envolvendo pesquisas de aprofundamento, observação direta da realidade, comparações entre fenômenos e contextos, reflexões sobre os conceitos e temas propostos nos capítulos, debates, entre outras.

Analisando mensagens

Nessa seção, os estudantes são convidados a analisar criticamente e em detalhes documentos de variados gêneros (como textos, produtos cartográficos, quadros estatísticos, documentos oficiais, obras literárias, pinturas, esculturas, monumentos, fotografias, charges, etc.), contextualizando sua produção.

Glossário

Apresenta um termo que pode ser desconhecido pelos estudantes, explicando seu significado no contexto no qual é mencionado.

Observe que...

Esse box apresenta informações complementares sobre determinado tema estudado no capítulo.

Fica a dica

Boxe que apresenta sugestões de leitura, *sites*, filmes, músicas para que os estudantes aprofundem ou ampliem seus conhecimentos sobre determinada temática.

Roteiro de estudos

Essa seção tem o objetivo de avaliar os conhecimentos e o desenvolvimento das competências e habilidades pelos estudantes, por meio de um conjunto de atividades com níveis crescentes de complexidade. São atividades que envolvem leitura inferencial, interpretação, análise, comparação e elaboração de hipóteses e argumentos, com base em diferentes elementos.

Apresenta os seguintes subtítulos:

■ Discutindo um conceito

Propõe a discussão de um conceito relacionado ao capítulo de maneira mais aprofundada. Figura nos capítulos alternadamente com o subtítulo "Brasil: interpretação de um fato".

■ **Brasil: interpretação de um fato**

Atividades que abordam uma situação específica do Brasil no contexto do tema do capítulo.

■ **De olho na universidade**

Atividades do Enem e de vestibulares com o intuito de auxiliar os estudantes na preparação para as principais avaliações para o ingresso no Ensino Superior.

Projeto

Em cada volume da coleção, é proposto um projeto para aprofundar os estudos de um tema desenvolvido ao longo do livro e desenvolver o trabalho com diferentes metodologias de pesquisa utilizadas nas Ciências Humanas.

Organização dos volumes

Capítulos do volume que contextualiza o surgimento das Ciências Humanas e traz reflexões sobre os conceitos de tempo e espaço:

Capítulo 1: A Terra e a Humanidade

Capítulo 2: A emergência das Ciências Humanas

Capítulo 3: A humanidade entre conceitos e preconceitos

Capítulo 4: Indicadores quantitativos nas Ciências Humanas

Capítulo 5: Ciências Humanas e literatura

Capítulo 6: Representações geográficas, culturais e políticas do planeta

Capítulos do volume que discute os conceitos de território e fronteira da perspectiva da globalização:

Capítulo 1: Território e fronteira nas Ciências Humanas

Capítulo 2: A invenção das conexões globais

Capítulo 3: A construção territorial do Brasil

Capítulo 4: Divisão internacional do trabalho e globalização

Capítulo 5: As redes e o território

Capítulo 6: Espaços da juventude no mundo contemporâneo

Capítulos do volume que traz reflexões sobre as relações do indivíduo com a natureza:

Capítulo 1: Natureza e cultura

Capítulo 2: O mundo rural e a produção agropecuária

Capítulo 3: Cidade, urbanização e natureza

Capítulo 4: Energia e sociedade

Capítulo 5: Crise ambiental como questão transnacional

Capítulo 6: População no mundo contemporâneo

Capítulos do volume que aborda as relações entre mundo do trabalho, política e cidadania:

Capítulo 1: Escravidão e liberdade

Capítulo 2: Na luta por direitos: trabalhadores e capitalismo

Capítulo 3: Ideias de progresso nas sociedades industriais

Capítulo 4: O trabalho na nova ordem mundial globalizada

Capítulo 5: Trabalho no Brasil: entre direitos e conflitos sociais

Capítulo 6: Cidadania e direitos humanos

Capítulos do volume que debate sociedade, cultura, política e seus desdobramentos na sociedade, com ênfase nos direitos humanos:

Capítulo 1: A democracia: origem, afirmação e contestação

Capítulo 2: Totalitarismo: conceito e regimes políticos

Capítulo 3: Intolerância banalizada e genocídio

Capítulo 4: Violência e punição institucionalizadas

Capítulo 5: Famílias e diversidade

Capítulo 6: Indígenas e afrodescendentes: inclusão social

Capítulos do volume que propõe importantes reflexões sobre a cidadania e os direitos humanos no mundo contemporâneo:

Capítulo 1: Sociedade de consumo e contracultura

Capítulo 2: Por dentro da Guerra Fria

Capítulo 3: Oriente Médio: terra em chamas

Capítulo 4: América Latina: dilemas da política e da economia

Capítulo 5: África, Áfricas: identidades e tensões

Capítulo 6: Brasil, mostra a tua cara

Sugestões de trabalho com a coleção

► Sugestão de percurso entre os volumes

Diferentes realidades escolares e práticas pedagógicas pedem diferentes abordagens por parte dos professores. No novo Ensino Médio, assim como os estudantes têm autonomia para montar seus percursos escolares por meio da escolha dos itinerários formativos, os professores podem ordenar livremente a abordagem de conteúdos e a proposição de atividades e projetos ao longo da Formação Básica.

Esta obra didática foi planejada tendo em vista essa flexibilidade no planejamento escolar. Os volumes são autocontidos, cada qual enfatizando determinadas temáticas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, uma vez que não há hierarquia ou progressão entre os conteúdos, conceitos e o desenvolvimento de habilidades e competências. Portanto, a definição de prioridades para cada ano do Ensino Médio pode ser estabelecida pelos professores. Damos, aqui, duas sugestões de percurso entre os volumes, dentre as muitas possíveis.

Um dos percursos sugeridos considera aspectos da trajetória extraescolar esperada dos jovens em idade escolar. Nesse percurso, é recomendado que cada volume da obra seja trabalhado em um semestre. Pode-se iniciar o trabalho com o volume que se aprofunda no conceito de território – além de tratar dos diferentes aspectos e níveis da territorialidade, apresentando ao estudante todas as escalas, do local ao global, esse volume traz um capítulo inteiro sobre o que é ser jovem hoje, considerando esses diferentes contextos. Em seguida, pode-se trabalhar com o volume que aborda o contexto de emergência das Ciências Humanas e as principais características, procedimentos e métodos delas.

No primeiro semestre do segundo ano, seria a vez de se debruçar sobre o volume que trata de política e sociedade, considerando que muitos jovens estarão no momento de entrada na esfera dos direitos políticos, por meio do exercício do direito ao voto. Na sequência, sugerimos abordar o volume que trata do mundo do trabalho, outra preocupação que estará no horizonte de muitos deles nesse momento. Por fim, no terceiro ano, os estudantes se aprofundariam

no estudo da cidadania e dos direitos humanos na atualidade, no primeiro semestre, e no da relação do indivíduo com a natureza, no segundo semestre.

Outro percurso possível privilegiaria, em termos de sequência, o estudo conceitual, iniciando pelo volume que aborda os princípios das Ciências Humanas. Passaria, então, para o trabalho com a ideia de territorialidade, que também envolve maior exploração conceitual e metodológica.

Na sequência, o estudo começaria pelas questões relativas ao mundo do trabalho, bastante relacionadas aos fundamentos das Ciências Humanas e Sociais. Em seguida, tratar-se-ia do volume de sociedade e política. Por fim, seriam abordados os volumes que trabalham com aspectos de diversidade global, trazendo, primeiramente, as discussões sobre indivíduo e natureza, depois, priorizando o debate sobre cidadania e direitos humanos.

Estas são apenas duas possibilidades de trabalho. Muitas outras podem ser pensadas conjuntamente pelo corpo docente da área em sua escola, privilegiando os aspectos que julgarem mais pertinentes à realidade da instituição escolar e dos estudantes.

► Sugestões de cronograma

A elaboração de um cronograma sempre deve considerar a possibilidade de adaptações, a depender da realidade de cada instituição de ensino. Portanto, ressaltamos que as propostas indicadas a seguir são apenas sugestões e que devem ser avaliadas e adaptadas conforme a sua realidade.

Sugerimos que, inicialmente, o cronograma seja pensado em conjunto com a equipe gestora, os professores da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Linguagens e suas Tecnologias, de modo que cada docente e área do conhecimento possa expor suas necessidades e expectativas e contribuir para a construção coletiva.

A seguir sugerimos duas possibilidades de cronograma: um trimestral, com duas aulas por semana, outro semestral, com duas aulas por semana. É indicado que o Projeto seja desenvolvido concomitantemente ao trabalho com os capítulos, uma vez que ele aborda temáticas trabalhadas ao longo do volume.

Sugestão de cronograma trimestral, com duas aulas por semana

Com base nesta sugestão, cada volume pode ser trabalhado em um trimestre, com duas aulas por semana. Nesta proposta, é indicado que algumas das atividades sejam realizadas em casa pelos estudantes, reservando um momento para correção em sala de aula.

Parte do volume	Tempo estimado
Capítulo 1	3 aulas
Capítulo 2	3 aulas
Capítulo 3	3 aulas
Capítulo 4	3 aulas
Capítulo 5	3 aulas
Capítulo 6	3 aulas
Projeto	6 aulas

Sugestão de cronograma semestral, com duas aulas por semana

Com base nesta sugestão, cada volume pode ser trabalhado em um trimestre, com duas aulas por semana. Nesta proposta, é possível que a maior parte do trabalho com o volume seja realizada no ambiente escolar.

Parte do volume	Tempo estimado
Capítulo 1	5 aulas
Capítulo 2	5 aulas
Capítulo 3	5 aulas
Capítulo 4	5 aulas
Capítulo 5	5 aulas
Capítulo 6	5 aulas
Projeto	10 aulas

Sugestões de leituras, sites, vídeos

Leituras

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular: Orientações para o processo de implementação da BNCC*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://implementacaobncc.com.br/wp-content/uploads/2018/06/guia_de_implementacao_da_bncc_2018.pdf. Acesso em: 12 set. 2020.

Documento que apresenta orientações para implementação da BNCC no Ensino Básico.

DUNKER, Christian. *Paixão da ignorância: a escuta entre a Psicanálise e Educação*. São Paulo: Contracorrente, 2020.

Nessa obra, o autor analisa conceitos da psicanálise, da educação e do cotidiano dos atores envolvidos nos processos educativos.

ESTEBAN, Maria Teresa. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. Petrópolis: De Petrus, 2013.

Nessa obra, a autora expõe a discriminação e exclusão das quais são vítimas os jovens das classes populares, os afrodescendentes e demais minorias nos processos avaliativos escolares.

FAZENDA, Ivani C. Arantes; FERREIRA, Nali Rosa Silva. *Formação de docentes interdisciplinares*. Curitiba: CRV, 2020.

A obra articula a teoria e a prática interdisciplinares no debate sobre a formação de docentes.

FRAGA, Paulo C. Pontes; IULIANELLI, Jorge A. S. (org.) *Jovens em tempo real*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Essa obra reúne análises sobre a situação de precariedade e pobreza de milhares de jovens brasileiros, abordando, entre outros temas, os problemas do desemprego, preconceito racial e evasão escolar.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2011.

Nessa obra, o autor reflete sobre a dimensão política da formação em leitura.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: 2001.

A obra apresenta, teoricamente e com exemplos práticos, temas como a mediação, a questão do tempo em avaliação, a elaboração de testes, a correção das tarefas avaliativas, os registros de avaliação e outras questões.

KEHL, Maria Rita. *A fratria órfã: conversas sobre a juventude*. São Paulo: Olho d'Água, 2008.

A obra reúne diversos ensaios de viés psicanalítico sobre o lugar da juventude na cultura contemporânea.

KUPFER, Maria Cristina Machado; PATTO, Maria Helena Souza; VOLTOLINI, Rinaldo (org.). *Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito*. São Paulo: Escuta, 2017.

O conjunto de ensaios reunidos na obra abordam o tema da inclusão a partir do relato de experiências educativas em diferentes escolas.

LARROSA, Jorge. *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor*. São Paulo: Autêntica, 2018.

Nessa obra, o autor aborda o exercício docente e suas condições, paradoxos e as diferentes formas de definir o ofício de professor.

NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo. *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2007.

Os ensaios reunidos na obra apresentam reflexões sobre o lugar das juventudes na sociedade brasileira, considerando as profundas desigualdades sociais que a estruturam e as querelas identitárias.

PETIT, Michèle. *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

A obra apresenta reflexões sobre o lugar da forma narrativa na educação de crianças e jovens, ao se perfazer como um instrumento de elaboração subjetiva e de resistência política.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

A obra apresenta caminhos de reflexão para aqueles que queiram aprofundar seu entendimento sobre discriminações racistas estruturais, como também assumir a responsabilidade pela transformação social.

Sites

ARede Educa

<https://www.arededuca.org.br/>

ARede Educa é um projeto mantido pela BIT SOCIAL, Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip) que tem como proposta difundir e estimular a inclusão social por meio do uso das Tecnologias da Informação e das Comunicações (TICs).

Biblioteca Digital Mundial

<https://www.wdl.org/pt/>

Biblioteca *on-line* da Unesco em que estão à disposição, em sete línguas, livros, filmes, documentários entre outros recursos digitais.

CENPEC Educação

<https://www.cenpec.org.br/>

O Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) é uma organização da sociedade civil que tem como objetivo o desenvolvimento de projetos, pesquisas e metodologias voltados à melhoria da qualidade da educação pública.

Edubase

<http://portal.edubase.modalbox.com.br/index.php/site/periodicos/>

Base de dados de artigos de periódicos nacionais em Educação, Biblioteconomia, Ciência da Informação e áreas afins, desenvolvida e fundada pela Biblioteca da Faculdade de Educação da Unicamp.

Educ@

<http://educa.fcc.org.br/scielo.php>

Trata-se de um indexador que objetiva proporcionar um amplo acesso a coleções de periódicos científicos na área da educação.

Plataforma AVAMEC

<http://avamec.mec.gov.br/#/usuario/cadastrar>

Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação.

Portal do Professor

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>

O Portal disponibiliza sugestões de planos de aula, mídias de apoio, notícias sobre educação e iniciativas do MEC.

Canais

Univesp TV

<http://univesptv.com.br/>

A Univesp TV é uma das ferramentas de tecnologia de informação e comunicação da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp).

TV Escola

<https://tvescola.org.br/>

A TV Escola é um canal de televisão gerido pela Associação de Comunicação Educativa Roquette Pinto.

Referências bibliográficas

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. A leitura de livros didáticos: uma situação negligenciada. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 8, n. 3, p. 613-640, set./dez. 2008.

O artigo focaliza estratégias que os professores podem adotar para facilitar a leitura proficiente dos estudantes de seus livros didáticos.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 12 set. 2020.

O Estatuto da Criança e do Adolescente é o conjunto de normas que tem como objetivo a proteção integral da criança e do adolescente.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 2 ago. 2020.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 set. 2020.

As Diretrizes Curriculares Nacionais são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino.

BRASIL. Ministério da Educação. *Edital Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2021*. Brasil: MEC/SEB/FNDE, 2021. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/13106-edital-pnld-2021>. Acesso em: 12 set. 2020.

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma regular e gratuita pelo governo federal.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Brasil, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 12 set. 2020.

O documento oferece diretrizes para orientar os educadores no trabalho pedagógico com cada uma das disciplinas do currículo escolar.

BRASIL. Ministério da Educação. *Relatório Brasil no PISA – Versão Preliminar*. Brasil: MEC/INEP/DAEB, 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf. Acesso em: 12 set. 2020.

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes é um estudo comparativo internacional, realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

BRASIL. Ministério da Educação. *(Re)planejar para lidar com dificuldades de aprendizagem identificadas nos alunos*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/197-re-planejar-para-lidar-com-dificuldades-de-aprendizagem-identificadas-nos-alunos>. Acesso em: 12 set. 2020.

O artigo oferece orientações para professores lidarem com as dificuldades de aprendizagem em diferentes contextos.

BRASIL. Ministério da Educação. *Temas contemporâneos transversais na BNCC: Propostas de práticas de implementação*. Brasil: MEC, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 12 set. 2020.

O documento propõe a contextualização do ensino, sugerindo temas de interesse dos estudantes e de relevância para seu desenvolvimento como cidadãos.

CARLOS, Jairo Gonçalves; ZIMMERMANN, Erika. Conceito de interdisciplinaridade: longe de um consenso. In: *Atas do V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, Bauru, 2006. Disponível em: http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/venpec/conteudo/painelarea9.htm. Acesso em: 12 set. 2020.

O artigo analisa diferentes conceitos de interdisciplinaridade defendidos por estudiosos do tema no Brasil, bem como a concepção de alguns professores de uma escola pública de ensino médio do Distrito Federal acerca do mesmo tema.

CARRETERO, Mario; LEÓN, José Antonio. Do pensamento formal à mudança conceitual na adolescência. In: COLL, César et al. *Desenvolvimento psicológico e educação*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 1.

O artigo reflete sobre os processos decisórios dos adolescentes sustentados no desenvolvimento do pensamento operatório formal.

- CAVALCANTE, Márcia Suany Dias; PINHO, Maria José de; ANDRADE, Karylleila dos Santos. Interdisciplinaridade e livro didático: interfaces (im)possíveis?. *Revista do Gelne*, Natal, v. 17, p. 213-234, 2015.
- O artigo que visa à análise do livro didático de Língua Portuguesa utilizado nas escolas da cidade de Imperatriz/MA a partir da perspectiva da interdisciplinaridade.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 2012.
- A obra circunscreve a história da concepção educativa interdisciplinar, seus debates, além de distinguir seu campo de pesquisa na atualidade.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.
- A obra apresenta concepções teóricas acerca da interdisciplinaridade em várias áreas do conhecimento além da educação.
- FEBVRE, Lucien. *Combates pela história*. Lisboa: Presença, 1989. v. 1.
- A obra questiona a concepção de história factual e indica caminhos para a denominada história social.
- FEITOSA, Charles. O ensino da filosofia como uma estratégia contra a tarefa da interdisciplinaridade. In: KOHAN, Walter O. (org.). *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- O artigo questiona a concepção de ensino interdisciplinar e indaga sobre as contribuições que a filosofia pode oferecer nesse debate.
- FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria da Graça Bompastor. A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 9, n. 3, p. 439-448, set./dez. 2004.
- O artigo defende que a compreensão da leitura não é orientada apenas pelas marcas gráficas do texto, mas principalmente pelo modo como o leitor apreende e interpreta a intenção do autor.
- INSTITUTO AYRTON SENNA (coord.). *Desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico dos estudantes: o que significa na escola*. São Paulo: Fundação Santillana, 2020. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/instituto-ayrton-senna-documento-ocde-traduzido.pdf>. Acesso em: 12 set. 2020.
- A obra oferece novas ferramentas para construir ambientes de aprendizagem nos quais os estudantes possam exercitar suas competências de criatividade e pensamento crítico.
- JAPIASSU, Hilton. *A questão da interdisciplinaridade*. Palestra no Seminário Internacional sobre Reestruturação Curricular, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, jul. 1994.
- Texto base da palestra de Hilton Japiassu, na qual o autor reflete sobre a possibilidade de realização de uma perspectiva de ensino interdisciplinar.
- JAPIASSU, Hilton. O sonho transdisciplinar. *Revista Desafios*, v. 3, n. 01, 2016. p. 3-9.
- O artigo reflete sobre a possibilidade de realização de uma perspectiva de ensino transdisciplinar.
- LEFFA, Vilson J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra – D.C. Luzzatto, 1996.
- A obra debate alguns conceitos básicos sobre o processo da leitura e a pesquisa desse campo através da ciência psicolinguística.
- MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- A obra trata da psicologia evolutiva no início do século XXI e suas relações com o campo da educação.
- PEREIRA, Antonio Carlos Amador. *O adolescente em desenvolvimento*. São Paulo: Harbra, 2005.
- A obra procura mostrar os aspectos mais importantes da adolescência, cujo tema central é a descoberta de si mesmo.
- PIAGET, Jean. *Problemas da psicologia genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Pensadores).
- A obra reflete sobre as principais querelas envolvidas na teoria do desenvolvimento piagetiana. Teoria que sustenta a noção de que os sujeitos desenvolvem sua inteligência a partir de estruturas cognitivas e na interação com o meio.
- UNESCO. *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>. Acesso em: 12 set. 2020.
- A declaração apresenta os princípios adotados sobre a diversidade cultural, defendido pela Unesco.
- ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- A obra propõe pautas e orientações sobre a ação educativa, destacando a função social do ensino.

Orientações específicas

Introdução

A inserção no mundo do trabalho está no horizonte dos jovens no Brasil quando cursam o Ensino Médio, seja pelas expectativas individuais, seja pela pressão das necessidades socioeconômicas. O novo Ensino Médio propõe, em suas diretrizes, o trabalho como uma dimensão da formação do estudante. A proposta de elaboração do projeto de vida e o incentivo a itinerários formativos que incluem a educação profissional técnica caminham no sentido de prepará-lo para sua trajetória profissional.

As Ciências Humanas e Sociais Aplicadas se ocupam da dimensão do trabalho com outra preocupação, tão ou mais importante. Elas convidam o estudante a entender o trabalho como instrumento de transformação e de produção, mas também como um campo de tensões, expectativas e frustrações, tanto na esfera individual quanto na coletiva. Trata-se de um elemento-chave das relações sociais, e as relações de trabalho tomam múltiplas formas no espaço e no tempo.

Este volume propõe uma visão sobre o trabalho informada pelas contribuições dos diferentes componentes curriculares. Considera o cenário atual de difusão das transformações tecnológicas e dos sistemas de organização de produção, e de aceleração da integração econômica e dos fluxos mundiais de capital, para buscar entender seus impactos positivos e negativos na vida do trabalhador de hoje e de amanhã. Mobiliza a competência específica 1 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para pôr em questão a ideia de progresso formulada na sociedade científico-industrial, expondo suas limitações – e ameaças – à garantia de um mundo melhor para toda a humanidade. Realiza uma revisão da trajetória recente das relações de trabalho para que o estudante identifique o protagonismo do trabalhador nas conquistas sociais.

É esta a perspectiva aqui presente sobre o que a BNCC, em sua competência geral 6, propõe como “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”. Nesse sentido, o debate sobre a liberdade também se integra ao volume, expondo os horrores da privação forçada da liberdade e da exploração abusiva do trabalho alheio no passado escravista, mas também no presente, contrariando a Constituição

federal e a Declaração Universal de Direitos Humanos. Esse é um dos pontos do volume em que a habilidade EM13CHS605 mostra sua relevância.

Assim como a concepção de trabalho, as de liberdade e cidadania se transformaram com o tempo, e não de maneira linear. Nesse sentido, o discurso de ampliação de certas liberdades – a de fluxos de capital e a de estabelecer termos das relações de trabalho, por exemplo – pode, em contrapartida, significar menos garantias para grande parcela da população. Restrições e retiradas de direitos de cidadania no mundo todo, além das crescentes ameaças à democracia, vêm mostrando que direitos conquistados no passado não estão garantidos para sempre. O estudante de Ensino Médio precisa estar apto para participar desse debate, que põe em jogo seu futuro como trabalhador e cidadão.

Capítulo 1

Escravidão e liberdade

O trabalho com a BNCC neste capítulo

A BNCC neste capítulo

Competências gerais da Educação Básica	1, 7, 9 e 10.
Competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	1, 2, 4, 5 e 6.
Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS103, EM13CHS104, EM13CHS105, EM13CHS106, EM13CHS201, EM13CHS204, EM13CHS401, EM13CHS404, EM13CHS501, EM13CHS502, EM13CHS503 e EM13CHS601.
Temas Contemporâneos Transversais	Cidadania e Civismo – Educação em Direitos Humanos; Economia – Trabalho; Multiculturalismo – Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras.

Este capítulo aborda o tema da escravidão e de seu fenômeno antagônico e complementar: o da liberdade. Os temas são desenvolvidos por meio da compreensão de que esses dois fenômenos são interligados e, por isso, os estudantes são envolvidos em discussões filosóficas

acerca da liberdade e da igualdade humana, incitando-os a refletir sobre como esses conceitos podem servir para libertar, mas, às vezes, para desprezar e aprisionar outros seres humanos. A história de violência, crueldade e injustiça que acompanha esse triste fenômeno que é a escravidão torna o tema sensível, impressionando e comovendo pelo simples contato empático com esse passado. Porém, a história da escravidão está recheada de resistências e protagonismos secundarizados pela história recente do nosso país. Desse modo, o capítulo estimula não só o compadecimento pelos inocentes escravizados, mas também a inspiração pelos que se rebelaram contra uma ordem escravista inaceitável.

Por meio do texto didático e da análise de fontes diversas, os estudantes são incentivados a refletir sobre a justificação e naturalização operada pelos filósofos antigos acerca da escravidão. Através de suas teorias, eles conceitualizaram a inferioridade “natural” de uns povos e a superioridade “natural” de outros povos. Essa filosofia se alia à teologia na passagem da Idade Média à Idade Moderna para que o catolicismo e o protestantismo, assim como seus intelectuais, justifiquem a escravidão do negro africano com o pretexto de poder salvá-lo pela fé cristã. Esses pretextos e fundamentos da escravidão negra começam a ser criticados pelo movimento iluminista no século XVIII, fazendo surgir vários movimentos abolicionistas pelo mundo, o que se desdobrará no fim do tráfico negreiro e depois no fim da própria escravidão no mundo.

Os trabalhos aqui desenvolvidos mostrarão, também, os resquícios do fenômeno da escravidão no mundo atual. A situação de trabalhos degradantes e que impõe a necessidade de se trabalhar até que se pague uma dívida é semelhante às condições do trabalho escravo da Idade Moderna. Essas situações são chamadas “trabalho análogo” ao escravo e colocam um desafio para as sociedades contemporâneas: de fiscalizar e combater essa prática. Espera-se que os estudantes sejam capazes de refletir sobre essa triste continuidade dos escravos de ontem com os trabalhadores em situação análoga ao escravo de hoje e que se posicionem de acordo com princípios éticos contra injustiças e outras ações que violem os direitos humanos, com respeito à vida e às condições dignas de trabalho.

Dessa forma, o capítulo contribui para o desenvolvimento das competências gerais 1, 7, 9 e 10, e da competência específica de Ciências Humanas 1. Além disso, o conteúdo dos textos, junto com as discussões e a realização das atividades propostas – somado ao processo de reflexão por parte dos estudantes – contribui para o desenvolvimento das habilidades EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS103, EM13CHS104, EM13CHS105, EM13CHS106, EM13CHS401, EM13CHS404, EM13CHS501, EM13CHS502, EM13CHS503 e EM13CHS601.

Orientações para o trabalho em sala de aula

Sua experiência pessoal **p. 18-19**

A pergunta inicial abre diversos precedentes para novos temas e discussões. É possível trabalhar com o conhecimento prévio dos estudantes ao estimulá-los a responder o que entendem por liberdade. Pode ser que muitos tenham experiências de vida – com eles mesmos ou com pessoas próximas – em que experimentaram situações em que a “liberdade lhes foi tirada”. Portanto, é preciso ater-se ao rumo que a conversa pode tomar, já que se trata de um tema sensível.

Após abrir um espaço para discussão e ouvir o que eles têm a dizer, fomente-os a refletir sobre a liberdade não só no contexto adolescente, mas também na perspectiva da vida adulta. Pergunte aos estudantes se eles se sentem livres ou se sentem pouco livres, e se imaginam que, com o passar do tempo, no futuro, ficarão mais livres à medida que forem crescendo. É possível que os estudantes cite como possíveis respostas: liberdade de movimento, de expressão, de escolhas pessoais e profissionais, de parceiros, de amizade, entre outras.

Com o desenrolar da discussão, espera-se, ainda, que eles expressem as condições que veem hoje para o exercício da liberdade. É oportuno lembrar que as condições não são apenas o que se deseja, mas também o que garante a possibilidade de liberdade. Se achar mais proveitoso, deixe para aprofundar posteriormente a discussão sobre o papel do Estado e a legislação atual e privilegie, nesse momento, a exploração das aspirações e dos pontos de vista dos estudantes.

É importante desenvolver as ideias trazidas pela experiência pessoal deles, seja em relação a eles próprios, seja em relação a algum familiar. Se os estudantes trouxerem exemplos da relação deles com os pais, é necessário esclarecer que, em razão da condição de dependência que crianças e adolescentes têm com adultos, é necessário e legítimo concordar com certas regras dos adultos que os façam não serem totalmente livres, com o objetivo de protegê-los, e, por isso, essas regras não seriam abusivas. Seria bom também fazer a ressalva sobre os limites da relação entre pais e filhos, para que não se torne uma relação abusiva e que no final aflija a criança ou o adolescente. Agora, se os estudantes trouxerem exemplos de limitações da liberdade fora de casa, como violência policial ou as condições opressivas de trabalho, direcione a discussão para pensar formas de participar na sociedade civil e na política, para que a liberdade seja defendida e ampliada. É possível retomar conteúdos estudados em

Geografia no 7º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais sobre o mundo do trabalho e a desigualdade social.

A discussão sobre a desigualdade social no mundo do trabalho é uma ótima porta de entrada para começar a falar do trabalho análogo à escravidão, analisando a foto e o texto introdutório do capítulo. Comente com os estudantes que a fragilidade e os riscos da fiscalização também são um entrave à maior eficiência das ações contra o trabalho análogo ao escravo, pois são frequentes as ameaças e mesmo os ataques aos fiscais do trabalho. Aproveite para pontuar, também, como o papel do Estado é crucial para que as liberdades sejam garantidas. Relacione esse combate às condições de trabalho análogas à escravidão com o combate a qualquer relação de trabalho degradante e aponte a necessidade de leis para que se fiscalize e puna possíveis abusos no ambiente de trabalho. O reconhecimento desse problema e da necessidade de agir na vida adulta contribui para a formação cidadã, pois a discussão exige dos estudantes posicionar-se de modo crítico e reflexivo, sobre como problemas que à primeira vista parecem distantes e impessoais podem se tornar próximos e empáticos, contribuindo também para uma sociedade mais justa e fraterna.

Por último, discuta o fato da História moderna, mais especialmente da História contemporânea, por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU de 1948, de que a liberdade é um consenso entre todos os povos do globo terrestre. Os estudantes devem começar a entender a difícil história contra a escravidão, que há um século e meio era considerada “normal” no Brasil. Lembre os estudantes de que, mesmo depois da criação dessa Declaração, ainda houve países que continuaram a manter a escravidão como algo legal. Os últimos dois países a abolir a escravidão foram Arábia Saudita, em 1962, e a Mauritània (país do noroeste da África, com a maior parte de seu território no deserto do Saara), em 1981.

O conceito de escravidão e suas origens [p. 20](#)

Professor indicado: História ou Filosofia

Neste tópico é aprofundada a história da escravidão, assim como sua contextualização na Antiguidade ocidental. Nesse momento, também se inicia a discussão conceitual sobre o que é liberdade, mostrando como pessoas da Antiguidade e da Idade Moderna pensaram a liberdade de maneiras diversas, podendo aproveitar os resultados das respostas e da discussão feita com a turma no início do capítulo. Além dos casos de escravidão brasileira, é importante ampliar a gama de exemplos, discutindo sobre a escravidão com outros povos. Ao comentar esses

outros casos de escravidão, o tópico apresenta os contextos do processo de como alguns povos inferiorizaram outros para que se tornasse legítimo escravizá-los.

Essa discussão permite iniciar o processo de tematização e problematização das categorias da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas “Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética” e “Política e Trabalho”. Permite, ainda, tematizar o Tema Contemporâneo Transversal Cidadania e Civismo – Educação em Direitos Humanos, na medida em que os estudantes poderão identificar, contextualizar e posicionar-se de acordo com os princípios éticos a respeito da liberdade e das condições em que esta deve ser sustentada pela política e exigida dos governos e do Estado. Além disso, propicia o desenvolvimento das habilidades EM13CHS101, EM13CHS105 e EM13CHS106 ao empreender a busca da compreensão da ideia de liberdade e dos obstáculos e ideologias que surgem entre os povos, para que uns possam escravizar os outros, estimulando também a refletir sobre a ideia de bárbaro que legitima o processo de escravização, e a conexão do fenômeno da escravidão com os dias atuais, sobre como podemos garantir e exigir liberdade na política e do Estado.

A análise da imagem da cerâmica grega propicia o desenvolvimento da habilidade EM13CHS104, ao analisar objetos e vestígios da cultura material, identificando as crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço. Também se desenvolve a habilidade EM13CHS503, ao identificar diversas formas de violência na escravidão e suas principais vítimas e causas.

A etapa permite, ainda, a consolidação dos conhecimentos adquiridos durante o 6º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, na disciplina de História, na medida em que o estudante poderá retomar conteúdos e conceitos, como senhores e servos no mundo antigo e medieval; escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços; e a passagem do mundo antigo para o mundo medieval, e estabelecer um diálogo maior com uma disciplina do Ensino Médio, a Filosofia, articulando conceitos como liberdade, igualdade, opressão e violência.

Como forma de refletir sobre diferentes formas de violência, propõe-se que os estudantes realizem uma atividade. Para isso, organize-os em grupos de 3 ou 4 integrantes e peça a eles que discutam como e por que algumas violências são naturalizadas. A discussão pode percorrer diversas direções, como a violência policial, ponderando sobre quem são os atores sociais envolvidos nessa problemática, além de refletir sobre os motivos pelos quais ela ocorre e quais fatores colaborariam para esse fenômeno. Outro ponto importante é

estimular o questionamento sobre quem são as maiores vítimas desse tipo de violência e como isso é percebido pela população em geral. Comente também que outros tipos de violência tendem a ser naturalizados, como contra a mulher, contra o idoso, contra a criança, e até mesmo xingamentos e brigas de trânsito. Avalie a pertinência de discutir a relação que a mídia e o entretenimento podem ter com esse fenômeno, problematizando até que ponto esses meios banalizam a violência ou colaboram para preveni-la. Depois da discussão em grupos, pode-se propor a eles que exponham as questões discutidas para toda a turma, abrindo espaço para um debate coletivo. Nesse momento, atente para a promoção do respeito entre os estudantes, principalmente se surgirem opiniões contrárias.

Explique que, em determinado momento da história, houve sociedades com escravidão por endividamento, ou seja, em que pessoas ou famílias endividadas se tornavam escravas dos credores. Esse tipo de escravidão foi muito comum, mas não hegemônico, e vigorou na cidade grega de Atenas, por exemplo, no código de leis escrito sob o governo de Dracon, em torno de 620 a.C., mas foi extinto décadas depois. No mundo árabe, entretanto, esse modelo durou séculos. É importante frisar que, já no início do século VI a.C., o legislador ateniense Sólon decretou a abolição da escravidão por dívida, libertando todos os cidadãos atenienses que até então estavam escravizados. Já na República Romana, a abolição da escravidão por dívida só ocorreria em 326 a.C.

Existem diversos filmes sobre a escravidão na Antiguidade ocidental e, entre eles, pode-se recomendar a versão recente do filme *Ben-Hur*, de 2016, cuja classificação indicativa é 14 anos. Este filme é baseado no romance de 1880 de Lew Wallace, *Ben-Hur: Uma história dos tempos de Cristo*. O nobre judeu Ben-Hur e seu irmão Messala são unidos, apesar das diferenças. Messala se torna um oficial romano lutando na Germânia, enquanto Ben-Hur permanece na Judeia. O regresso de Messala coincide com uma insurreição em Jerusalém liderada pelos zelotes, que combatem o domínio romano na região. Ben-Hur resgata e abriga em sua casa um jovem zelote chamado Dismas, que tenta assassinar Pilatos. Ben-Hur assume a responsabilidade pela tentativa de assassinato, e sua mãe e irmã são sentenciadas à crucificação. Depois de ser sentenciado às galés, Ben-Hur encontra Jesus, que lhe dá água. Ele passa, então, cinco anos como escravo remador em uma galé romana. Durante uma batalha contra os gregos no Mar Jônico, a galé colide com outro navio, e Ben-Hur é o único sobrevivente. Apesar de Ben-Hur buscar vingança contra Messala por sua família, no final eles se reconciliam.

Questões em foco: Liberdade **p. 20**

Ao ler e texto e pensar em possibilidades de resolver os exercícios, esta seção possibilita mobilizar aspectos da habilidade EM13CHS501. É provável que parte dos estudantes aponte que a possibilidade de garantia da liberdade do indivíduo está relacionada ao cumprimento de leis que garantam a liberdade do outro, formulação central para o liberalismo. Outros, ainda, podem apontar que a liberdade depende do fim de opressões institucionais e econômicas, ponto de vista defendido por anarquistas e socialistas. Seja qual for o caso, é interessante observar quais situações de desacordo entre arcabouço legal e institucional e garantia da liberdade e da justiça os estudantes apontam. Isso permite compreender o caráter histórico e, às vezes, conflituoso da formação de valores e de sua garantia.

1. Respostas pessoais.

A fim de complementar a atividade, pode-se realizar um trabalho interdisciplinar envolvendo uma conexão entre História, Filosofia e Sociologia, questionando se as leis vigentes bastam para assegurar a nossa liberdade ou não. Outra possibilidade é relacionar o tema com o Projeto de Vida dos estudantes, propondo que reflitam se, no futuro, as escolhas de profissão, parceiros, etc. poderão ser feitas de modo livre. É possível que haja estudantes oriundos de um contexto em que se sintam constrangidos de escolher uma profissão pela própria vontade. Encaminhe a discussão no sentido da dificuldade de ser livre e se manter em liberdade, pois vários aspectos familiares, sociais e religiosos podem exercer pressão para que não se faça exatamente aquilo que tenha em mente para a vida.

2. a) Oriente os estudantes no momento do debate, atentando para que o façam de forma respeitosa e utilizem aspectos do que foi estudado e do que foi discutido até o momento.

b) É importante que o trabalho seja realizado em conjunto entre a turma toda e que todos participem de alguma maneira. Sugira que os estudantes utilizem a plataforma que se sentirem mais confortáveis. Algumas sugestões são os sites Meu Mural (<http://www.meumural.com.br/>. Acesso em: 13 set. 2020) e O Mural (<https://www.omural.net/>. Acesso em: 13 set. 2020); ambos com versões gratuitas e em português.

Analisar e refletir **p. 22**

Antes da Idade Moderna, e especialmente antes do Iluminismo, se acreditava que as pessoas não eram iguais, mas diferentes de várias maneiras, ou que existiam umas mais fortes, outras mais fracas, ou que só algumas pensavam e outras não. É importante que os estudantes percebam, com base na leitura do texto, que havia a crença de que algumas pessoas eram mais servis e tinham uma inclinação a servir, ou seja, serem escravizadas. Várias ideologias foram criadas para justificar a crença de que entre os humanos havia diferenças de nascimento e que essas diferenças eram essenciais. No trecho de *A política*, de Aristóteles, há a explicitação de uma delas, que hierarquizava as pessoas e os povos. No caso de Aristóteles, ele

acreditava que alguns povos, como os gregos, pensavam mais e melhor que outros povos, e isso legitimaria que eles não fossem escravizados, mas antes fossem aqueles que escravizariam outros.

Quando surgiu a ideologia universalista em parte cristã, em parte moderna, de que todos os seres humanos são iguais, essas ideologias que constroem e justificam diferenças entre seres humanos caíram em desuso, e passaram a ser combatidas. O desdobramento desse processo da história das ideias levou à abolição da escravidão no mundo.

1. Aristóteles recorre a uma analogia da relação entre senhor e escravo com o organismo humano, no qual a alma (senhor) domina o corpo (escravo).

2. A motivação natural era a facilidade para obedecer, graças ao instinto e à insuficiência de razão.

3. Resposta pessoal.

Espera-se que os estudantes percebam que não há como comprovar uma racionalidade insuficiente nem um instinto à obediência no ser humano. Os diferentes povos construíram suas próprias sociedades com características próprias, o que teria sido impossível se eles tivessem essas falhas que Aristóteles lhes atribuiu.

Questões em foco: Estoicismo e conduta **p. 24**

Nesta seção, se pode retomar a discussão feita sobre a naturalização da violência da escravidão. O texto de Sêneca pode ser visto como um sintoma de que a sociedade romana já não mais naturalizava a violência contra o escravo de forma consensual, entre todos os cidadãos. Na história existem momentos em que não há contestação sobre alguma violência, e nesses momentos é muito difícil exigir posturas éticas diferentes das pessoas que conviviam com tal violência.

1. Aristóteles acreditava que a condição dos escravos era natural e que eles eram necessariamente inferiores. Já Sêneca defende que a escravidão é uma obra do destino, um acaso, pois todos seriam iguais por nascimento, com as mesmas potencialidades de alma, e, portanto, merecedores de igual respeito.

2. Resposta pessoal.

Embora advogasse pelo igual respeito a todos, independentemente de sua condição, Sêneca não foi defensor de mudanças nas estruturas sociais romanas, até pelo fato de o estoicismo ser voltado à conduta individual. Auxilie os estudantes na composição dos textos promovendo um debate sobre as limitações que o tempo e o pensamento de um país impõem às escolhas de alguém. Sêneca foi consciente de um problema, mas não quis interferir politicamente na questão. Pode-se pensar e imaginar com os estudantes qual resultado teria a proposta de acabar com a escravidão em Roma no tempo de Sêneca, o primeiro século depois de Cristo.

3. Durante a pesquisa do tema, lembre-se sempre de ressaltar aos estudantes a importância em situar o contexto social e da época, pois precisam estar inseridos na avaliação das ideias. Igualmente, é preciso mencionar que reconhecer uma nova postura filosófica inaugurada pelo estoicismo no plano das relações interpessoais não significa relativizar o problema da perpetuação da condição de escravidão no campo social. Esta atividade mobiliza as habilidades **EM13CHS101** e **EM13CHS501**.

As rotas de comércio de escravos **p. 25**

Professor indicado: História ou Geografia

Este tópico apresenta as mudanças do trabalho escravo na Europa ocorridas com a fragmentação do Império Romano Ocidental, assim como o surgimento do islamismo e a dominação árabe do norte da África. Enquanto a escravidão perdia força na Europa, transformando-se em outro tipo de trabalho coercitivo – o da servidão –, as fronteiras árabes retomaram e expandiram o tráfico de escravos, apesar de ter ocorrido uma grande mudança ética em relação à escravidão com o surgimento do islamismo. A mudança foi que um muçulmano não poderia escravizar outro muçulmano e que todo muçulmano deveria buscar a conversão dos demais, o que impunha um freio ao papel do escravo nas sociedades árabes. O tópico também apresenta a diferença entre lugares com escravidão estrutural como entre romanos e árabes, e entre os diversos povos da África.

A discussão sobre a escravidão estrutural dentro e fora da África contribui para o desenvolvimento da habilidade **EM13CHS102**, ao empreender uma discussão crítica sobre como a história pode conter uma lógica eurocêntrica e racista sobre as interpretações de outras sociedades, comparando-as com algum caminho evolutivo perfeito, que levou os europeus à modernidade e ao desenvolvimento da Revolução Industrial. Sabe-se hoje que as sociedades não podem ser comparadas sem considerar a história de cada uma e suas especificidades. A crítica dos historiadores e antropólogos nos fez saber que não existe um só caminho ao desenvolvimento e que não seria necessariamente o caminho percorrido pelos europeus, tanto é que esse caminho envolveu a humanidade em problemas gravíssimos, como a destruição da natureza e as armas de destruição em massa.

O estudo deste tópico permite, ainda, a consolidação dos conhecimentos adquiridos na disciplina de História no 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais na medida em que os estudantes poderão retomar as diferentes formas de organização política na África, características de escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços e lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval.

Analizando mensagens **p. 27**

Para corroborar a tese do africanista John Thornton, é possível lembrar aos estudantes que a superioridade militar dos europeus sobre o mundo só se consolidou na passagem do século XVIII para o século XIX. Antes disso, se conservava certo equilíbrio entre os europeus e os povos dos demais continentes. Para isso, a leitura de um trecho sobre a difícil ocupação de Moçambique pelos portugueses na primeira metade do século XVIII é elucidativa quanto à relação de equiparação entre europeus e africanos até certo momento da história, como pode ser observado no trecho a seguir:

Em 1821, quando os ngunis [grupo etnocultural filiado às línguas bantas estabelecido no sul de Moçambique], em movimento migratório, ameaçavam o presídio de Lourenço Marques, o governador do distrito se viu acuado. Nessa época, a presença portuguesa era frágil, restrita aos poucos pontos do litoral da província de Moçambique e, por isso, uma reação armada a qualquer ataque nguni significava derrota e morte certa. Diante da impossibilidade de recorrer à ajuda vinda de Portugal, cujos interesses não estavam, nesse momento, voltados para as colônias africanas, a saída foi firmar um acordo com Manicusse, o primeiro inkosi [soberano nguni do Reino de Gaza] nguni, oferecendo-lhe gado em troca da garantia de que a vila não seria atacada.

SANTOS, Gabriela Aparecida dos. *Reino de Gaza: o desafio português na ocupação do sul de Moçambique (1821-1897)*. São Paulo: Alameda, 2010, p. 14.

1. Espera-se que os estudantes percebam e indiquem que a imagem mostra principalmente as feitorias portuguesa, francesa, inglesa e holandesa, todas muradas. Ao fundo, está a cidade de Savi, com suas casas. Em primeiro plano, há um grande cortejo de soldados negros armados com lanças, e alguns poucos disparam com armas para o alto enquanto uma figura em trajes europeus é conduzida em uma liteira em direção a uma das feitorias. No interior das feitorias, há europeus, soldados negros e trabalhadores negros. Pelas legendas, é possível saber que há cozinhas, lojas e também instalações para os escravizados.

2. O principal argumento pode ser o domínio sobre o território africano pelos próprios africanos, ao menos no local e no período em que foram coletadas as informações que deram base para a elaboração da imagem. Isso permitia a presença de europeus de diversas origens, gerando provavelmente concorrência no controle da oferta de escravizados. Nitidamente eram os chefes, reis e negociantes locais os que mais se beneficiavam desse comércio, mas não se pode deixar de considerar, como prejudicados na outra ponta, os próprios escravizados, oriundos de cidades ou aldeias menos militarizadas que se tornaram vítimas, quer das chefias locais, quer dos comerciantes estrangeiros.

Esta seção mobiliza as habilidades EM13CHS102, EM13CHS103 e EM13CHS106 na medida em que analisa, critica e auxilia na composição de argumentos para superar uma leitura eurocêntrica da história da África em que os povos africanos nunca teriam tido meios de

confrontar nem ao menos negociar com os europeus. O tema se torna sensível para os estudantes, como também provocou algumas revoltas nos afrodescendentes dos Estados Unidos, país onde Thornton escreve. Isso se deve à perplexidade advinda da dificuldade em aceitar o papel colaborador de lideranças africanas e seus grandes Estados, às vezes impérios, no tráfico negreiro internacional. Tal perplexidade pode ser desconstruída em sala de aula, pois se baseia em uma ideia unitária e idealizada de África, como se todos os africanos em todos os momentos da História se acreditassem iguais e fraternos. Essa ideia certamente teve um papel político importante nos processos de independência dos países africanos nas décadas de 60 e 70 do século XX. Mas, de fato, a ideia de uma grande África unitária e idealizada não corresponde com a complexidade da história dos povos africanos nem antes da chegada dos europeus na África, nem depois da chegada deles. Se possível, desenvolva a atividade em conjunto com o professor de Língua Inglesa, pedindo aos estudantes que façam a consulta virtual na sala de informática da escola. É também possível solicitar o auxílio do professor de Geografia, através da elaboração de maquetes das cidades na África, tanto as cidades coloniais dos europeus quanto as cidades dos africanos, priorizando a discussão sobre suas diferenças e semelhanças. Para isso, os estudantes devem realizar uma pesquisa na internet sobre a geografia de tais cidades, consultando mapas históricos, desenhos, litografias, etc.

A escravidão mercantil **p. 28**

Professor indicado: História

Este tópico apresenta o tema da escravidão moderna junto de suas disputas teóricas. A escravidão moderna e todo o sistema mundial escravista que formava um triângulo entre Europa, África e América foi fundamentada e baseada numa justificação teológica, ou seja, se considerou legítimo um cristão escravizar outro ser humano, quando fosse pagão e houvesse a possibilidade de convertê-lo ao cristianismo. A escolha dos africanos como alvo principal desse sistema escravista foi respaldada pela ideia de que estes eram a figura bíblica dos descendentes de Cam, condenado à escravidão perpétua. Com isso, essa foi a primeira vez na história que a cor da pele teve importância em ideologias escravistas.

Embora o interesse dos cristãos ocidentais pela Filosofia clássica tenha sido despertado pelo contato com as traduções árabes, a redescoberta da obra *A política*, de Aristóteles, foi possibilitada pela conquista dos territórios bizantinos durante a Quarta Cruzada – portanto, diretamente do grego. Até onde se sabe, *A política* não chegou a ter uma tradução para o árabe no período dos califados.

Informe aos estudantes que não era possível atravessar o deserto a cavalo ou a pé. O uso do camelo era essencial porque os animais podiam passar longos períodos sem hidratação, graças à sua capacidade de reter água, e suportavam a carga de água e alimentos que mantinham os viajantes vivos entre um oásis e outro. Aproveite e verifique se os estudantes sabem o que é um oásis. Explique que eram lugares onde as pessoas podiam se reabastecer de água e alimentos, e somente os guias das caravanas sabiam como chegar até eles. Daí a importância das caravanas, que contavam com milhares de pessoas e animais, pois grupos isolados estavam fadados à morte nesse percurso, que poderia durar meses.

O tópico permite, ainda, a consolidação dos conhecimentos estudados na disciplina de História, no 7º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, ao abordar a escravidão moderna e o tráfico de escravizados.

Existem diversos filmes sobre a escravidão moderna que podem ser trabalhados com os estudantes. Um deles é o filme estadunidense *Amistad*, de 1997, dirigido por Steven Spielberg. O drama se baseia em eventos reais a bordo do navio negreiro *La Amistad*, e a luta de um grupo de africanos escravizados em território estadunidense, mostrando as condições extremamente degradantes de transporte de escravizados africanos. A classificação indicativa é 14 anos. Outra sugestão interessante é o premiado *Quilombo*, de 1983, filme de coprodução brasileira e francesa dirigido por Cacá Diegues. Na trama, em um engenho de Pernambuco, por volta de 1650, um grupo de escravos se rebela e parte em direção ao famoso Quilombo dos Palmares, onde existe uma nação de ex-escravos fugidos que resiste ao cerco colonial, entre eles Ganga Zumba, um príncipe africano. Mais tarde, Zumbi, herdeiro de Ganga Zumba, contesta as ideias conciliatórias de Ganga Zumba e enfrenta o maior exército jamais visto na história colonial brasileira.

Questões em foco: Escravidão, cor e poder p. 31

Comente com os estudantes que o caso do *apartheid* na África do Sul é a mais notória exceção: a segregação racial efetivada no século XX decorre de um histórico de colonização da região por europeus que data do século XVII – muito anterior, portanto, à era do imperialismo europeu sobre o continente.

1. Resposta pessoal.

Os estudantes podem defender a adequação da mudança de denominação para fins políticos, porque a identificação como escravizado ressalta o caráter não natural dessa instituição e demonstra a violência da sujeição de quem foi escravizado. Em contrapartida, podem defender o uso da denominação “escravo” como termo descritivo mais adequado em trabalhos de pesquisa histórica, ainda que reconhecendo o fato de que decorre diretamente da visão hegemônica da época em que foi utilizado.

2. O objetivo desta atividade é levar os estudantes a refletir sobre questões como posicionamento político e pesquisa científica, demonstrando a importância de ambas as posturas e discutindo os limites a serem observados. Além disso, busca-se fazer com que eles reflitam sobre diferentes formas que as relações de poder e exploração podem tomar. No período do tráfico de escravos, havia líderes africanos capazes de exercer seu poder internamente, em relação a seu próprio povo, e externamente, nas guerras com outros povos africanos e nas negociações com europeus. No período do colonialismo imperialista, as lideranças endógenas foram, em geral, enfraquecidas, enquanto o resultado para a população em geral é controverso, conforme a interpretação feita. Esta atividade, atrelada às discussões que giram em torno dela, mobiliza as habilidades EM13CHS102, EM13CHS201, EM13CHS204, EM13CHS401, EM13CHS502 e EM13CHS601.

Escravidão e liberdade na modernidade p. 32

O tópico enfoca as transformações filosóficas do século XVIII, referentes ao movimento iluminista. Nesse momento, a igualdade entre todos os seres humanos do mundo foi defendida baseando-se em valores racionalistas e não teológicos. Com isso, se começa, então, a desnaturalizar a escravidão, abrindo caminho até o consenso mundial de hoje em que nenhum país do mundo permite legalmente a escravidão. As mudanças da paisagem econômica e política foram também relevantes devido à Revolução Industrial e à Revolução Francesa, quando a escravidão e o investimento nas colônias não eram tão rentáveis quanto as novas fábricas. Por outro lado, a ideologia da igualdade e fraternidade proclamada aos quatro ventos do mundo pelos revolucionários franceses foi decisiva tanto para uma série de independências coloniais – e a mais simbólica desse alcance é a Revolução Haitiana – quanto para discursos abolicionistas, que foram crescendo e se multiplicando conforme se avançava no século XIX, e conquistava o fim da escravidão em muitos países.

O tópico permite tematizar também o Tema Contemporâneo Transversal Cidadania e Civismo – Educação em Direitos Humanos, na medida em que os estudantes poderão identificar, contextualizar e posicionar-se de acordo com os princípios éticos a respeito da liberdade e das condições em que esta deve ser sustentada pela política e exigida dos governos e do Estado. Além disso, desenvolve o Tema Contemporâneo Transversal Economia e Trabalho, já que discute questões envolvendo o tema da escravidão hoje, apresentando o problema a ser enfrentando e combatido do trabalho análogo ao de escravo.

O conteúdo abordado e os debates que dele provêm contribuem para o desenvolvimento das habilidades EM13CHS404 e EM13CHS502, uma vez que propõe

discutir aspectos do trabalho no contexto da Idade Moderna, e sua dicotomia entre trabalho livre e trabalho escravo, e também em relação ao trabalho análogo ao de escravo de hoje em dia. Desenvolve, ainda, uma discussão acerca do que é liberdade atualmente e das lutas por liberdade até chegarmos à nossa época, envolvendo a violência que épocas passadas lutaram por não mais naturalizar. Aí se vê a importância dos iluministas para a compreensão político-filosófica do ser humano que temos hoje.

Nesse momento é possível consolidar conhecimentos estudados no Ensino Fundamental – Anos Finais, no 8º ano da disciplina de História, na medida em que os estudantes poderão retomar a questão do Iluminismo e da ilustração e o escravismo no Brasil do século XIX. Além disso, permite retomar o que foi estudado no 9º ano, com a questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição, o tema dos movimentos sociais e a imprensa negra e a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações.

Note que o afastamento das explicações teológicas não significa uma adesão automática à defesa do fim da escravidão e ao reconhecimento da igualdade entre todos os seres humanos. O inglês John Locke (1632-1704), por exemplo, contrapôs-se ao absolutismo e aos privilégios da aristocracia em seu país com base na ideia de liberdade como direito natural do homem, mas até os anos 1670 colaborou com iniciativas que promoviam a escravidão nas colônias americanas – há controvérsia entre estudiosos sobre uma posterior mudança de posição.

A abolição da escravidão na Inglaterra – e ainda mediante indenização aos antigos senhores – só ocorreu 25 anos depois do fim do tráfico, um indício de que interesses econômicos e políticos tiveram peso significativo na decisão do Parlamento de encerrar o tráfico, para além das questões humanitárias.

Abordagens mais tradicionais da História costumam argumentar que a Inglaterra queria abolir a escravidão nas colônias americanas para que os escravizados se transformassem em trabalhadores livres e assalariados, e, assim, se tornassem consumidores de mercadorias industrializadas da Inglaterra. A realidade é que nem como escravizados, nem como assalariados eles poderiam consumir produtos industrializados ingleses, que na época eram muito caros para a população comum. A discussão intelectual estava relacionada ao destino que deveria ser dado ao capital.

Alguns filmes relacionam a escravidão com seus resquícios no Brasil de hoje. Um deles é o filme nacional *Quanto vale ou é por quilo?*, de 2005, dirigido por Sérgio Bianchi e baseado no conto “Pai contra mãe”, de

Machado de Assis. O filme faz uma analogia entre o antigo comércio de escravizados e a atual exploração da miséria pelo *marketing* social e ONGs, que formam uma solidariedade de fachada. Com classificação indicativa de 14 anos, há a possibilidade de trabalhar esse filme com o professor de Literatura envolvendo a análise do conto machadiano junto do filme e da análise histórica.

Questões em foco: Lutas por liberdade **p. 34**

Uma das primeiras pesquisadoras a analisar as ações de liberdade de maneira sistemática foi a historiadora Keila Grinberg, quando encontrou, na seção da Corte de Apelação do Rio de Janeiro, 380 processos referentes a esse tema. Para entender como eles funcionavam, ver: GRINBERG, Keila. Exposições das razões. In: *Liberta: a lei da ambiguidade – as ações de liberdade da Corte de Apelação do Rio de Janeiro no século XIX [on-line]*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2010, p. 5-20. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/v7mzs/pdf/grinberg-9788599662762-03.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2020.

Pergunte aos estudantes se eles já escutaram algo sobre a “Lei do Ventre Livre” e, em caso afirmativo, o que sabem sobre ela. Comente que essa lei, de 28 de setembro de 1871, pretendia a abolição gradual da escravidão, pois tornava liberta toda criança nascida a partir daquela data. Apesar do título, ela trata de vários assuntos, entre eles a obrigatoriedade da alforria ao escravo que pagasse seu valor de mercado. Na prática, nenhuma criança escrava ficou realmente livre por essa lei, pois permanecia sob controle do proprietário da mãe até completar 21 anos de idade. Assim, nenhuma delas alcançou a idade necessária antes da abolição total da escravidão, em 1888.

É importante informar aos estudantes que a alforria foi muito comum no Brasil e beneficiou milhares de pessoas, embora seja difícil calcular sua extensão exata, pois poucas regiões dispõem de mapas estatísticos de população ou de todos os documentos aceitos como registro da liberdade (testamentos, filhos de escravas libertos no batismo, cartas particulares de liberdade e carta de alforria registrada em cartório).

1. Espera-se que os estudantes respondam que esse fato decorre do número expressivamente maior de alforrias de mulheres que de homens, que resultou no nascimento de pessoas livres de ascendência africana, indicadas como pessoas “de cor” ou com denominações que indicavam antepassado negro.

2. Na avaliação, os estudantes poderão elencar diferentes fatores: por um lado, a alforria significava uma possibilidade real de obter a liberdade com as devidas garantias legais; por

outro, tratava-se de um mecanismo de alcance individual, que, por estar adequado às previsões que regiam o sistema escravista, não tinha o potencial de uma contestação desse sistema como um todo. Durante o debate, você pode abordar outros recursos a que os escravizados podiam recorrer para reverter a condição em que estavam. Enfatize a violência do sistema escravista e a repressão vigentes na época, assim como a dificuldade de organização escrava, pelo fato de não contarem com apoio de seus grupos de origem, africanos, mas somente com os que foram construídos após sua escravização, num passado recente. Dessa maneira, as escolhas de luta individuais ou de pequenos grupos aparecerão como as mais viáveis e possíveis, na realidade da época. Portanto, os processos de alforria e de ações de liberdade foram formas de resistência à escravidão, mas de alcance restrito, não sistemático.

3. Espera-se que os estudantes comentem que a mudança na legislação para reconhecimento das comunidades quilombolas é relativamente recente – passou a ser prevista pelo artigo 68 da Constituição Federal de 1988 e regulada por legislação infraconstitucional posterior. Portanto, apenas um século após a abolição da escravidão reconheceu-se o direito à terra ocupada pelos descendentes de escravizados que fundaram suas próprias comunidades. Trata-se de um intervalo imenso, ainda mais se considerarmos que a primeira legislação sobre terras indígenas data de 1934, e que, em todo o século que separou um evento do outro, o governo concedeu ou facilitou a aquisição de milhares de hectares, em diferentes ocasiões, a projetos de colonização e desenvolvimento agrário.

Esta atividade desenvolve aspectos das habilidades EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS201, EM13CHS501 e EM13CHS601.

Analisar e refletir p. 35

Espera-se que os estudantes indiquem que o trabalho é “análogo” ao da escravidão porque, embora suas vítimas não sejam consideradas propriedade dos exploradores, as condições de trabalho são insalubres e extenuantes, a liberdade de circulação é eventualmente restrita e a remuneração tão reduzida que os trabalhadores acabam se endividando com seus próprios empregadores.

Roteiro de estudos p. 36-39

A atividade 1 trabalha as competências EM13CHS101, EM13CHS401 e EM13CHS404 ao induzir os estudantes a identificar no texto e pesquisar informações que os levem a construir um quadro comparativo dos principais fatores envolvendo a escravidão em diferentes momentos históricos.

1. a) e b) Delimitou-se a cidade de Atenas para a pesquisa sobre a Antiguidade grega porque as formas de governo e de privação da liberdade variavam de cidade para cidade. Também a escravidão de linhagem, da África ocidental, é vista em traços genéricos, pois são amplos o período histórico e a variedade de sociedades. Trata-se, portanto, da confecção de um quadro simplificado que visa contrastar características mais gerais entre um tipo de escravidão e outro.

	ATENAS	ÁFRICA PRÉ-NAVEGAÇÕES EUROPEIAS	ÁFRICA DA IDADE MODERNA	AMÉRICA COLONIAL
Principal meio de escravização	Guerra	Guerra	Guerra/compra	Compra
Objetivos principais	Força de trabalho em atividades de caráter manual, braçal ou doméstico.	Força de trabalho local em pequena escala e afirmação do <i>status</i> do grupo.	Venda de escravizados para europeus e colonos americanos.	Acumulação de capital pela venda de escravizados e do produto do trabalho deles.

2. a) Resposta pessoal.

Com base na análise dos trechos lidos e do que se conhece sobre o assunto, espera-se que os estudantes mencionem a desconfiança com que os africanos e afrodescendentes são vistos em muitos países e como policiais muitas vezes usam da força e agressões físicas para lidar com essas pessoas, ainda que não haja nenhuma necessidade.

b) Resposta pessoal.

Oriente os estudantes a discutir e refletir quais os limites de atitudes em manifestações por uma causa. Converse com eles verificando se concordam com a depredação de bens e destruição do patrimônio, seja público ou privado, durante as manifestações. Os estudantes devem apresentar suas opiniões livremente, contudo deve ser estabelecido um ambiente de respeito entre os estudantes.

3. a) As revoltas eram organizadas por negros escravizados e tinham atuação local, ainda que a Revolta dos Malês tenha logrado articular diferentes grupos de Salvador. Sua atuação pela liberdade era totalmente clandestina e precisava recorrer à força. Já o movimento abolicionista era composto de brancos e negros e tinha aceitação social, apesar das limitações políticas da época. Atuava publicamente por meio de variadas formas de expressão, incluindo as artísticas. Sua luta era mais geral, pelo reconhecimento da igualdade.

b) A atividade explora as habilidades EM13CHS103, EM13CHS104, EM13CHS502, EM13CHS503 e EM13CHS601. Além de fomentar nos estudantes o interesse pela pesquisa histórica, ela trabalha a valorização da cultura afro-brasileira e a escuta das reivindicações contemporâneas da população afrodescendente e sua luta contra desigualdades e violências.

Deve-se levar em conta que o grau de informações disponíveis dependerá da região onde os estudantes vivem e, portanto, adaptações podem ser necessárias. O importante é o desenvolvimento da autonomia para a investigação. Na entrevista, é interessante que fiquem evidentes os temas principais, de modo que as perguntas sejam produtivas e estimulem o entrevistado a desenvolver o tema mais extensamente. Se julgar que há condições para tal, a reportagem pode ser feita em formato audiovisual, em vez de ser escrita.

4. a) Resposta pessoal.

Diversos aspectos podem ser comentados: o fato de que os escravizados estavam em uma instalação pública (o chafariz), a serviço, e portanto com deslocamento autorizado para o cumprimento de afazeres; o fato de que estão todos descalços, uma marca da condição de escravo no período; o fato de que um deles usa máscara, possivelmente uma punição imposta pelo senhor; os dois outros negros conversam entre si e um deles carrega frutas sobre a cabeça, o que pode indicar atividade de venda.

b) Resposta pessoal.

Espera-se que os estudantes discutam o fato de que os negros eram impedidos de acessar esse tipo de formação artística e que suas próprias produções imagéticas e culturais eram malvistas pelas autoridades e pela elite imperial. O domínio da representação naturalista neoclássica deixou um importante legado de registro dos costumes da época, feitos por meio de um olhar externo – até mesmo ao brasileiro –, o que não deixa de ter certos pontos positivos. No entanto, é patente a escassez de um legado de representações derivadas do imaginário da população escravizada e/ou marginalizada da produção artística prestigiosa.

5. a) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam que a ideia de leis ou direitos naturais pode embasar tanto posições igualitaristas quanto exclusivistas.

b) A atividade trabalha as competências EM13CHS101, EM13CHS103 e EM13CHS105. O objetivo é levar o estudante a analisar os usos contraditórios presentes na ideia de direito natural. Por um lado, ela foi um importante mecanismo de garantia de direitos iguais, em especial a partir da Idade Moderna ocidental. Por outro, ela também deu base a argumentos discriminatórios. Acima de tudo, os estudantes devem perceber que a ideia de direito natural variou no tempo, conforme as concepções filosóficas.

A atividade também apresenta a importância da participação política da sociedade na efetivação dos direitos por meio do direito positivo, ou seja, através da formulação e do monitoramento da aplicação das leis.

6. Alternativa c.

Joaquim Nabuco acreditava no fim da escravidão dentro dos parâmetros da lei, e não por uma revolução popular.

Atividade complementar

Uma questão muito discutida nos últimos anos é a posição das ordens religiosas, e dos teólogos, em especial sobre o negro escravizado. Entretanto, questiona-se se esses religiosos somente justificavam a escravidão negra ou se discursavam para colaborar com a

resistência e fé dos escravos na libertação. O caso mais emblemático dessa ambiguidade é o do Padre Antônio Vieira, o jesuíta mais importante do século XVII e um dos maiores escritores da língua portuguesa. Leia o trecho com os estudantes e inicie uma discussão perguntando se, na opinião deles, o Padre Antônio Vieira queria o fim da escravidão, mas não podia declarar na época, pois seria considerado um rebelde e fora da lei, ou se ele justificava a escravidão de modo belo e ambíguo, levando os negros a esperar pela outra vida no reino de Deus.

Em um engenho sois imitadores de Cristo crucificado: *Imitatoribus Christi crucifixi* [para os imitadores de Cristo crucificado], porque padeceis em um modo muito semelhante o que o mesmo Senhor padeceu na sua cruz, e em toda a sua paixão. A sua cruz foi composta de dous madeiros, e a vossa em um engenho é de três. (...) A paixão de Cristo parte foi de noite sem dormir, parte foi de dia sem descansar, e tais são as vossas noites e os vossos dias. Cristo despido, e vós despídos: Cristo sem comer, e vós famintos: Cristo em tudo maltratado, e vós maltratados em tudo. Os ferros, as prisões, os açoites, as chagas, os nomes afrontosos, de tudo isto se compõe a vossa imitação, que se for acompanhada de paciência, também terá merecimento de martírio”.

VIEIRA, Padre Antônio. “Sermão Décimo Quarto do Rosário”. In: *Essencial Padre Antonio Vieira* / Organização e introdução de Alfredo Bosi. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011, p. 194-195.

SUGESTÕES DE LEITURAS E VÍDEOS

Amistad. Direção de Steven Spielberg, 1997. Classificação indicativa: 14 anos.

O filme narra a revolta de um grupo de africanos escravizados em um navio negreiro e sua luta pela liberdade em território estadunidense.

Ben-Hur. Direção de Timur Bekmambetov, 2016. Classificação indicativa: 14 anos.

Traído por seu irmão, Judah Ben-Hur é escravizado e, a partir de então, passa a planejar sua vingança.

Quanto vale ou é por quilo?. Direção de Sérgio Bianchi, 2005. Classificação indicativa: 14 anos.

O filme traça um paralelo entre o Brasil escravista e a sociedade brasileira contemporânea, apontando semelhanças entre ambos os contextos históricos.

Quilombo. Direção de Cacá Diegues, 1983. Sem classificação indicativa.

O longa-metragem conta a história dos dois grandes líderes do Quilombo dos Palmares, Ganga Zumba e Zumbi.

VIEIRA, Padre Antônio. *Essencial Padre Antonio Vieira*. Organização e introdução de Alfredo Bosi. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011.

Coletânea de cartas, sermões e textos proféticos de Padre Antônio Vieira.

Na luta por direitos: trabalhadores e capitalismo

O trabalho com a BNCC neste capítulo

A BNCC neste capítulo

Competências gerais da Educação Básica	1, 2, 6, 7 e 8.
Competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	4, 5 e 6.
Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	EM13CHS401, EM13CHS402, EM13CHS403, EM13CHS404, EM13CHS502 e EM13CHS604.
Competência específica de outras áreas	Ciências da Natureza e suas Tecnologias - 3
Habilidades de outras áreas	EM13CNT309 e EM13CNT310
Tema Contemporâneo Transversal	Economia: Trabalho.

O capítulo aborda um tema que tem muitos significados e implicações tanto para as Ciências Humanas e Sociais quanto para a Educação como um todo: o trabalho. Sendo tanto um Tema Contemporâneo Transversal como uma categoria das Ciências Humanas e Sociais, o trabalho perpassa todos os componentes da área e permite conectar os conhecimentos desenvolvidos nas aulas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia com outras áreas, como a de Ciências da Natureza. Como categoria das Ciências Humanas e Sociais, o trabalho foi pensado por diversos autores da área, que o entenderam como conceito-chave para a compreensão da sociedade contemporânea. Além disso, como fenômeno histórico, o trabalho permite a compreensão de processos que constituem a sociedade atual, nas suas dinâmicas, conflitos e diferentes visões de mundo. Sendo assim, é uma categoria essencial para o desenvolvimento das competências gerais 1, 2 e 7 e a competência específica 4. Esta última trata especificamente de analisar as relações de trabalho em diferentes contextos para compreender o seu papel social. Isso abrange igualmente algumas das habilidades específicas da área: EM13CHS401,

EM13CHS402, EM13CHS403 e EM13CHS404, que tratam dos desdobramentos da análise do trabalho em suas diversas dimensões.

Mais significativamente, o trabalho permite conectar os conhecimentos desenvolvidos em sala de aula com a vida dos estudantes por meio da competência geral 6 (Trabalho e Projeto de Vida). Aprender e valorizar a diversidade da experiência humana na constituição do trabalho não apenas enquanto transformação da natureza e produção de riqueza, mas também como forma de constituição de identidades individuais e coletivas, é essencial para que os jovens possam fazer escolhas conscientes e responsáveis, alinhadas ao exercício da cidadania, como preconiza a BNCC. Esse também é o objetivo das competências específicas 5 e 6 e da habilidade EM13CHS502, pois a análise e o reconhecimento das diversas formas de desigualdade na vida cotidiana, inclusive no mundo do trabalho, permitem ao estudante fazer escolhas éticas e calcadas no respeito aos direitos humanos.

Neste sentido, o trabalho enquanto categoria essencial para a organização social permite o desenvolvimento da competência geral 8 (Autoconhecimento e Autocuidado), pois é um dos elementos que permitirão aos estudantes desenvolver suas identidades individuais e coletivas, conhecer a si mesmos e afirmar seu lugar no mundo.

Inicie o trabalho com o capítulo pela imagem de abertura para retomar e aprofundar conhecimentos adquiridos pelos estudantes no Ensino Fundamental – Anos Finais. Vários elementos da imagem podem servir para um questionamento sobre o que os estudantes sabem sobre o período da Primeira Revolução Industrial: o trabalho feminino; as diferenças salariais entre os gêneros; segurança no trabalho; entre outras. Sendo uma mina de carvão, pode-se questionar de que tipo de carvão se tratava e qual a necessidade deste combustível na época retratada na imagem (por exemplo, máquinas e transporte a vapor).

Uma comparação entre o trabalho nas minas de carvão na Europa no século XIX, registrado por gravuras, e em outras partes do mundo atualmente pode ser feita por meio da leitura de fotografias. Por exemplo, segundo reportagem publicada no *site* da BBC em 2014, a fotógrafa Arindam Mukherjee retratou a vida dos trabalhadores das minas de carvão indianas na atualidade. As fotos mostram que este continua sendo um trabalho arriscado, e as condições de trabalho ainda são precárias em muitas minas. Se possível, leia a matéria em: https://www.bbc.com/portuguese/videos_e_fotos/2014/09/140901_galeria_mineradores_india_rm. Acesso em: 15 set. 2020. Esta última questão pode ensejar o desenvolvimento de um trabalho conjunto com a área de Ciências da Natureza e suas

Tecnologias, pois é possível traçar um paralelo entre a época retratada na imagem de abertura e a atualidade, com as fontes de energia e as suas consequências. Nestas aulas pode ser desenvolvida a habilidade EM13CNT309, que trata especificamente das questões socioambientais, políticas e econômicas relacionadas à dependência dos combustíveis fósseis.

A leitura da citação do historiador Eric Hobsbawm no início na abertura do capítulo pode servir de ponto de partida para um debate em sala de aula sobre a formação da classe operária e da consciência de classe. Caso queira, acrescente também a observação do historiador Edward Thompson em *A formação da classe operária inglesa – volume 1*. Sobre o conceito de classe, ele escreveu:

Ressalto que é um fenômeno histórico. Não vejo a classe como uma 'estrutura', nem mesmo como uma 'categoria', mas como algo que ocorre efetivamente (...) nas relações humanas.

(...) A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus. A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram – ou entraram involuntariamente. A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais.

THOMPSON, Edward. *A formação da classe operária inglesa*. Volume 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 9 e 10.

A situação descrita relatando a reação de boa parte da população francesa ao projeto de reforma da previdência do presidente Emmanuel Macron, em 2019, serve de contraponto ao que foi analisado junto aos estudantes a partir da imagem de abertura do capítulo e da citação de Eric Hobsbawm. Se no século XIX era a conquista de direitos que mobilizava a classe operária, no início do século XXI é a perda desses direitos que deu início à onda de protestos generalizados no país. Este tema será retomado na mais adiante na seção Questões em Foco.

Orientações para o trabalho em sala de aula

Sua experiência pessoal p. 40-41

Esta atividade permite desenvolver tanto a competência geral 1 e a competência específica 4 quanto a habilidade EM13CHS401. A resposta é pessoal. Os estudantes podem ter presenciado movimentos de trabalhadores pela ampliação de seus direitos sociais ou protestos

contra iniciativas dos poderes Executivo ou Legislativo que retirassem tais direitos. Também podem ter presenciado ou mesmo participado de lutas sindicais ou de movimentos sociais, tanto reivindicando aumentos salariais quanto protestando contra violências e a arbitrariedade de autoridades públicas.

É importante partir das respostas dos estudantes para avaliar o seu entendimento sobre os conceitos ligados ao movimento trabalhista, tais como “greve”, “sindicatos”, “classe operária”, “consciência de classe”. A própria categoria de trabalho pode ser questionada, considerando as transformações ocorridas no mundo do trabalho nas últimas décadas, como o aumento do trabalho intermitente e a diversificação das relações de trabalho, como é notado na própria BNCC (p. 568).

A Revolução Industrial e os trabalhadores p. 42

Professor indicado: História ou Geografia

Antes da leitura do texto deste tópico, verifique a possibilidade de apresentar aos estudantes um vídeo, imagens ou textos que relatem as condições de trabalho no início do processo de industrialização na Europa. A sensibilização é importante para desenvolver a empatia, condição indispensável na construção do respeito ao outro e da cidadania.

Outra abordagem possível é partir do conhecimento adquirido pelos estudantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental e perguntar o que eles sabem sobre as condições de trabalho nas primeiras fábricas, entre os séculos XVIII e o início do século XX, comparando-o com a atual legislação trabalhista brasileira, que prevê a proibição do trabalho infantil.

Ao longo deste tópico, acontecimentos da história inglesa devem ser retomados e aprofundados com os estudantes, tais como o funcionamento das corporações de ofício, o uso das terras comuns e os cercamentos. Sobre as corporações de ofício, pode ser interessante comparar com os *holdings*, *trustes* e *cartéis* na atualidade. Sobre os cercamentos, pode ser feita uma comparação com a Lei de Terras de 1850 no Brasil, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L0601-1850.htm. Acesso em: 15 set. 2020. De toda forma, nos dois casos tratava-se de regulamentar a propriedade privada da terra, impedindo o acesso a ela a quem não tivesse poder de compra (*camponeses* ou *libertos*) e estimulando o processo de concentração fundiária nos dois países.

Outra atividade possível é a comparação de gravuras com mulheres operando máquinas de fiar. Os estudantes devem ser estimulados a observar o espaço em que a

atividade de produção dos fios é feita nas duas imagens e elaborar hipóteses para: as consequências do aumento da produção têxtil propiciada pela invenção de máquinas de fiar em substituição às rocas; a dispensa de habilidade ou qualificação para operar as máquinas e os baixos salários dos trabalhadores; e as consequências sociais, econômicas e ambientais da invenção da máquina de fiar a vapor em 1769.

É igualmente importante que as consequências da Revolução Industrial na Europa no século XIX sejam analisadas do ponto de vista das transformações na paisagem urbana, tais como o grande aumento das populações urbanas a partir do êxodo rural provocado pelos cercamentos e pela mecanização da agricultura. Consequências ambientais e sociais do rápido crescimento urbano sem planejamento, aliado ao aumento da desigualdade, podem ser analisadas em sala de aula a partir do texto e abordados em “O surgimento dos operários urbanos”. É importante dar destaque ao processo de divisão social do trabalho e de formação da classe operária.

Estes temas, aliás, permitem ao estudante desenvolver as habilidades EM13CHS401 e EM13CHS402, bem como a habilidade da área de Ciências da Natureza EM13CHS310 no que toca às questões de saúde pública inerentes ao processo de urbanização, como a mortalidade causada por doenças agravadas pelas péssimas condições de moradia, saneamento e alimentação nos bairros operários, tais como a varíola, a tuberculose e o cólera. Um paralelo pode ser feito com a relação entre a pandemia de covid-19 e as diversas territorialidades urbanas.

As competências a serem desenvolvidas a partir dessas atividades são as competências gerais 1, 2, 7 e 8 e a competência específica 4 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, pois é preciso que os estudantes recorram ao conhecimento e aos procedimentos aprendidos nas aulas, bem como à argumentação, para elaborar e expor suas hipóteses, seja por escrito ou oralmente. A habilidade EM13CHS403 também pode ser desenvolvida nessas atividades por meio da análise dos impactos das mudanças tecnológicas nas relações sociais.

Questões em foco: Adam Smith e o liberalismo econômico p. 45

Essa atividade contribui para o desenvolvimento das habilidades EM13CHS103 e EM13CHS403 previstas na BNCC do Ensino Médio.

1. A expectativa é que os estudantes ressaltem que, no decorrer do século XVIII, junto de um forte desenvolvimento das atividades mercantis e urbanas, a Inglaterra experimentou um significativo aumento na produção manufatureira, com a introdução de importantes inovações tecnológicas

(maquinário têxtil movido a vapor, por exemplo) e do sistema fabril ou industrial de produção; o aprofundamento da divisão social do trabalho; a consolidação do proletariado; e a generalização do assalariamento capitalista; entre outras transformações.

2. Espera-se que os estudantes destaquem que, para Adam Smith, era necessário existir uma ampla liberdade econômica no interior da sociedade para que as atividades mercantis e industriais se desenvolvessem cada vez mais, cabendo ao Estado atuar de forma mais concreta apenas na defesa militar, na segurança pública, na aplicação da justiça e na Educação. Para Adam Smith, por conseguinte, a iniciativa individual dos agentes econômicos e o trabalho e o comércio livres, sem as amarras tradicionais do mercantilismo, constituiriam as verdadeiras fontes da riqueza de uma nação, como ocorria na pujante Inglaterra de sua época.

3. A expectativa é que os estudantes expliquem que Adam Smith se refere, nesse caso, à importância que atribuía à relação entre a oferta e a procura de determinado produto para a definição de seu preço no mercado em dado momento. Para Smith, em um contexto de livre concorrência, sem a interferência estatal, os preços se autorregulariam por força da “lei da oferta e da procura”: em uma situação de demanda intensa por determinado produto, seu preço tenderia a subir, ocorrendo justamente o contrário à medida que tal demanda diminuísse ou que houvesse mais oferta desse produto no mercado.

4. Se considerar interessante, organize uma roda de conversa para que os estudantes tanto apresentem as respostas que elaboraram para as três questões propostas sobre o liberalismo econômico e as ideias de Adam Smith quanto compartilhem e discutam as notícias e informações que pesquisaram sobre casos envolvendo violações aos direitos dos consumidores de obterem um preço justo por produtos e serviços que necessitam, chamando a atenção para casos de monopólios e especulação.

Os professores de Filosofia ou de História podem estabelecer em aula uma comparação entre as ideias do liberalismo econômico propostas por Adam Smith e o liberalismo político, tal como proposto por John Locke (1632–1704). Apontar as semelhanças e diferenças entre as duas correntes é importante para a compreensão da complexa relação entre o pensamento político e o econômico, bem como das suas consequências para o movimento operário e a luta por direitos políticos na época contemporânea.

Sobre o tópico “Quebrando máquinas”, pode ser feita uma relação entre o movimento ludista e o liberalismo econômico preconizado por Adam Smith, uma vez que a função do Estado na repressão aos ludistas foi para proteger e garantir a propriedade privada e não para interferir nas relações entre industriais e operários. A menção a Robin Hood no quadro “Observe que...” é bastante pertinente e merece ser destacada. Esse aspecto chegou mesmo a ser objeto de estudo no livro *Bandidos*, do historiador Eric Hobsbawm, sob o conceito de “banditismo social”.

Analizando mensagens **p. 46**

Esta atividade contribui para o desenvolvimento das habilidades EM13CHS401, EM13CHS403 e EM13CHS404.

1. Espera-se que os estudantes ressaltem que, na virada do século XVIII para o XIX, a vida dos assalariados urbanos e seus familiares na Inglaterra era marcada por todo tipo de privação e precariedade, mencionadas nas cartas anônimas dos ludistas: crescente ameaça de desemprego, risco de aumento da miséria e da fome, forte opressão política e social dentro e fora do espaço fabril.

2. Os estudantes devem enfatizar que a quebra de máquinas têxteis, especialmente de fiandeiras e teares mecanizados, expressava uma reação violenta contra o que os ludistas identificavam ser o principal responsável pela destruição dos ofícios manuais tradicionais de fiar e tecer e dos modos de vida a eles associados, com a imposição da proletarianização e dos baixos salários a boa parte dos ingleses entre os séculos XVIII e XIX.

3. Espera-se que os estudantes indiquem que, desde 1799, o Parlamento britânico havia proibido as tradicionais formas de organização e reivindicações dos trabalhadores, como as combinações. Assim, na ilegalidade, as ações de resistência à opressão capitalista assumiram, no início do século XIX, formas mais diretas e violentas, cuja maior expressão foi o ludismo e suas práticas: ameaças contra capitalistas e autoridades considerados despóticos, mesquinhos e injustos, por meio de cartas apócrifas; invasão de fábricas e quebra de maquinário; e mesmo a consecução de incêndios, que não raro destruíam fábricas inteiras.

Projetos alternativos ao capitalismo **p. 47**

Professor indicado: História, Sociologia ou Filosofia

A partir dessa etapa há o trabalho com conceitos cujos significados são bastante complexos, tanto pelas suas transformações ao longo do tempo quanto pelos discursos contraditórios e muitas vezes sem embasamento científico a seu respeito veiculados atualmente em redes sociais e diversos *sites* na internet. Sendo assim, é recomendável que os estudantes iniciem o trabalho com os textos a respeito das ideias socialistas com uma retomada de conceitos-chave, como o de capitalismo, classe, cooperativas, sindicalismo, etc.

Com base nos temas trabalhados nestas seções, é possível desenvolver tanto as competências gerais 1 e 2, que tratam do conhecimento historicamente construído e dos procedimentos científicos das Ciências Humanas e Sociais, quanto a competência específica 4, que diz respeito à análise das relações de produção, capital e trabalho.

Analisar e refletir **p. 49**

Esta atividade contribui para o desenvolvimento da habilidade EM13CHS401 e da competência geral 7.

1. Espera-se que os estudantes indiquem que, para Saint-Simon, Fourier e Owen, a iniciativa de melhoria partiria da própria burguesia, que deveria criar as bases para a formação das comunidades e de uma sociedade mais justa, decorrente das relações de troca entre elas. Já para Marx e Engels havia forte crítica ao capitalismo e não se admitia a existência pacífica entre as classes sociais, sugerindo-se que a modificação do sistema econômico viria apenas por meio da revolução do proletariado.

Um debate pode ser feito com os estudantes por meio do conceito de utopia, retirado da obra homônima de Thomas More, datada do século XVI, para compreender por que a designação dos primeiros socialistas como “utópicos” é parcial e deve ser relativizada.

2. Espera-se que os estudantes tragam as experiências de Owen ou das comunidades *hippies* nos Estados Unidos nos anos 1960 e 1970 como exemplos do chamado socialismo utópico. No caso do socialismo conhecido como científico, o exemplo viria da Revolução Russa, em 1917, e da experiência socialista com a União Soviética.

Questões em foco: Atualidade do anarquismo **p. 50**

A atividade contribui para o desenvolvimento das habilidades EM13CHS401, EM13CHS404 e EM13CHS502. Se considerar interessante, reserve momentos no laboratório de informática ou sala multimídia da escola para que os grupos realizem a pesquisa de informações e imagens para a elaboração das apresentações. Tanto as imagens quanto as informações pesquisadas para a realização desta atividade podem ser incorporadas pelos estudantes à atividade proposta ao final deste capítulo do manual do professor.

1. Espera-se que os estudantes destaquem movimentos sociais de diversos tipos e lugares, em especial os que ocorreram nos últimos anos e que se caracterizaram pela ausência clara de organização e liderança de quaisquer matizes ideológicos, como são os casos dos grandes protestos populares por direitos civis, políticos e sociais realizados entre 2019 e 2020, em Hong Kong e em países como Chile, Peru, Equador, Nicarágua, Bolívia, Colômbia, Venezuela, França, Argélia, Líbano, Iraque, entre outros.

É importante que os estudantes destaquem que esses movimentos se caracterizam mais pela tática da ação direta, valorizada pelo anarquismo, do que por uma ideologia comum.

2. Organize uma sessão de apresentação dos trabalhos, garantindo aos grupos tempo e condições para que compartilhem suas reflexões de forma livre e democrática para toda a turma. Durante as apresentações, incentive o debate, a fim de contrapor diversos pontos de vista.

Sobre o tópico “A Primeira Internacional”, peça aos estudantes que analisem a imagem de Karl Max falando com outros homens. Peça a eles que notem que não há nenhuma mulher presente, embora elas sempre tenham estado presentes nas lutas do movimento operário. Se possível, explore com os estudantes o filme *Oliver Twist*,

baseado no romance de mesmo nome publicado por Charles Dickens, em 1838. É um traço comum na literatura vitoriana a denúncia das más condições em que vivia a classe trabalhadora, mas sem que à crítica fossem acrescentadas propostas alternativas à exploração capitalista. O socialismo só entrou na literatura a partir da obra *O Germinal*, de Émile Zola, cuja adaptação em filme é citada na seção Fica a Dica.

Sobre a Comuna de Paris e a Segunda Internacional, é importante que os estudantes sejam estimulados a estabelecer relações entre as Revoluções de 1830 e de 1848 e a Comuna de Paris. Esta relação também foi sublinhada pelos próprios organizadores da Segunda Internacional, ao proporem a realização dela em Paris por conta do centenário da Revolução Francesa. A análise da formação e atuação das internacionais permite o desenvolvimento da habilidade EM13CHS604, que trata especificamente da análise do papel dos organismos internacionais no contexto mundial.

Conversa de sociólogos **p. 52**

Esta atividade contribui para o desenvolvimento das habilidades EM13CHS401, EM13CHS402, EM13CHS403, EM13CHS404 e EM13CHS502. A seu critério, programe um momento em sala para que os estudantes possam compartilhar suas respostas às questões propostas e, em seguida, assistir ao documentário *Ilha das flores*, que aborda de forma instigante questões centrais das Ciências Sociais, para depois iniciar um debate. Direção: Jorge Furtado. Brasil, 1989. Duração: 15 minutos. Disponível em: http://portacurtas.org.br/filme/?name=ilha_das_flores. Acesso em: 15 set. 2020.

1. Espera-se que os estudantes ressaltem que Durkheim entende como “sociedades complexas” as que se consolidam sob o capitalismo, marcadas por uma forte “divisão social do trabalho”, pelo individualismo e pela tendência à desagregação social. Nesse contexto, de acordo com Durkheim, a existência da coesão e harmonia sociais necessárias ao funcionamento das sociedades complexas seria possível devido às instituições legais, que, entre outras competências, operam regularmente para garantir aos trabalhadores certos níveis de justiça social.

2. A expectativa é que os estudantes indiquem que, no contexto da Idade Moderna, diferentemente do catolicismo, o protestantismo introduziu elementos importantes de valorização das ações individuais, da busca por acumulação de riquezas e do trabalho árduo e vocacionado, contribuindo também para o desenvolvimento das forças capitalistas, segundo Weber, ao incentivar que a compreensão do mundo ocorresse de forma cada vez mais racional.

3. Espera-se que os estudantes destaquem que, para Marx, o operário, despojado de outros bens e detentor apenas de sua “força de trabalho”, se vê forçado não apenas a se submeter ao assalariamento capitalista, como também é submetido a um processo contínuo de alienação, tanto porque não tem controle sobre o destino das mercadorias que produz e não encontra realização alguma nesse ato produtivo quanto porque executa forçosamente seu trabalho basicamente para obter meios precários de subsistência para si e seus familiares.

A era dos direitos **p. 53**

Professor indicado: História ou Sociologia

Por meio do conteúdo proposto nesta seção, podem ser desenvolvidas as competências gerais 1 e 6, bem como a habilidade EM13CHS404. Inicie as aulas relativas a esse tema com uma comparação entre o avanço das legislações sociais na Europa e no Brasil no mesmo período. Muitas das garantias legais conquistadas pelos trabalhadores europeus, como a licença-maternidade, só seriam garantidas aos trabalhadores Brasileiros pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), de 1943. Leia a reportagem sobre a evolução da licença-maternidade no Brasil, disponível em: <https://www.camara.leg.br/radio/programas/293878-especial-licenca-maternidade-2-evolucao-das-leis-e-costumes-sobre-licenca-maternidade-no-brasil-0602/>. Acesso em: 15 set. 2020.

Analisar e refletir **p. 58**

A atividade contribui para o desenvolvimento das habilidades EM13CHS401, EM13CHS402, EM13CHS403, EM13CHS404 e EM13CHS604. A seu critério, divida a turma em cinco grupos, um para cada continente, e reserve momentos no laboratório de informática ou sala multimídia da escola para que os grupos realizem a pesquisa e elaborem suas respectivas apresentações.

1. Oriente os estudantes a buscar informações em portais de notícias de conteúdo aberto, como G1, UOL, *The Guardian*, *El País* e DW.

2. Organize uma sessão de apresentação dos trabalhos, garantindo tempo e condições para que as informações sobre cada um dos cinco continentes sejam compartilhadas devidamente pelos grupos, bem como para que o debate em torno das ações da OIT em prol do trabalho decente se realize de modo tranquilo e esclarecedor.

Questões em foco: Social-democracia e democracia representativa **p. 60**

A atividade contribui para o desenvolvimento das habilidades EM13CHS401, EM13CHS403, EM13CHS502 e EM13CHS604.

1. Espera-se que os estudantes ressaltem que, para Keynes, o crescimento das forças capitalistas precisava necessariamente caminhar junto com o bem-estar social dos trabalhadores, razão pela qual ele defendia uma presença mais firme e constante do Estado no controle da economia. Tal intervenção seria benéfica para garantir a ampliação da produção e do consumo, para enfrentar os efeitos negativos das crises cíclicas do capitalismo (como falências de empresas, desemprego e queda do poder de compra dos assalariados), para prover a sociedade de serviços de saúde e educação de qualidade e para conceder benefícios sociais e previdenciários a amplos estratos da população.

2. Os estudantes devem assinalar que, no contexto europeu do pós-guerra, o keynesianismo exerceu forte influência sobre boa parte dos governos social-democratas, que empreenderam vigorosos programas públicos que praticamente universalizaram o acesso à saúde, educação, habitação e seguridade social. Ao mesmo tempo, ações intervencionistas no plano econômico permitiram a expansão da infraestrutura, o aumento da produção e a elevação gradual do poder de compra dos salários, resultando, no plano político e social, em um período de relativa estabilidade na Europa ocidental, que se estendeu até meados dos anos 1970, aproximadamente.

3. Espera-se que os estudantes assinalem que, na perspectiva analítica de Przeworski, o gradativo ingresso de tradicionais partidos socialistas e/ou social-democratas no jogo eleitoral fez com que, gradativamente, suas lideranças fossem adequando seus discursos e plataformas políticas e eleitorais para muito além do operariado, buscando o voto de outros setores sociais igualmente numerosos, como camponeses, classe média, profissionais liberais, pequenos comerciantes e pequenos empresários. À medida que esses partidos experimentaram vitórias eleitorais, assumiram compromissos com outras classes sociais, tornando-se partidos comprometidos com o “povo” ou com a “nação”, distanciando-se, por conseguinte, das bases operárias e das perspectivas revolucionárias.

4. Se considerar interessante, organize uma roda de conversa para que os estudantes possam apresentar e debater as respostas e os textos analíticos que elaboraram sobre o keynesianismo e o Estado de bem-estar social. Nesse caso, seria interessante encerrar o trabalho com o capítulo com uma análise dos resultados da política de desmonte do Estado de bem-estar social e suas consequências na Europa a partir de notícias recentes. Também é pertinente estimular um debate sobre a relação entre essa política e a perda de direitos trabalhistas que foram o estopim para o início das manifestações dos coletes-amarélos na França a partir de 2019.

Roteiro de estudos p. 62-63

As atividades apresentadas permitem o desenvolvimento das competências gerais 6, 7 e 8, dada a proposta de desenvolvimento de argumentos sobre a diversidade de experiências no mundo do trabalho a partir das quais os estudantes podem reconhecer a si mesmos e desenvolver autocrítica. Da mesma forma, a empatia e o debate gerados por essas percepções favorecem o desenvolvimento das competências específicas 5 e 6 e das habilidades EM13CHS401 e EM13CHS404.

1. De acordo com Guy Standing, os trabalhadores dessa nova classe são privados de proteção social, estão sujeitos a jornadas de trabalho exaustivas e sua remuneração não é suficiente para garantir a sobrevivência. Em *O precariado – A nova classe perigosa*, Standing mostra as origens e possíveis consequências do surgimento do precariado.

Esta atividade exercita a habilidade EM13CHS401 porque solicita ao estudante que identifique e analise 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.

a) Os estudantes deverão mencionar: o surgimento dos movimentos operários; a obtenção de direitos sociais, reconhecidos por legislações específicas; as Internacionais; e a formação de partidos políticos ligados ao trabalhismo. Eles deverão conectar a existência desses movimentos com o impacto políticos que causaram ao redor do mundo.

b) Os estudantes devem perceber que há alguns elementos em comum entre as condições dos trabalhadores daquela época e os de agora. Em ambos os casos, os cidadãos se veem sem garantias formais e são submetidos a jornadas de trabalho longas e mal remuneradas. Vimos, neste capítulo, que as lutas dos trabalhadores durante o século XX foram por melhores condições de trabalho, redução de jornada, auxílios sociais, etc.

c) A ideia não é avaliar se as constatações dos estudantes estão “certas” ou “erradas”, mas fazê-los refletir a respeito das condições de trabalho deles, de suas famílias e/ou de seus conhecidos. Também vale promover um debate com toda a sala e verificar se os estudantes reconhecem padrões comuns entre os exemplos levantados por eles.

d) Os estudantes devem compreender que a precarização dos direitos trabalhistas está atingindo diversas categorias profissionais, com diferentes níveis de renda. Ressalte que, com relação aos trabalhadores mencionados na atividade, os entregadores de aplicativos enfrentam uma situação particularmente complexa e delicada. No ano de 2020, esses trabalhadores organizaram paralisações cujas demandas envolviam o aumento do valor por quilômetro; seguro de vida, de acidente e contra roubo; auxílio pandemia (EPIs e licença em caso de contaminação), etc.

2. Calcula-se que, na cidade do Rio de Janeiro, em 1890, o salário médio do operário, com seis dias de trabalho por semana, era de 96\$000 por mês. Mas, para cobrir as despesas mínimas com alimentação, vestuário, moradia e pequenos gastos para uma família de quatro pessoas, necessitaria de 103\$000. Os preços das mercadorias aumentavam, mas os salários, não. Por isso, a esposa e os filhos dos operários tinham que trabalhar nas fábricas. Em 1913, em uma indústria têxtil, cinco familiares trabalhando (pai, mãe e três filhos), ainda faltariam 12\$000 por mês para cobrir as necessidades básicas. A situação dos trabalhadores piorou nos anos seguintes devido à inflação dos preços dos produtos. Tanto no Rio de Janeiro quanto em São Paulo, as moradias eram insalubres. Os trabalhadores moravam com suas famílias em cortiços. Em muitos havia um único banheiro para 200 pessoas. Nas casas de cômodos, 20 pessoas dividiam o banheiro. Sem saneamento básico ou água tratada, desprovidos das condições mínimas de higiene, homens, mulheres e crianças operárias morriam de tuberculose, coqueluche, caxumba e varíola.

a) As crianças operárias não podiam estudar e mal se divertiam, pois tinham pouco tempo livre. Geralmente faziam um trabalho pesado, impróprio para sua estrutura física, além de trabalharem em locais insalubres, que punham em risco sua integridade física e mental. Ainda, como mostra o texto, poderiam sofrer maus-tratos por parte de seus empregadores. Cabe aos estudantes identificar nos textos os elementos pedidos, mas também expandir a reflexão, para que eles entendam os impactos que o trabalho poderia ter na vida das crianças e dos adolescentes. Incentive-os a se colocar no lugar das crianças relatadas e a identificar elementos de suas próprias vidas que poderiam ser prejudicados.

b) Com relação às duas primeiras questões, os estudantes devem identificar quais itens da legislação versam sobre o assunto. É aceitável que usem outras fontes para além do texto da lei, mas a pesquisa deve se centrar principalmente no Capítulo V do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O texto completo e atualizado do ECA está disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 15 set. 2020. O ECA protege os direitos de crianças e adolescentes, criando regras e limitações para que eles trabalhem. Ele foi baseado na Declaração Universal dos Direitos da Criança, publicada pela ONU em 1979. Em décadas recentes, outras leis foram criadas para proteger os jovens, como a Lei da Aprendizagem, de 2000, que proíbe o trabalho até os 16 anos – mas permite que os adolescentes sejam aprendizes a partir dos 14 anos. Quanto às demais questões do item b, a resposta é pessoal, mas os estudantes devem justificar seus argumentos com base no que encontraram no ECA, fazendo paralelos com a realidade observada em seu dia a dia. Você também pode orientá-los a fazer uma pesquisa rápida sobre trabalho infantil nos dias de hoje. Encoraje-os ainda a lembrar de casos em que eles próprios sentiram necessidade dessa proteção.

O ECA foi capaz de mudar a situação do trabalho infantil no país, conforme mostra a reportagem a seguir, mas ainda há muito a ser feito.

Ana Maria Real [coordenadora nacional de Combate à Exploração do Trabalho da Criança e do Adolescente do Ministério Público do Trabalho (MPT)] avalia que, antes do ECA e da Constituição de 1988, a visão da sociedade e a resposta do Estado ao trabalho infantil eram permeadas por preconceitos: “A criança em situação de trabalho infantil era vista como um menor abandonado e um potencial delinquente e rompedor da ordem social. Havia uma criminalização”, conta ela. “O ECA trouxe uma mudança paradigmática da criança como sujeito com direito ao lazer, à escola, à família.”

O combate ao trabalho infantil que se deu, desde então, reduziu o número de crianças e adolescentes nessa situação em 68% entre os anos de 1992 e 2015. Foram 5,7 milhões de crianças e adolescentes que deixaram de trabalhar no período. No entanto, 2,4 milhões continuam nesta situação, sendo 80% adolescentes, segundo a procuradora.

ECA mudou abordagem do Estado em relação ao trabalho infantil. Agência Brasil. Disponível em: <https://www.whojeemdia.com.br/primeiro-plano/eca-mudou-abordagem-do-estado-em-rela%C3%A7%C3%A3o-ao-trabalho-infantil-1.795224>. Acesso em: 15 set. 2020.

3. Esta atividade exercita a habilidade EM13CHS502, que pede a análise da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas, etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e busca identificar ações que promovam os direitos humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

Resposta: **b**.

A alternativa I está correta, porque a flexibilização das relações de trabalho e das normas trabalhistas tem sido uma das características marcantes do capitalismo globalizado ou mundializado. Com isso, as grandes corporações buscam dar conta de seus problemas de taxa de lucro, recorrendo, em

contrapartida, a modificações no antigo modelo produtivo ancorado nas práticas propostas pelo taylorismo-fordismo, que propunham um modo de organização do trabalho essencialmente rígido, seja pelo cronômetro e fragmentação da atividade de trabalho, seja pela linha de montagem com a esteira rolante.

A alternativa II está incorreta: Embora estudos apontem para a perda da identidade com o trabalho, como é o caso de André Gorz, em seu clássico livro *Adeus ao proletariado*, que remete à imagem da “não-classe de não-trabalhadores”, como também em significativa parte da produção recente que fala em “fim da sociedade do trabalho”, toda e qualquer forma de sociedade continuará dependendo da mediação das forças vitais humanas com a natureza, ou seja, as condições objetivas, para realizar seu processo sociometabólico de existência do gênero humano. Portanto, o trabalho independentemente da forma de sociabilidade humana constitui a essência do ser social.

A alternativa III está incorreta: As práticas antissindicalistas desenvolvidas pelas empresas ao redor do mundo não têm garantido a realização do pleno-emprego nem o fim das crises econômicas. Pelo contrário, quanto maior a dificuldade de organização sindical, conforme revelam vários estudos na área de sociologia do trabalho, maiores são as tendências de precarização do emprego e demissões de coletivos de trabalhadores.

A alternativa IV está correta porque, a partir dos anos 1970, a explosão mundial do desemprego e a escassez de postos de trabalho estabeleceram um novo perfil da força de trabalho. Ao contrário do período denominado “os trinta gloriosos”, quando predominava o “pleno-emprego”, o quadro pós-1970, em diversos países, mostrou que o desemprego passou a ser de longa duração e seletivo, atingindo mais intensamente os desqualificados em relação aos qualificados. Os estudos apontam, também, para desvantagens das mulheres em relação aos homens no que se refere à manutenção do emprego, assim como o crescimento dos chamados empregos modelo McDonald’s, que possuem por característica a baixa remuneração, a alta rotatividade e a precarização das relações de emprego.

SUGESTÕES DE LEITURAS, SITES, VÍDEOS

BRONTË, Charlotte. *Shirley*. São Paulo: Martin Claret, 2017.

Esta foi uma das primeiras obras da literatura vitoriana a apontar as desigualdades e os conflitos entre patrões e operários nos primórdios da Revolução Industrial, especificamente durante o movimento ludista, embora ainda com forte traço idealista.

CALLE, Angel de La. *Modotti* – Uma Mulher do século XX. São Paulo: Conrad, 2005.

Biografia em quadrinhos da fotógrafa e militante comunista Tina Modotti. Pode ser interessante para entender como era o ambiente do movimento operário internacional.

Ilha das flores. Direção: Jorge Furtado. Brasil, 1989. Duração: 15 minutos. Disponível em: http://portacurtas.org.br/filme/?name=ilha_das_flores. Acesso em: 15 set. 2020.

O curta-metragem brasileiro mostra como o sistema capitalista gera desigualdades sociais.

MAKARENKO, Anton. *Poema pedagógico*. São Paulo: Editora 34, 2012 (publicado originalmente em 1935).

De alta qualidade literária, esse romance apresenta alguns aspectos da sociedade soviética e os efeitos da Primeira Guerra, da Revolução e da Guerra Civil entre crianças e jovens, bem como as experiências pedagógicas para tentar inseri-los na sociedade comunista como cidadãos produtivos e críticos.

Ideias de progresso nas sociedades industriais

O trabalho com a BNCC neste capítulo

A BNCC neste capítulo

Competências gerais da Educação Básica	1, 2, 3, 5, 7, 9 e 10.
Competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	1, 4 e 5.
Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	EM13CHS102, EM13CHS103, EM13CHS401, EM13CHS403, EM13CHS502 e EM13CHS604.
Competências específicas de outras áreas	Ciências da Natureza e suas Tecnologias: 2 e 3. Linguagens e suas Tecnologias: 1. Matemática e suas Tecnologias: 4.
Habilidades de outras áreas	EM13CNT206, EM13CNT304, EM13CNT305, EM13LGG103 e EM13MAT406.
Temas Contemporâneos Transversais	Ciência e Tecnologia; Meio Ambiente – Educação Ambiental; Cidadania e Civismo – Educação em Direitos Humanos.

Neste capítulo serão apresentadas as ideias de progresso e de desenvolvimento. Para tanto, o material trabalha com uma abordagem interdisciplinar de longa duração, por meio da qual essas ideias serão discutidas partindo do período moderno e chegando no tempo presente. Isso ocorre porque a ideia de progresso se desdobra em noções contemporâneas de desenvolvimento, sendo possível apresentar essa discussão em uma temporalidade mais alongada. Além disso, tais assuntos possibilitam a integração de áreas diversas do conhecimento em Ciências Humanas.

As temáticas aqui abordadas foram organizadas por meio de conhecimentos históricos sobre como essas ideias se modificaram ao longo dos séculos e ajudam a explicar aspectos da realidade atual, tal como sugerido pela competência geral 1.

As atividades e discussões propostas no capítulo possibilitam ao estudante desenvolver competências de reflexão e de análise crítica com base em metodologias científicas e em fontes de naturezas diversas, como obras de

arte, mapas, gráficos e textos, auxiliando no desenvolvimento das competências gerais 2 e 3. Exemplos disso são as atividades de comparação de textos sobre poluição atmosférica ou a análise do mapa que trata do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) global e, também, os conhecimentos apresentados no tópico “As artes plásticas”.

Espera-se que, no decorrer do trabalho em sala de aula, os estudantes se posicionem de forma ética sobre assuntos como sustentabilidade e violações de direitos e possam construir seus argumentos e posicionamentos buscando informações confiáveis, sempre respeitando os direitos humanos e os princípios democráticos. Tal abordagem visa contribuir para o desenvolvimento das competências gerais 7, 9 e 10.

Processos como a Revolução Industrial e o Imperialismo, ou eventos como a Primeira Guerra Mundial, contribuem para análises realizadas a partir de um conjunto de procedimentos que visam fornecer ao estudante uma compreensão ampla e crítica, tal como indicado na competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 1.

As relações de produção e de trabalho também passam o capítulo por meio de temas como a modernização industrial e as tecnologias do genocídio, temática que auxilia no desenvolvimento da competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 4.

A abordagem sobre trabalhadores fabris contribui para o desenvolvimento da habilidade EM13CHS401, tema que se desdobra a partir de reflexões sobre a exploração em campos de concentração e o desenvolvimentismo na atualidade, apropriando-se aqui das ideias sugeridas na habilidade EM13CHS403.

No decorrer do capítulo, busca-se, ainda, adotar procedimentos de análise focados no respeito aos direitos humanos, como se vê, por exemplo, a partir dos materiais sobre o campo de concentração de Auschwitz ou o Futurismo. Esses assuntos podem auxiliar em encaminhamentos relativos à competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 5 e à habilidade EM13CHS502.

Orientações para o trabalho em sala de aula

Sua experiência pessoal p. 64-65

A imagem de abertura do capítulo possibilita o levantamento de algumas questões preliminares sobre a ideia de progresso. É possível solicitar que os estudantes observem a fotografia apresentada, observando a fumaça, que ocupa parte da representação. Pergunte aos estudantes se eles consideram que a imagem expressa o

progresso de alguma forma. Caso seja viável, selecione algumas representações complementares, como fotografias da construção de Brasília (exemplo de um modelo de desenvolvimento no Brasil, em meados do século XX) ou imagens das cidades mais sustentáveis na atualidade (Zurique, Singapura, Frankfurt ou Seul são alguns exemplos). Tais imagens podem apontar para uma percepção inicial do conceito de progresso como algo mutável ao longo do tempo. Peça aos estudantes que anotem, em seus cadernos, cinco aspectos que lhes vêm à mente quando pensam na ideia de progresso. Essas anotações podem ser retomadas ao longo do trabalho em sala de aula, para verificar o que mudou nas impressões iniciais.

Para realizar um levantamento de conhecimentos prévios, pode-se ainda lembrar assuntos trabalhados em História no Ensino Fundamental – Anos Finais, tais como Iluminismo, Revolução Industrial e Imperialismo, temas abordados no 8º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, e Primeira e Segunda Guerras Mundiais, assuntos discutidos no 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais. Ademais, tópicos vistos em Geografia, como as transformações no espaço urbano-industrial e as cadeias industriais, tratados também no 9º ano, podem, do mesmo modo, auxiliar em discussões iniciais.

As atividades iniciais propostas nesta seção possibilitam a seleção de evidências – tal como indicado na habilidade EM13CHS103 – por meio de entrevistas com familiares. Desse modo, espera-se que os estudantes se aproximem da ideia de progresso a partir de exemplos contidos em suas realidades locais. Ao longo do capítulo, são sugeridas diversas abordagens, que visam aproximar os temas aqui tratados da realidade dos estudantes, produzindo, assim, um aprendizado mais significativo.

A sociedade do progresso **p. 66**

Professor indicado: História ou Sociologia

Uma forma de iniciar a discussão sobre o tópico “Segunda Revolução Industrial” é por meio do conceito de Revolução. Esse termo foi aplicado a diversos eventos históricos, contudo, o seu significado se alterou de forma bastante impressionante ao longo do tempo. Até meados do século XVII, a palavra revolução apresentava sentidos astronômicos, cíclicos e de retorno ao passado. Nicolau Copérnico, por exemplo, escreveu sua obra *De Revolutionibus orbium coelestium* (1543), para descrever um movimento natural astronômico. A Revolução Gloriosa (1688) restaurava o monarca ao poder, no lugar de depô-lo. No entanto, o termo é subvertido no século XVIII em meio aos eventos revolucionários franceses e às formulações relativas à ideia de progresso iluminista. De acordo com o historiador Jaime Fernando dos Santos Junior, naquele período:

[...] todas as histórias particulares foram colocadas sob os princípios de uma História única, desenvolvida como filosofia e na qual a ideologia do Progresso buscava hierarquizar graus de evolução. Essa qualificação temporal possibilitou a sensação de uma ruptura drástica com o passado, trazendo como consequência a afirmação do presente como uma época única e distinta, e a rejeição dos tempos e conhecimentos anteriores. Nesse sentido, a Revolução teria um papel fundamental, pois inauguraria o novo, com a ruptura e superação de estruturas consideradas arcaicas e anacrônicas em direção à modernidade.

SANTOS JUNIOR, Jaime Fernando dos. A emergência do “moderno” conceito de revolução. In: *História da Historiografia*, n. 26, jan-abr., 2018. p. 132. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/1300>. Acesso em: 16 set. 2020.

Comente com a turma sobre essa questão conceitual. Em seguida, questione se essa ideia de revolução já havia lhes ocorrido anteriormente. Essa discussão pode auxiliar na percepção de que os significados mudam ao longo do tempo. Revolução Industrial, é claro, se refere a um momento de ruptura e de superação dos modos de produção vigentes no período. Do mesmo modo, a ideia de progresso também pode ser historicizada, como se verá mais adiante neste capítulo.

O tópico “Descobrimos microrganismos” (página 67) pode ser trabalhado, é claro, em parceria com as áreas de Ciências da Natureza. Comente com a turma que muitas pesquisas foram realizadas com base em trabalhos de Louis Pasteur (1822-1895) acerca dos microrganismos. Na atualidade, têm-se uma compreensão mais ampla da atuação desses seres na vida humana e no meio ambiente. Cabe aqui ampliar tal discussão, levando os estudantes a observar a existência de microrganismos benéficos à saúde, como é o caso daqueles que estão presentes no sistema digestivo. A microbiota humana, isto é, o conjunto de microrganismos que habitam o corpo humano, ajuda a estimular o sistema imune e a metabolizar nutrientes obtidos na alimentação. Percebe-se, assim, a importância dos microrganismos que não podem ser avaliados somente como causadores de doenças.

Cabe ressaltar, ainda, a importância das pesquisas sobre microrganismos na atualidade, sobretudo considerando um exemplo tão emblemático como o da pandemia de Covid-19. Além disso, pode-se aprofundar o trabalho com esse tema por meio de uma abordagem sobre os organismos internacionais, tema trabalhado na habilidade EM13CHS604, e os esforços globais para o combate de determinadas doenças. Retome alguns conhecimentos prévios acerca do tema, trabalhados em aulas de Geografia do 8º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais. Em seguida, utilize como exemplo a atuação da Organização Mundial da Saúde (OMS) durante a crise de Covid-19, lembrando os esforços para sistematização de dados e de pesquisas sobre o tema.

Outro exemplo interessante é o da erradicação da varíola, que envolveu articulações internacionais sem precedentes na história. Em uma Assembleia Mundial da Saúde, realizada em 8 de maio de 1980, declarou-se a erradicação dessa doença em todo o mundo. Isso ocorreu após séculos de pesquisa para o desenvolvimento e a administração da vacina, desde os primeiros estudos iniciados em 1796, pelo britânico Edward Jenner (1749-1823). Na década de 1970, a OMS liderou esforços de vacinação que alcançou a marca de meio bilhão de vacinas administradas ao redor do mundo. Este exemplo pode contribuir para um debate em sala de aula sobre a importância dos investimentos em pesquisa e dos esforços internacionais no combate a doenças.

Conversa de sociólogos & filósofos p. 69

As atividades aqui elencadas contribuem para o desenvolvimento das habilidades EM13CHS102, EM13CHS103 e EM13CHS403. Além disso, busca-se exercitar a reflexão e a análise crítica tal como sugerido na competência geral 2.

A seu critério, programe um momento para que os estudantes compartilhem suas respostas e analisem os múltiplos sentidos da noção de progresso. A atividade pode ser dinamizada com a apresentação da canção “Fábrica” (1986), da banda Legião Urbana. Proponha uma discussão dos temas centrais tratados na canção composta por Renato Russo, como a negação de direitos para muitos dos que trabalham cotidianamente nas mais diversas atividades econômicas e os impactos negativos que tais atividades podem acarretar ao meio ambiente. Essa reflexão coletiva pode abordar os limites contidos em discursos sobre a possibilidade de alcançar uma situação social de progresso para todos e por longo tempo.

1. A expectativa é que os estudantes indiquem que, na perspectiva dos pensadores iluministas, o progresso humano seria alcançado por meio do desenvolvimento contínuo do conhecimento racional e científico.

2. Espera-se que os estudantes ressaltem que, para Comte, a manutenção do progresso europeu exigia o estudo científico da sociedade, desenvolvendo para tanto um método para compreender os fenômenos humanos e a evolução da humanidade – a Sociologia, campo disciplinar que, na perspectiva desse pensador francês, teria como missão central identificar os problemas sociais decorrentes do progresso tecnológico e propor soluções harmônicas de organização do conjunto da sociedade.

3. Os estudantes devem ressaltar que Sorel repudiava o discurso sobre o progresso, dominante em sua época, por considerá-lo ilusório e destinado muito mais à legitimação da dominação burguesa sobre as classes trabalhadoras, enquanto a crítica de Benjamin procura estabelecer uma dissociação fundamental entre as conquistas proporcionadas pela ciência e a tecnologia e a ideia positivista de progresso contínuo, pois, para ele, nos cabe considerar seriamente os aspectos negativos, as forças destrutivas e os retrocessos nos direitos humanos, em especial, que estão contidos também nos mais

diversos processos de desenvolvimento econômico e tecnológico de nossa era – algo que pode ser ilustrado com a lembrança de eventos da primeira metade do século XX, como as duas grandes guerras, o Holocausto, as explosões nucleares no Japão em 1945, entre muitos outros exemplos.

O tópico “Imperialismo e progresso” (página 70) pode ser trabalhado inicialmente apresentando-se as contradições entre esses dois termos. Leve os estudantes a refletir se há “progresso” no âmbito do “imperialismo” e se esse progresso é para todos. Amplie a discussão por meio do caso do Estado Livre do Congo (1877-1908), tendo em vista o Tema Contemporâneo Transversal relacionado à Cidadania e Civismo – Educação em Direitos Humanos.

Em 2020, durante os protestos antirracistas iniciados após o assassinato de George Floyd, nos Estados Unidos, alguns monumentos passaram a ser removidos por manifestantes ou autoridades locais. Um deles foi a estátua do rei Leopoldo II, retirada da cidade de Antuérpia, na Bélgica. Leopoldo II é considerado uma das figuras mais controversas da história do imperialismo colonial por conta das atrocidades cometidas no chamado Estado Livre do Congo, um reino de propriedade pessoal do monarca belga. A bacia do rio Congo foi um dos últimos espaços explorados pelos europeus no continente africano. Tratava-se de uma região propícia à exploração de produtos como a borracha e o marfim. Cerca de 2 milhões de km² de terras se tornaram propriedade de Leopoldo II após a Conferência de Berlim (1884-1885), momento no qual as nações imperialistas assinaram acordos que previam a promoção do livre-comércio nas colônias e o fim da escravidão. O monarca belga, no entanto, utilizou o sistema escravista de forma sistemática em seus domínios, aumentou tributos sobre as mercadorias da região e governou com o auxílio de soldados e de mercenários, que agiam de forma violenta. Ao longo dessa exploração do território congolês, ocorreram casos de assassinatos, estupro e amputações. Pesquisadores estimam que cerca de 10 milhões de pessoas foram mortas na região, um genocídio comparável ao ocorrido durante o Terceiro Reich, na Alemanha.

Esse tema é bastante complexo e sensível. Uma forma de aproximá-lo dos estudantes seria por meio de excertos do livro *O coração das trevas* (1902), de Joseph Conrad (1857-1924), cuja narrativa se desenvolve no Estado Livre do Congo. Temas como esse devem ser trabalhados com sensibilidade, atentando especialmente aos estudantes negros e negras que podem se sentir emocionalmente perturbados pelos relatos sobre tal período. O exemplo, de todo modo, sugere a ambiguidade proposta no título deste tópico: “Imperialismo e progresso”. Promova uma roda de conversa sobre a questão dos limites éticos do progresso, de modo que os estudantes possam refletir, em particular, se esse progresso era igualmente

vivenciado por povos colonizadores e colonizados. Essa abordagem propicia o desenvolvimento da competência geral 9 e da competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 5, que destacam o exercício do diálogo e o combate à violência com vista à promoção e ao respeito aos direitos humanos.

Para um aprofundamento no tema do darwinismo social, sugere-se a leitura do artigo “O conceito de ‘raça’ e o ideário do ‘branqueamento’ no século XIX – bases ideológicas do racismo brasileiro”, de Andreas Hofbauer. A temática pode ser abordada em parceria com professores da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, contribuindo assim para desenvolver as competências específicas 2 e 3 dessa área, assim como da habilidade EM13CNT305, que trabalha o uso indevido de conhecimentos científicos para justificar processos de discriminação. A seguir, um excerto do texto que pode ser utilizado em sala de aula.

Em primeiro lugar, é importante destacar que as ideias de “negro” e “branco” são anteriores ao discurso racial. As duas cores não diziam respeito “simplesmente” a um mundo natural passível de ser observado de forma objetiva, mas eram associadas a ideais morais religiosos. Desde os primórdios das línguas indo-europeias, o branco representava o bem, o bonito, a inocência, o puro, o divino, enquanto o negro era associado ao moralmente condenável, ao mal, às trevas, ao diabólico, à culpa. Na Idade Média, o grande paradigma de inclusão e exclusão era a filiação religiosa e não ainda a cor de pele.

Essa força simbólica expressava-se em diferentes costumes medievais: marcava-se um rosto com fuligem para estigmatizar um pecador ou para revelar a culpa de alguém; usava-se também a referência à cor negra para desqualificar inimigos “pagãos”.

Numa época marcada pelas Cruzadas, o fator mais importante para diferenciar amigo de inimigo era, também na Península Ibérica, o pertencimento religioso. Todos os outros possíveis indicadores de diferença tinham de ser subordinados às explicações do mundo derivadas da Sagrada Escritura. Assim, diferenças “fenotípicas” eram também secundárias para o cristão ibérico e seriam interpretadas com base em “verdades religiosas”.

A esta simbologia de cores (branco = puro e divino; negro = impuro e pagão, pecador), permeada por concepções morais religiosas, pode-se também atribuir o fato de que as mais variadas populações em ultramar seriam chamadas de “negros”. E esta associação de ideias (a caracterização desses povos como “negros”) seria ainda usada como argumento para justificar as intervenções coloniais.

[...]

Não demoraria muito tempo até que a causa das diferentes “constituições raciais” fosse procurada não mais em “fatores naturais” externos ao corpo humano, mas cada vez mais dentro dos próprios corpos. Diferentes métodos

antropométricos, desenvolvidos para medir e avaliar características físicas do corpo humano, seriam agora utilizados para determinar níveis de inteligência e de moralidade de toda uma “raça”. Ao se atribuir a razão das diferenças humanas a essências hereditárias, supostamente características de todo um grupo, os cientistas transformariam o conceito de “raça” numa categoria biologicamente definível.

HOFBAUER, Andreas. O conceito de “raça” e o ideário do “branqueamento” no século XIX – Bases Ideológicas do racismo brasileiro. *Teoria e Pesquisa*, n. 42-43, jan.-jul. 2003. p. 70-75. Disponível em: <http://www.teoriaepesquisa.ufscar.br/index.php/tp/article/view/57/47>. Acesso em: 17 set. 2020.

Saberes conectados: Linguagens e suas Tecnologias **p. 72**

A atividade contribui para o desenvolvimento das habilidades EM13CHS102, EM13CHS103 e EM13CHS401 por meio da comparação de argumentos e de narrativas, bem como da análise das relações entre sujeitos e classes sociais. As atividades também buscam valorizar produções artísticas, como sugerido na competência geral 3, e analisar processos culturais, tendo em vista o desenvolvimento da competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 1.

Sugere-se selecionar e apresentar trechos eloquentes de filmes que se relacionam diretamente a obras consagradas e a valores estéticos dos três movimentos literários em questão. Para ilustrar o Romantismo, uma sugestão é o filme *Os miseráveis* (Reino Unido/Estados Unidos, 2012, 157 min), enquanto elementos estéticos e sociopolíticos característicos do Realismo e do Naturalismo podem ser encontrados, respectivamente, em filmes como *Peterloo* (Reino Unido, 2019, 154 min) e *Germinal* (França, 1993, 160 min). Pode-se, ainda, sugerir que os estudantes escolham alguma obra literária brasileira que se relacione aos movimentos Romantismo, Realismo e Naturalismo para lerem e produzirem uma resenha, a ser entregue ao final do bimestre. Desse modo, eles poderão entrar em contato com livros que costumam ser mencionados nos principais vestibulares do país, como, por exemplo, *Memórias de um sargento de milícias* (1853), de Manuel Antônio de Almeida (1830-1861); *O navio negreiro* (1880), de Castro Alves (1847-1871); *Dom Casmurro* (1899) e *Memórias póstumas de Brás Cubas* (1881), de Machado de Assis (1839-1908); *O cortiço* (1890), de Aluísio Azevedo (1857-1913), entre outros.

1. Espera-se que os estudantes ressaltem que o Romantismo, além de valorizar o individualismo e o subjetivismo, caracterizava-se pelo culto ao passado, aos elementos do mundo rural, aos heróis e aos valores nacionais, refletindo tanto uma reação às transformações engendradas pela sociedade urbana e industrial quanto o furor dos movimentos nacionalistas que eclodiram em diversas regiões da Europa na primeira metade do século XIX.

2. A expectativa é que os estudantes enfatizem que o Realismo elegeu como temas centrais de suas narrativas a vida cotidiana, o comportamento social e as agruras enfrentadas no mundo do trabalho pelo proletariado no contexto de expansão da sociedade capitalista e de consolidação do poder socioeconômico da burguesia, cujos valores, hábitos e comportamentos sociais também são analisados de modo crítico.

3. Espera-se que os estudantes ressaltem, a princípio, que o Naturalismo compartilha muitas características com o Realismo, sendo mais enfático e explícito, por exemplo, nas descrições sobre as péssimas condições de existência das classes trabalhadoras. Por outro lado, eles precisam destacar também que o Naturalismo foi fortemente influenciado pela perspectiva evolucionista de Charles Darwin, atribuindo grande peso à hereditariedade e ao meio social, sobretudo na determinação das atitudes e das ambiguidades que marcam a trajetória dos principais atores sociais retratados pelo movimento literário.

Ser humano × máquina: contradição e complementação **p. 74**

Professor indicado: Filosofia ou História

Uma forma de trabalhar os tópicos “Os operários e as máquinas: um futuro incerto” (página 74) e “A máquina como extensão do ser humano” (página 75) é utilizando obras de ficção científica. O filme *Metropolis* (Alemanha, 1927, 2 h 33 min), do cineasta Fritz Lang (1890-1976), pode ser um exemplo bastante útil para essa abordagem, que contribui para o desenvolvimento da competência geral 3 e da competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 4. No [link](#) a seguir, há uma versão legendada do filme, com explicações sobre como essa cópia foi restaurada. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Oa1qWCdSKHo>. Acesso em: 17 set. 2020.

Produzido em meio à crise econômica alemã e no contexto do movimento expressionista da década de 1920, o filme constrói uma narrativa futurista, ambientada em 2026, na qual se vê uma cidade que opõe o estilo de vida dos trabalhadores que operam as máquinas – garantindo o funcionamento da cidade – e dos ricos industriais que governam a cidade e possuem as máquinas. A obra trabalha com cenários estilizados, distorção e um método teatral de atuação nada realista, no sentido artístico do termo, tema que diz respeito à competência específica de Linguagens 1 e à habilidade EM13LGG103. Ocorre ali, portanto, uma total reinvenção do mundo por meio do apelo à imaginação.

Comente com a turma que há séculos existem representações sobre robô nas artes, no entanto algo parece mudar na concepção desse ser mecânico no decorrer dos séculos XVIII, XIX e XX. Apresente alguns excertos de *Metropolis* ou o filme completo, considerando o que for mais viável no planejamento escolar. Se possível, organize um debate em sala de aula sobre a

obra, pedindo aos estudantes que produzam um texto em tópicos expondo ao menos cinco aspectos do filme que se relacionam aos assuntos abordados no capítulo.

Por meio da análise de longa-metragem, as relações entre ser humano e máquina podem ser discutidas em sala de aula. Leve os estudantes a observar como, ao longo do século XX, por exemplo, existe uma representação do robô como pesadelo. Ele não é mais um testemunho da genialidade do inventor, mas um ser que pode roubar o lugar do trabalhador. Isso está associado, é claro, à ideia do “homem-máquina” no novo mundo do trabalho. Em *Metropolis*, essa discussão aparece, por exemplo, na cena que mostra a troca de turno dos trabalhadores fabris, uma massa de pessoas disciplinadas e desumanizadas. Fritz Lang (assim como Charles Chaplin, à sua maneira) apresenta o problema dos corpos humanos que precisam se adequar ao novo ritmo ditado pela modernidade, em que o trabalho é o principal meio de ordenamento da vida.

Discuta com a turma como o problema do trabalho é sempre permeado pelo novo tempo fabril que se desenvolve no mundo moderno. Em *Metropolis* observa-se um tempo da regularidade, da repetição e da simetria. Longe de mostrar a cidade moderna como espaço de circulação de ideias, de corpos e de vitalidade, a cidade do filme é dividida em dois mundos claros que não se tocam e, na verdade, se rejeitam. Naquele mundo cada corpo segue regularmente o ritmo ditado pelo tempo do trabalho. O relógio, por exemplo, é um objeto central na montagem dessa cidade futurista, elemento que discorre sobre a relação entre corpo, tempo e trabalho.

A ficção científica comumente projeta o futuro a partir das referências do presente. Esse tema também pode ser aprofundado com uma discussão a ser conduzida pelo professor de Filosofia sobre os conceitos de “utopia” e “distopia” nas artes. Percebe-se, por exemplo, que a tecnologia aparece de forma muito positiva ou negativa dependendo do período de produção de uma obra. Casos como *Metropolis* ou *Tempos modernos* (1936) são exemplares nesse sentido, pois evidenciam uma tecnologia que não é necessariamente positiva. Outro filme interessante de ser trabalhado em sala de aula seria *Máquinas mortais* (Estados Unidos, 2018, 2 h 8 min.), dirigido por Christian Rivers. O longa-metragem se baseia em uma obra de Philip Reeve, que se passa em uma Terra completamente arrasada na qual algumas cidades se movem sobre rodas gigantes e lutam para conseguir mais recursos naturais.

O livro (publicado em 2001) e o filme (lançado em 2018) se relacionam ao Tema Contemporâneo Transversal Meio Ambiente – Educação Ambiental. Leve os

estudantes a refletir, por exemplo, se as obras atuais são mais utópicas ou distópicas. Questione-os por que isso acontece e pergunte o que a representação sobre o futuro pode informar sobre o tempo presente. A série de livros *Jogos vorazes*, de Suzanne Collins, também pode auxiliar nessa discussão filosófica sobre utopias, distopias e projeções sobre o futuro.

Analisar e refletir **p. 75**

Espera-se que os estudantes tragam a situação-problema para seu cotidiano, entendendo como os avanços tecnológicos podem impactar diretamente suas possibilidades profissionais, de modo que possam se preparar para o futuro no mercado de trabalho. Além disso, pretende-se que relativizem a noção de progresso (Para quem? Como? Em que circunstâncias? Com quais consequências?). No que diz respeito ao uso de tecnologias digitais, à cooperação e à promoção de direitos, a atividade favorece o desenvolvimento das competências gerais 5 e 9. Além disso, aborda-se as relações de trabalho tal como indicado na competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 4 e nas habilidades EM13CHS401 e EM13CHS403.

Questões em foco: Futurismo – glorificação do progresso? **p. 75**

As atividades aqui propostas se articulam aos Temas Contemporâneos Transversais Cidadania e Civismo – Educação em Direitos Humanos e Ciência e Tecnologia. Além disso, auxiliam no desenvolvimento da competência geral 9 e da competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 5, que se referem à promoção dos direitos humanos e ao combate ao preconceito.

1. Espera-se que os estudantes relacionem o texto com os avanços tecnológicos experimentados a partir da Revolução Industrial, o aumento da produção e da velocidade das trocas comerciais, bem como ao encurtamento de distâncias, com a invenção de novos e mais rápidos meios de transporte.

2. A atividade abre espaço para a relação do Futurismo com o movimento fascista, do qual Filippo Marinetti foi adepto, dizendo abertamente que os valores fascistas andavam lado a lado com os futuristas, bem como com outras vanguardas artísticas, como o Concretismo, já que, em suas publicações, o movimento futurista lançou mão de uma comunicação rápida, que rompia com a simetria da página.

3. A expectativa é que os estudantes indiquem que a glorificação da guerra e da violência, a negação de direitos às mulheres, bem como a aversão ao saber clássico e, portanto, à preservação da história, vão contra os princípios dos direitos humanos, de garantia de cidadania plena e de uma vida tranquila. Esta atividade colabora para o desenvolvimento da habilidade EM13CHS403 no que concerne às discussões voltadas à superação das violações de direitos e opressões.

A crise da utopia liberal e do progresso **p. 76**

Professor indicado: História, Geografia ou Filosofia

Em relação ao tópico “A Primeira Guerra Mundial e o desastre europeu”, na página 76, informe aos estudantes que o primeiro ataque com gás ocorreu em 22 de abril de 1915, realizado pelo exército alemão. Na ocasião, foi lançado gás de cloro sobre trincheiras ocupadas por ingleses e franceses. Em 10 minutos, 5 mil soldados estavam mortos e outros milhares, feridos. Esse dado oferece uma possibilidade de discussão ética sobre as tecnologias utilizadas em situações de guerra.

Para aprofundar a discussão sobre esse evento histórico, pode-se apresentar aos estudantes o filme *Feliz Natal* (2005, 1h 56min), dirigido por Christian Carion. A história narrada no longa-metragem se baseia em um episódio famoso da Primeira Guerra Mundial, a chamada Trégua de Natal. Em 1914, durante as comemorações de Natal, ocorreu um armistício informal entre soldados alemães, britânicos e franceses. Os soldados festejaram o feriado em suas trincheiras e muitos trocaram presentes e alimentos com soldados inimigos. O evento marcou um importante momento de paz em meio àquela que seria uma das guerras mais violentas da história.

Por meio da análise do filme, é possível trabalhar questões relacionadas aos direitos humanos. Procure enfatizar a importância do estabelecimento de uma cultura de paz em todos os âmbitos da vida. Converse com a turma sobre o que levou os soldados a propor essa trégua e informe-os que as nações envolvidas no conflito proibiram confraternizações como essas nos anos posteriores. O episódio ajuda a questionar a ideia de inimigo e a desumanização do outro em contextos de conflito. O tema pode contribuir para o desenvolvimento da competência geral 9, no que diz respeito à resolução de conflitos e a cooperação.

O tópico “Tecnologias do genocídio”, na página 77, é um dos mais desafiadores e pode ser abordado por meio de uma discussão filosófica sobre os limites éticos da tecnologia e do progresso, dando suporte para o desenvolvimento da competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 5. Esses limites aparecem até os dias de hoje, quando se verifica, por exemplo, que o desenvolvimento de medicamentos ou de vacinas demora décadas porque não é eticamente aceitável realizar determinados testes em seres humanos. Tal assunto se relaciona ao Tema Contemporâneo Transversal Ciência e Tecnologia, e pode ser aprofundado em parceria com

professores das áreas de Ciências da Natureza e com base no desenvolvimento da habilidade EM13CNT304, que propõe o debate acerca de situações controversas relacionadas a diversas tecnologias.

No contexto do Terceiro Reich, contudo, essa questão ética não era fundamental. O documentário *Arquitetura da destruição* (Suécia, 1989, 1h 59min), de Peter Cohen, pode ser uma referência interessante para a preparação das aulas sobre este tópico. Ao abordar a estética e a obsessão dos nazistas pela ideia de pureza, pode-se perceber um projeto que abandonava quaisquer princípios éticos e morais. Práticas eugenistas de esterilização e eutanásia, tratadas no documentário, apontam para essas contradições éticas.

No que diz respeito ao tópico “Do progresso ao desenvolvimento”, página 78, há de se considerar a crítica à ideia de que o subdesenvolvimento é um estágio na história dos países. Os países de capitalismo avançado, como Estados Unidos, Reino Unido, França, Japão, entre outros, não conheceram o subdesenvolvimento. Exponha essa questão aos estudantes. Em seguida, traga o tema para o tempo presente por meio do *Relatório Semestral da Secretaria do Mercosul*, publicado em 2019. Nele, há duas tabelas sobre importações e exportações realizadas pelos países do Mercosul. Discuta com a turma sobre a natureza dos produtos que são exportados por Brasil e outros países-membros do bloco.

As exportações na região consistem, majoritariamente, em produtos como: oleaginosas (13,1%); combustíveis minerais (11,9%); minerais metálicos (8,4%) e carne e derivados de origem animal (7,2%). Por sua vez, na tabela que descreve os produtos importados, verifica-se a predominância de itens como: máquinas elétricas (15,2%); combustíveis minerais (14,3%); maquinarias (13,0%); químicos orgânicos (6,1%) e automóveis e tratores (5,3%). Por meio da análise dessas tabelas é possível observar ainda que a ideia de crescimento econômico tenha surgido para superar noções desenvolvimentistas, na prática, algumas dependências econômicas permanecem inalteradas.

No que concerne ao tópico “Progresso, prenúncios do aquecimento global e suas consequências”, página 79, é sugerido comentar com os estudantes que, em 2020, o Dia da Sobrecarga da Terra aconteceu mais tarde do que o previsto, sendo a mais demorada dos últimos 15 anos. Isso ocorreu por causa da pandemia de Covid-19, que levou à suspensão de serviços, ao fechamento de comércio e à desaceleração das economias globais. Ao longo dos meses nos quais foram aplicadas medidas de isolamento social e de quarentena, observou-se, por exemplo, a diminuição da poluição e de problemas respiratórios associados à poluição. Segundo o Conselho Central de

Controle de Poluição da Índia (CPCB), a qualidade do ar melhorou cerca de 33% em março de 2020, devido às medidas de isolamento que levaram à redução da atividade industrial e do tráfego de veículos.

Naturalmente, a pandemia não é algo a se comemorar, contudo houve efeitos positivos ao meio ambiente que levam a reflexões sobre o modo de vida das sociedades contemporâneas. Além disso, a pandemia de Covid-19 pode levantar outro assunto interessante de debate em sala de aula: de onde vem o coronavírus? A questão pode ser feita aos estudantes para que, em seguida, se debata o artigo “Contra a pandemia, ecologia”, publicado no *Le Monde Diplomatique Brasil*, em fevereiro de 2020. Leia alguns excertos do texto a seguir.

Seria um pangolim? Um morcego? Ou mesmo uma cobra, como se ouviu antes que isso fosse desmentido?

Quem será o primeiro a descobrir qual foi o animal selvagem responsável pelo coronavírus, oficialmente chamado de Covid-19, que apanhou em sua armadilha centenas de milhões de pessoas, postas em quarentena ou barradas por cordões sanitários na China e em outros países? Se é primordial elucidar esse mistério, tais especulações nos impedem de ver que nossa crescente vulnerabilidade diante das pandemias tem uma causa mais profunda: a destruição acelerada dos habitats.

Desde 1940, centenas de micróbios patogênicos apareceram ou reapareceram em regiões onde, por vezes, nunca tinham sido observados antes. Por exemplo, o HIV e o ebola na África ocidental ou o zika no continente americano. A maioria deles (60%) é de origem animal. Alguns vêm de animais domésticos ou de criação, mas quase todos (mais de dois terços) vêm de animais selvagens.

Ora, esses bichos não têm culpa nenhuma. Em que pese os artigos que, brandindo fotografias, designam a fauna selvagem como ponto de partida de epidemias devastadoras, é falso que esses animais estejam particularmente infestados de agentes patogênicos mortais, prontos a nos contaminar. Na realidade, grande parte de seus micróbios vive neles sem lhes fazer mal algum. O problema está em outra parte: com o desmatamento, a urbanização e a industrialização desenfreadas, nós oferecemos a esses micróbios meios de chegar e se adaptar ao corpo humano.

A destruição dos habitats ameaça de extinção inúmeras espécies, entre elas plantas medicinais e animais que sempre abasteceram nossa farmacopeia. Quanto às que sobrevivem, não têm outra escolha a não ser fugir para restos de habitat que o povoamento humano lhes deixou. Resulta daí uma probabilidade maior de contatos próximos e repetidos com o homem, que permitem aos micróbios passar para nosso corpo, onde, de benignos, tornam-se agentes patogênicos mortíferos. [...]

SHAH, Sonia. Contra a pandemia, ecologia. *Le Monde Diplomatique Brasil*, 28 fev. 2020. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/contr-a-pandemia-ecologia/>. Acesso em: 17 set. 2020.

O excerto pode ser utilizado para instigar os estudantes a realizar pesquisas mais amplas sobre o tema, investigando como o surgimento de algumas doenças se relaciona à destruição do meio ambiente. Uma sugestão seria organizar a turma em grupos para que pesquisem doenças diversas. Com os dados em mãos, os grupos podem produzir cartazes alertando a comunidade escolar para essas relações e buscando formas de intervir em atividades de conservação da biodiversidade na região onde a escola se localiza. Tal atividade pode ser desenvolvida com os professores de Ciências da Natureza, de modo a contribuir para o trabalho com a habilidade EM13CNT206.

Analizando mensagens **p. 81**

As atividades dessa seção contribuem para o desenvolvimento da competência geral 7, da competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 3 e das habilidades EM13CHS102, EM13CHS103 e EM13CHS403, pois fornecem subsídios para a comparação de informações, a argumentação baseada em dados confiáveis e a discussão ética socioambiental.

1. Espera-se que os estudantes indiquem, primeiro, que entre as causas centrais do aquecimento global podem ser relacionadas tanto a emissão crescente de dióxido de carbono na atmosfera, em função da queima de combustíveis fósseis, quanto a intensificação de desmatamento e de incêndios em grandes áreas de florestas pelo mundo. Em relação às consequências, é necessário que eles destaquem a tendência de aumento da temperatura média do planeta, que se relaciona diretamente ao aumento do desequilíbrio do ecossistema terrestre – com perturbações ambientais mais frequentes: tempestades mais intensas, furacões mais devastadores, ampliação dos períodos de seca, aceleração de processos de desertificação, etc.

2. Os estudantes devem indicar que a redução significativa das atividades industriais e da circulação de veículos automotores, por causa da pandemia de Covid-19, ou seja, a limitação no funcionamento dos fatores que em tese levariam o país ao progresso e à acumulação de capital, é responsável pela diminuição nos níveis de poluição.

3. Organize a seu critério uma roda de conversa para que os estudantes compartilhem as respostas e as propostas para o enfrentamento do aquecimento global. Ao final, ajude-os na elaboração do painel informativo e combine com a direção da escola o melhor lugar de exibição, a fim de passar essa informação para toda a comunidade escolar.

Avalie a possibilidade de apresentar para a turma a reportagem televisiva intitulada “Derretimento da Antártica já está seis vezes mais rápido do que há 40 anos”, exibida na TV Globo, em 12 de maio de 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2019/05/12/derretimento-da-antartica-ja-esta-seis-vezes-mais-rapido-do-que-ha-40-anos.ghtml>. Acesso em: 17 set. 2020.

A ideia de progresso hoje **p. 82**

Professor indicado: Geografia ou Sociologia

Aproveite o tópico “Teoria de desenvolvimento humano”, na página 82, para ampliar os conhecimentos dos estudantes acerca da pesquisa em Estatística e da interpretação desse tipo de dado. Tal abordagem pode ser feita com o professor de Matemática, de modo a retomar aprendizagens iniciadas entre o 8º ano e o 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais. Além disso, o tema possibilita o desenvolvimento da competência específica de Matemática e suas Tecnologias 4 e da habilidade EM13MAT406. Por meio da proposta aqui apresentada, espera-se que os estudantes percebam a importância de pesquisas que gerem dados estatísticos, pois esses dados informam sobre a realidade e podem, por exemplo, ser convertidos em políticas públicas, assunto que pode ser aprofundado em sala de aula pelo professor de Sociologia. Além disso, é fundamental que eles entendam que o número por si só contribuiu muito pouco; deve-se desenvolver, portanto, habilidades de análise desses números.

Ao se analisar o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), pode-se observar diferenças consideráveis em um mesmo local. A cidade de São Paulo é um exemplo interessante de ser trabalhado com os estudantes, por causa da enorme desigualdade verificada por meio dos dados. No distrito de Marsilac, localizado na região Sul da capital paulista, registra-se um IDH de 0,701, o mais baixo da cidade. Por outro lado, o distrito de Moema, também na região Sul, apresenta o maior IDH de São Paulo, 0,961. Na mesma cidade, nota-se uma enorme diferença, em particular, na expectativa de vida dos habitantes. No distrito de Alto de Pinheiros, na região Oeste, a expectativa de vida é de 85,33 anos. Por outro lado, no distrito de São Miguel Paulista, localizado na região Leste, a expectativa é de 71,28 anos. Há, portanto, uma diferença de 14 anos na expectativa de vida entre essas regiões. De acordo com o *Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil*, em 2010, o IDH da cidade de São Paulo era de 0,805.

Exponha esses dados à turma e promova a discussão sobre a importância de compreender como são feitas as análises dos dados estatísticos. Comente sobre as variações perceptíveis nas informações relativas a São Paulo. Questione-os: Ao analisar esses dados, pode-se dizer que há duas cidades coexistindo em um mesmo espaço geográfico? Leve-os a refletir acerca dessas desigualdades e, se considerar necessário, peça a eles que levantem dados complementares sobre outras cidades ou regiões para produzir análises comparativas e treinar o olhar para a interpretação dessas informações.

Nesse momento, pode-se retomar os cinco aspectos anotados pelos estudantes acerca da ideia de progresso, abordagem sugerida no início do trabalho em sala de aula. Verifique se as noções apresentadas por eles se alteraram após as discussões e as atividades realizadas até aqui. Anote na lousa alguns aspectos que a turma considere relevantes para entender o progresso e também o desenvolvimento. Compare as reflexões atualizadas com aquelas sugeridas no início das aulas. Essa pode ser uma boa oportunidade para compor uma atividade de avaliação.

Questões em foco: IDH – uma medida justa? **p. 83**

Por meio da análise crítica baseada em documentação geográfica confiável, que trabalha em âmbitos global e nacional, as atividades sugeridas auxiliam no desenvolvimento das competências gerais 2 e 7, da competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 1 e da habilidade EM13CHS103.

1. Espera-se que os estudantes indiquem que a Europa é o continente com maior número de países com IDH muito alto e que a África é o continente com maior número de países com IDH baixo. Entre as causas que contribuem para a posição da Europa no *ranking*, podemos citar a ampla rede de infraestrutura de serviços, o saneamento básico, o acesso amplo à educação e o programa de bem-estar social, implantado na Europa desde o pós-guerra. Em contrapartida, a África possui um acesso bem mais restrito à educação, ao saneamento básico e a outras melhorias das condições de vida. Tal cenário pode ser justificado por condições históricas, como o imperialismo europeu, que dividiu o continente africano, sem respeitar culturas e etnias locais, gerando uma série de conflitos por território e poder após o fim do neocolonialismo, enquanto a Europa se beneficiava das riquezas e das matérias-primas desse continente, investindo em reformas políticas e econômicas que lhe deram acesso ao desenvolvimento a longo prazo. A seu critério, reserve um momento na aula para ida ao laboratório de informática a fim de pesquisar notícias sobre esse tema.

2. Os estudantes devem apontar as desigualdades internas do território brasileiro não apenas com relação aos diferentes estados, mas dentro de uma única cidade. Tais diferenças relacionam-se à disponibilidade de infraestrutura e ao acesso à educação e a bens culturais, por exemplo.

3. O IDHAD considera o fator desigualdade nos três itens de medida do IDH, tornando-se uma medição mais alinhada à realidade dos países. Dessa maneira, o IDH de todos os países é corrigido para baixo, pois a desigualdade ainda é uma realidade no mundo todo.

Para a abordagem do tópico “Objetivos de desenvolvimento sustentável”, na página 83, pode-se trabalhar o protagonismo juvenil no que diz respeito ao ativismo ambiental no tempo presente. O exemplo mais evidente, é claro, seria o da ativista sueca Greta Thunberg. Contudo, o movimento de Greve pelo Clima (Fridays for Future) existe em diversos locais e reúne adolescentes ativistas mobilizados em todos os continentes.

Analisar e refletir **p. 83**

Esse conjunto de atividades busca contribuir para o desenvolvimento das competências gerais 5 e 10, da competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 3 e da habilidade EM13CHS103 por meio da abordagem sobre sustentabilidade que pressupõe o uso de tecnologias digitais de forma coletiva.

1. A seu critério, defina a disponibilização de tempo no Laboratório de Informática para a orientação e a realização da pesquisa. Os estudantes podem notar, por exemplo, o avanço do Brasil no combate à fome e à pobreza nos últimos 10 anos, embora em alguns anos (por exemplo, em 2020) tenha havido um retrocesso, por exemplo.

2. Resposta pessoal. É interessante que os estudantes pensem no objetivo que querem alcançar, se a política ajuda no alcance do objetivo-alvo, qual será o passo a passo de sua aplicação, se ela é viável economicamente, etc.

3. Existem diversas ferramentas *on-line* disponíveis gratuitamente: WordPress.com, Blogger.com, Wix.com, entre outras. Fica a seu critério e a critério da turma escolher a melhor opção para a exposição dos dados. Outra opção é a criação de perfis em redes sociais *on-line* de compartilhamento de fotografias e vídeos ou o uso de *microblogs* para alcançar um público mais diversificado. Nesse caso, pode-se criar um perfil geral para a turma, solicitando-se que cada grupo alimente essa rede com postagens diárias, semanais, quinzenais etc. de acordo com a disponibilidade de todos.

Roteiro de estudos **p. 84-85**

1. a) Resposta pessoal. A atividade contempla a habilidade EM13CHS403, ao demandar que os estudantes reflitam sobre as condições de trabalho na contemporaneidade e avaliem criticamente os impactos diferenciados para empresas, consumidores e trabalhadores. Contribua para a discussão mostrando a coexistência de aspectos positivos e negativos para os trabalhadores envolvidos com serviços típicos da contemporaneidade, como aplicativos de transporte e entrega. Busque também relativizar a “cultura tecnológica”, contrastando a precariedade crescente nas relações de trabalho com o sólido aumento do conforto para usuários e empresas.

b) A tirinha expressa uma contradição entre as condições dos trabalhadores e os avanços tecnológicos, levando ao extremo um processo comum nas sociedades modernas. Os estudantes devem mobilizar a competência geral 1 e a habilidade EM13CHS401 para perceber que o início da história do progresso, com a introdução das máquinas, criou as primeiras tensões entre desenvolvimento tecnológico e as condições dos trabalhadores – perceptíveis pela perda de controle sobre a produção artesanal pré-capitalista e pelo fato de o desenvolvimento da máquina a vapor ter eliminado empregos existentes. As inovações técnicas e tecnológicas posteriores também não foram acompanhadas de melhorias nas condições dos trabalhadores, revelando que o mito do progresso esconde interesses distintos afetados de forma diferenciada por seus processos. Essa contradição deve ser percebida também no capitalismo contemporâneo, em que um acelerado avanço tecnológico se combina com o crescimento de desemprego e formas de precarização do trabalho.

c) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes utilizem a habilidade EM13CHS403 e formulem possibilidades de aplicativos ou *softwares* que melhorariam as condições dos

trabalhadores, como: denúncia de situações precárias, otimização do tempo de trabalho, localização de vagas de emprego sem custos, acesso a serviços de saúde e proteção social. São trabalhadas também as competências gerais 2 e 5, demandando dos estudantes conhecimento sobre o universo digital e a capacidade de proposição criativa sobre ele.

2. a) Os estudantes devem identificar que tal conceito cumpriu um papel de inferiorização e desumanização de povos específicos, principalmente negros e indígenas, com o objetivo de justificar a dominação do homem branco e europeu. Tal prática esteve presente desde o início da conformação da sociedade moderna, com a colonização e a escravidão. Depois, foi utilizada para o neocolonialismo e para instauração e a legitimação dos regimes nazista e fascista. A atividade contempla a habilidade EM13CHS102, ao demandar a percepção das circunstâncias de criação e legitimação de um discurso eurocêntrico e excludente.

b) A atividade mobiliza a habilidade EM13CHS102. Deve ser percebida a intrínseca relação entre essas figuras e a construção de um mito do progresso que justifica a adoção de práticas “bárbaras” – violentas, cruéis e desumanas – no processo civilizador exercido pelo homem branco europeu. Essas características foram marcas dos processos de colonização e escravidão, mas foram atenuadas por uma história contada do ponto de vista dos sujeitos que se beneficiaram com tais estruturas sociais. Como consequência, foi normalizada a homenagem a figuras centrais dos processos civilizatórios, à custa da invisibilização das práticas violentas cometidas por essas figuras.

A seu critério e em parceria com a escola, estabeleça: a) o modelo de homenagem – placas, cartazes, estátuas, etc.; b) um local possível – murais e paredes das salas, corredores do colégio ou do entorno. Atente à preservação do espaço público, utilizando meios que não danifiquem os locais. Busque estimular a procura de sujeitos indígenas, negros, mulheres e outros geralmente invisibilizados na história do progresso, mas deixe os estudantes livres para que façam suas escolhas. A atividade contempla a competência geral 10, ao propor aos estudantes uma intervenção no território que contribua para a inclusão democrática de todos os grupos sociais.

3. Alternativa d.

Atividades complementares

Conhecendo o IDH da região onde a escola se localiza

Após as discussões sobre o uso de dados estatísticos e os limites do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), cabe trazer a discussão para mais perto dos estudantes. Para isso, pode-se solicitar que eles se organizem em grupos de quatro a cinco membros e pesquisem sobre o IDH local. Caso considere mais interessante e haja dados para isso, as investigações podem ser divididas por bairros do município. Desse modo, os estudantes poderão trabalhar com suas realidades específicas, comparando-as com as realidades de outros locais da cidade. Nesse caso, porém, é importante atentar para as diferenças socioeconômicas entre os estudantes, cuidando para que haja um ambiente saudável no qual todos possam expor suas realidades sem constrangimentos.

Se optarem pela pesquisa sobre o IDH da região onde a escola se localiza, cada grupo pode ser responsável por pesquisar apenas um dos critérios de análise do IDH, sendo eles: educação, renda e saúde. Os dados acerca do município podem ser localizados no *Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil* (Disponível em: <http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/>. Acesso em: 2 set. 2020). Neste *site*, é possível verificar a evolução dos dados sobre o IDH produzidos ao longo de três décadas e acessar tabelas e gráficos que setorizam as informações disponíveis. Além disso, os estudantes podem selecionar reportagens e artigos acadêmicos que tratem do tema, de modo a complementar as análises com base em informações confiáveis, tal como sugerido pela competência geral 7.

Outra forma de ampliar a investigação, aproximando-a da população local, seria por meio de entrevistas. Nesse caso, os grupos podem utilizar metodologias de construção e uso de questionários. Pode-se organizar um questionário com questões abertas e opinativas referentes aos critérios avaliados pelo IDH, por exemplo: Como a população local avalia a educação na região onde vive? Qual é a taxa de escolaridade das pessoas entrevistadas? Como as pessoas avaliam a qualidade de vida no bairro? E o acesso a medicamentos, vacinas e atendimento médico? Os entrevistados consideram que suas rendas são compatíveis com o padrão de vida da região? As questões podem contemplar, ainda, o gênero dos entrevistados, a idade, a profissão e o local onde vive (nome da rua ou outro dado mais geral). Essas informações podem ser organizadas em tabelas ou gráficos que demonstrem a satisfação ou insatisfação da população local em relação aos aspectos analisados. Para compor esses dados, os professores de Sociologia e Geografia podem trabalhar em conjunto, apropriando-se, ainda, da competência específica de Matemática 4, que aborda o uso de diferentes registros de representação matemáticos.

Após a pesquisa sobre o IDH local e a tabulação dos dados das entrevistas, os grupos poderão organizar as informações coletadas em diferentes mídias, buscando alcançar a população local. Isso pode ser feito por meio de materiais gráficos a serem disponibilizados na escola ou em outros espaços públicos, por exemplo. Contudo, uma sugestão mais viável seria o uso de redes sociais. Pode-se criar um perfil de *microblog* ou de redes para compartilhamento de imagens e vídeos nas quais os estudantes serão responsáveis por programar postagens sobre o tema. É possível organizar um calendário para que cada grupo saiba quando deve postar os seus dados coletados. Em algumas dessas ferramentas também é possível deixar um conjunto de postagens agendadas em datas específicas. A sugestão é que os estudantes criem gráficos, tabelas e textos breves sobre o IDH da comunidade para

divulgação nas plataformas digitais. Também pode-se organizar rodas de conversa com especialistas da área na escola e transmitir o evento *on-line*. Compartilhamentos de gráficos produzidos por instituições oficiais, de reportagens ou de entrevistas com pesquisadores também são bem-vindos neste espaço.

Produções em redes sociais têm o objetivo de ser alimentadas constantemente, gerando debates no campo jornalístico-midiático, tal como abordado em Língua Portuguesa ao longo do Ensino Fundamental – Anos Finais. A atividade também pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades de Linguagens EM13LP36 e EM13LP39, que discorrem sobre o uso de informações na Web 2.0 e os procedimentos de checagem de informações e de compartilhamento de dados confiáveis nas redes. Esse tipo de abordagem pode ser recorrente, utilizando-se um mesmo perfil criado pela turma para o compartilhamento de outras pesquisas realizadas ao longo do ano letivo, sobretudo trabalhos com dados que possam gerar o engajamento da comunidade escolar e do bairro.

SUGESTÕES DE LEITURAS, SITES, VÍDEOS

ATLAS do Desenvolvimento Humano no Brasil. São Paulo, SP, [s.d.]. Disponível em: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/sao-paulo_sp#. Acesso em: 17 set. 2020.

Site que reúne dados sobre o IDH dos estados e municípios do Brasil ao longo de três décadas. As informações podem ser acessadas por meio de gráficos, tabelas, mapas e textos.

IDH: os 20 melhores e os 20 piores distritos de São Paulo. *O Estado de S. Paulo*, 14 abr. 2016. Disponível em: <https://fotos.estadao.com.br/galerias/cidades,idh-os-20-melhores-e-os-20-piores-distritos-de-sao-paulo,24925>. Acesso em: 17 set. 2020.

Galeria de imagens do jornal *O Estado de S. Paulo* que apresenta os 20 melhores e os 20 piores distritos da capital paulista com base no *ranking* de IDH.

PANDEMIA e Meio Ambiente: Impactos momentâneos ou nova normalidade? *UFJF Notícias*, 24 abr. 2020. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/noticias/2020/04/24/pandemia-e-meio-ambiente-impactos-momentaneos-ou-nova-normalidade/>. Acesso em: 17 set. 2020.

Matéria jornalística publicada pela Universidade Federal de Juiz de Fora, relacionando o isolamento social, decorrente da pandemia de covid-19, à redução de impactos ambientais, como a poluição.

VEJA na íntegra o discurso de Greta Thunberg nas Nações Unidas. *ONU News*, 23 set. 2019. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2019/09/1688042>. Acesso em: 17 set. 2020.

Neste *link* está disponível, na íntegra, o discurso de Greta Thunberg na abertura do Encontro de Cúpula sobre Ação Climática, da ONU, em 2019.

Capítulo 4

O trabalho na Nova Ordem Mundial globalizada

O trabalho com a BNCC neste capítulo

A BNCC neste capítulo

Competências gerais da Educação Básica	1, 2, 5, 6, 7, 9 e 10.
Competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	1, 2 e 4.
Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	EM13CHS101; EM13CHS202; EM13CHS401, EM13CHS402, EM13CHS403 e EM13CHS404.
Competência específica de outra área	Matemática e suas Tecnologias: 1
Habilidade de outra área	EM13MAT101
Temas Contemporâneos Transversais	Ciência e Tecnologia; Economia – Trabalho; Cidadania e Civismo – Educação em Direitos Humanos.

O capítulo apresenta um panorama do trabalho na Nova Ordem Mundial globalizada. Por meio do texto didático e da análise de fontes diversas, os estudantes compreenderão as mudanças e permanências no trabalho e nas relações de trabalho a partir do taylorismo, no começo do século XX, até os dias atuais, início do século XXI.

Os estudantes poderão identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas, com a intenção de compreender ideias filosóficas, processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais relacionados ao trabalho; analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e na dinâmica de grupos, povos e sociedades contemporâneos no que concerne ao trabalho, bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais.

Além disso, poderão 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 e contextos; analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade econômica; 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.

O capítulo também dá a oportunidade de os estudantes identificarem e discutirem os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, especialmente as mais jovens, levando em conta as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais atuais, de forma a estimular o pensamento que preze pelo reconhecimento e respeito à vida, às diferenças, à cidadania e aos direitos humanos.

É possível também iniciar o processo de tematização e problematização da categoria da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas “Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética” e dos Temas Contemporâneos Transversais Ciência e Tecnologia, Economia – Trabalho, Cidadania e Civismo – Educação em Direitos Humanos, na medida em que os estudantes poderão identificar, contextualizar e compreender as mudanças na produção do capital e nas relações de trabalho nos séculos XX e como elas se relacionam com as configurações econômicas, sociais e de trabalho na contemporaneidade.

O conteúdo permite, ainda, a consolidação dos conhecimentos adquiridos durante o Ensino Fundamental – Anos Finais, na medida em que o estudante poderá retomar conteúdos e conceitos das disciplinas de História (como Primeira e Segunda Guerras Mundiais, capitalismo no início do século XX, Guerra Fria, crises do petróleo, Revolução Cultural Chinesa e neoliberalismo, abordados no 9º ano) e Geografia (como formas de produção e meios técnicos e tecnológicos na produção, transformações do espaço no mundo do trabalho na sociedade urbano-industrial e cadeias industriais, abordados nos 8º e 9º anos), bem como estabelecer um diálogo maior com uma disciplina do Ensino Médio, a Sociologia, articulando conceitos como o de mundo do trabalho.

Dessa forma, o capítulo contribui para o desenvolvimento das competências gerais 1, 2, 5, 6, 7, 9 e 10. Ele também promove o trabalho com as competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 1, 2 e 4, e com as respectivas habilidades EM13CHS101, EM13CHS202, EM13CHS401, EM13CHS402, EM13CHS403 e EM13CHS404.

Orientações para o trabalho em sala de aula

Sua experiência pessoal **p. 86-87**

A atividade visa mobilizar os estudantes a refletir como a questão do trabalho na Nova Ordem Mundial globalizada se faz presente em seu dia a dia. Essa atividade inicial permite o desenvolvimento das habilidades EM13CHS402 e EM13CHS403.

Estimule-os a compartilhar as situações de dificuldade que eles e/ou pessoas de seu convívio já vivenciaram ou vivenciam para conseguir um emprego, assim como as dificuldades em conseguir um trabalho que proporcione condições dignas e que atenda a todas as suas necessidades.

Trabalho industrial e novas tecnologias **p. 88**

Professor indicado: História, Geografia ou Sociologia

Nesse tópico, apresenta-se um panorama de mudanças nas relações de trabalho e na produção do capital, com o surgimento do taylorismo, do fordismo e do que ficou conhecido como Terceira Revolução Industrial. O tópico permite uma discussão acerca do trabalho, das relações de trabalho, da interconexão entre trabalho e dimensões sociais, bem como das mudanças econômicas e sociais ocorridas no século XX. Os conteúdos se articulam ao Temas Contemporâneos Transversais Ciência e Tecnologia e Economia – Trabalho.

O tópico permite, também, o desenvolvimento da competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 2, e das habilidades EM13CHS101, EM13CHS202, EM13CHS401 e EM13CHS404, na medida em que os estudantes poderão compreender as mudanças na configuração das relações de trabalho e na produção de bens, identificando seus desdobramentos sociais, econômicos e culturais.

O título “Trabalho industrial e novas tecnologias” remete às mudanças tecnológicas e sociais e suas consequências para o mundo do trabalho. É importante compreender como o surgimento de novas tecnologias ao longo do século XX influenciou a sociedade e a produção industrial. Para estabelecer uma conexão com o cotidiano dos estudantes, incentive-os a refletir como a maior importância dada aos setores de eletrônica, informática, robótica e telemática a partir dos anos 1960 impactou nosso dia a dia. Peça também que mencionem de que forma a tecnologia está presente em seu cotidiano. Com base nas respostas dos estudantes, promova um debate acerca da importância dessa tecnologia e como ela tem a capacidade de moldar nossas relações sociais e econômicas atualmente.

Analizando mensagens **p. 89**

A atividade contribui para o desenvolvimento das habilidades EM13CHS202, EM13CHS401 e EM13CHS403. A seu critério, após os estudantes elaborarem suas respostas, apresente o filme *Tempos modernos* (EUA, 1936, 87 min). Na culminância desta atividade, organize uma roda de conversa para que os estudantes compartilhem suas reflexões sobre as ideias de Taylor e debatam também as críticas sociais presentes no filme de Chaplin.

1. Espera-se que os estudantes indiquem que, para Taylor, maior produtividade no trabalho fabril seria alcançada com a adoção por parte dos industriais de procedimentos como fornecimento de orientação clara e objetiva ao operário da tarefa a ser executada; tornar esse trabalhador cada vez mais especializado na tarefa que lhe foi atribuída, para que automatize seus esforços e produza mais e melhor; impor o pagamento por peça fabricada e um controle rígido do tempo de execução de tarefas por cada operário, dentro de um sistema marcado por forte hierarquização gerencial e intensa divisão do trabalho.

2. Espera-se que os estudantes indiquem, a princípio, que o taylorismo introduziu elementos gerenciais que, ao imporem maior eficiência e produtividade no espaço fabril, levaram à forte precarização das relações de trabalho, com os operários experimentando contextos de exploração mais intensa durante longas jornadas e sensação crescente de desvalorização de seus esforços cotidianos, seja por não serem ouvidos, seja por receberem cada vez menos proporcionalmente ao que produziam. Por outro lado, espera-se também que os estudantes assinalem que o método de Taylor contém elementos que podem conduzir a um processo de desumanização dos operários, não raro tratados como meros complementos passivos das máquinas, como desinformados e naturalmente preguiçosos, sem iniciativa própria e, enfim, como objetos de um processo de padronização e adestramento para que fossem transformados, nos termos do próprio Taylor, em “gorilas domesticados” – seres fortes, com alta capacidade de trabalho, mas incapazes de pensar e opinar sobre a organização do processo produtivo.

A crise dos anos 1970 **p. 91**

Professor indicado: História, Geografia ou Sociologia

Nesse tópico, apresenta-se um panorama do contexto econômico mundial pré-neoliberalismo, com a discussão de questões envolvendo o trabalho, as relações de trabalho, bem como suas relações com as mudanças econômicas e sociais no século XX.

O tópico permite o desenvolvimento das habilidades EM13CHS101, EM13CHS202, EM13CHS401 e EM13CHS404, na medida em que os estudantes poderão compreender a configuração das relações de trabalho, a produção de bens e as características sociais, econômicas e culturais pós-Segunda Guerra Mundial, com destaque para a reconfiguração ocorrida durante a Guerra Fria e a criação do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (Bird).

A crise dos anos 1970 tem início num contexto de Guerra Fria, relacionado aos gastos com a corrida espacial e a Guerra do Vietnã, o que levou os Estados Unidos a imprimirem mais dólares, causando um processo inflacionário em muitos países, já que o dólar era uma das principais moedas de troca internacionais.

Segundo o historiador Eric Hobsbawm, a crise se agravou devido às transformações decorrentes da revolução tecnológica e da produção globalizada ou transnacionalizada.

A economia mundial que enfrentava os problemas das décadas de 1970 e 1980 não era mais a da Era de Ouro, embora fosse, como vimos, o produto previsível daquela era. Seu sistema de produção fora transformado pela revolução tecnológica, globalizado ou “transnacionalizado” em uma extensão extraordinária e com consequências impressionantes. [...] A melhor maneira de ilustrar tais consequências é através do trabalho e do desemprego. A tendência geral da industrialização foi substituir a capacidade humana pela capacidade das máquinas, o trabalho humano por forças mecânicas, jogando com isso pessoas para fora dos empregos. Supunha-se, corretamente, que o vasto crescimento da economia tornado possível por essa constante revolução industrial criaria automaticamente mais do que suficientes novos empregos em substituição aos velhos perdidos, embora as opiniões divergissem sobre o tamanho do corpo de desempregados necessário para a operação eficiente de uma tal economia.

HOBBSAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 402-403.

A revolução neoliberal **p. 92**

Professor indicado: História, Geografia ou Sociologia

Aqui, apresenta-se um panorama do surgimento do neoliberalismo e suas consequências econômicas e sociais na reconfiguração das relações de trabalho no século XX.

Oportuniza-se o desenvolvimento das habilidades EM13CHS101, EM13CHS202, EM13CHS401, EM13CHS402, EM13CHS403 e EM13CHS404, na medida em que os estudantes poderão compreender o surgimento do neoliberalismo, identificar suas características e desdobramentos nas relações de trabalho e nas desigualdades sociais.

O neoliberalismo ganhou força em um contexto de crise econômica mundial, e foi visto por muitos como uma possível solução para os problemas enfrentados durante a década de 1970. A adoção das medidas neoliberais de cortes orçamentários, privatização e flexibilização de leis trabalhistas deveria ajudar a estabilizar a economia, mas causou grande precarização do trabalho assalariado e enfraquecimento de organizações sindicais, bem como aumento da desigualdade social.

Com o avanço das políticas neoliberais no século XXI, surgiu o que alguns estudiosos de tradição marxista denominam “precariado”, que se refere às pessoas inseridas na lógica da precarização do trabalho. Sobre o termo, Leonor Assad argumenta:

Resultado da junção das palavras proletário e precário, o termo precariado suscita ainda muitos debates sobre o que realmente representa. Um grupo importante [...] considera o precariado uma nova classe social formada por profissionais, geralmente jovens qualificados, que enfrentam condições de trabalho cada vez mais precárias. [...] Para

Standing, o precariado é uma nova classe social, emergente e heterogênea, composta pelos que não têm educação ou status para compreender a situação e ouvem neofascistas; pelas minorias de imigrantes e deficientes, que estão perdidos e podem explodir; e por jovens educados que não têm futuro e que não aceitam propostas políticas da direita ou da esquerda. Standing identifica três características comuns a esses grupos: o emprego é casual e não lhes dá um senso de identidade profissional; os salários são muito baixos, com perda de benefícios e é necessário fazer muitas coisas não remuneradas (preparar currículo, procurar constantemente emprego, passar por treinamento etc.); e faltam direitos a benefícios além do salário, como pensões, seguro-saúde e licença-maternidade. [...] Standing, que é ex-diretor da Organização Internacional do Trabalho (OIT), afirma que o precariado é a primeira classe social com nível de educação e qualificação acima do exigido pelo trabalho: “a pessoa tem grau universitário, mas trabalha como garçom”. Mas há controvérsias em relação a algumas colocações de Standing. Nomes como os dos professores Ruy Braga e Giovanni Alves, no Brasil, e Peter Alexander e Edward Webster, na África do Sul, consideram que o precariado não é uma classe nova e sim uma camada do proletariado. Ruy Braga, professor da USP, aponta que o proletariado precarizado existe desde os primórdios do capitalismo histórico. [...] Braga remete a Karl Marx para delimitar o conceito de precariado como sendo a superpopulação relativa, excluindo-se os trabalhadores qualificados e a população pauperizada; ou seja, o precariado é formado pela camada da população latente, flutuante e estagnada. [...] A população flutuante é a parte da classe trabalhadora formada pelos que entram e saem do mercado de trabalho, pois são contratados e demitidos muito rapidamente pelas empresas; a população latente é composta por trabalhadores muito jovens que estão no campo e migram para a cidade, mas ainda não ingressaram no mercado formal; já a população estagnada engloba trabalhadores submetidos a condições absolutamente degradantes e que recebem salários baixíssimos. Para Braga, o precariado é a fração mais numerosa e mais explorada da classe trabalhadora, mantida na periferia do sistema capitalista. [...] Visto como uma camada do proletariado ou como nova classe social, o precariado é consequência do neoliberalismo e da globalização do capital.

ASSAD, Leonor. Uma nova classe social ou o proletariado que se transforma? *Notícias do Mundo*. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v66n3/v66n3a09.pdf>. Acesso em: 17 set. 2020. p. 17-18.

Questões em foco: Trabalho e neoliberalismo na Europa p. 95

A atividade contribui para o desenvolvimento das habilidades EM13CHS202, EM13CHS403 e EM13CHS404.

1. Espera-se que os estudantes ressaltem que o toyotismo remete à rápida incorporação de novos métodos e tecnologias nas indústrias dos países capitalistas centrais nos anos 1970, a partir da experiência japonesa do pós-guerra, com o objetivo de reduzir custos e aumentar a qualidade dos bens produzidos

em período de forte crise econômica mundial. Esse processo de reestruturação produtiva se intensifica nos anos 1980, impulsionado não apenas pelas inovações tecnológicas, mas também pelas políticas neoliberais de flexibilização das relações trabalhistas, que permitiram às grandes corporações notáveis ganhos em produtividade e lucros ainda mais expressivos, com a introdução de contratos temporários e com menores benefícios sociais – processo que, por sua vez, resultou em novos contextos de precarização do trabalho em diferentes partes do mundo ao longo dos anos 1990 e 2000.

2. Os estudantes devem ressaltar que Judt aponta para a configuração, desde os anos 1980, de quatro grupos no mercado de trabalho das economias centrais da Europa: os três primeiros seriam formados, respectivamente, por profissionais mais qualificados e prósperos, notadamente do setor financeiro; por trabalhadores especializados, que conseguiram preservar boa parte dos benefícios típicos do estado de bem-estar keynesiano (como servidores públicos e assalariados de certos ramos industriais e do setor de serviços), e por pessoas vinculadas a pequenos empreendimentos familiares, em muitos casos ligados a comunidades de imigrantes. O quarto grupo, em franco crescimento em países como Inglaterra e França, compunha-se de trabalhadores em situação mais precária, sujeitos a contratos temporários e instáveis, com menor renda e cobertura social. Nesse sentido, Judt assinala que as políticas neoliberais dessa época, a despeito de promoverem um aumento geral da riqueza nesses países, levaram milhões de cidadãos a uma situação precária no mercado de trabalho. Muitos passaram a depender cada vez mais do Estado previdenciário, tendo em vista o aumento da pobreza e do desemprego, tanto conjuntural quanto estrutural.

3. A seu critério, reserve um momento no laboratório de informática e/ou sala multimídia da escola para que as duplas elaborem respostas para as questões e realizem a pesquisa de informações e imagens. Na culminância dessa atividade, programe a exibição de um trecho significativo do filme *Eu, Daniel Blake* (Reino Unido, 2017), e oriente as duplas a compartilhar suas respostas e textos sintéticos, bem como suas percepções sobre os assuntos abordados no trecho de filme apresentado.

Nova Ordem Mundial p. 96

Professor indicado: História, Geografia ou Sociologia

Nesse tópico, apresenta-se um panorama da expansão do capitalismo, no processo que ficou conhecido como Nova Ordem Mundial. O tópico permite uma discussão acerca do trabalho, das relações sociais e de trabalho e da globalização, que acarretaram mudanças econômicas e sociais no século XX.

O conteúdo oportuniza também o desenvolvimento das habilidades EM13CHS101, EM13CHS202, EM13CHS401, EM13CHS402, EM13CHS403 e EM13CHS404, na medida em que os estudantes poderão compreender o que foi a Nova Ordem Mundial e a globalização, identificar suas características e desdobramentos nas relações de trabalho e nas desigualdades sociais.

A Nova Ordem Mundial é entendida como a consolidação do modo capitalista de produção após o esfacelamento da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

(URSS) e da queda do Muro de Berlim, no final dos anos 1980 e início dos anos 1990. Com a soberania estadunidense estendendo-se a quase todo o território mundial, a ordem geopolítica se reconfigurou.

O sociólogo José Augusto Guilhon Albuquerque enfatizou a importância da ONU para o estabelecimento da Nova Ordem Mundial, já que a organização, apesar de ter como função manter a paz e a cooperação em uma ordem bipolar, falhou ao não conseguir a neutralidade no pós-Guerra Fria.

Durante a maior parte de sua existência, a ONU cumpriu papéis que derivavam diretamente da ordem internacional resultante da Guerra Fria. Entre suas principais funções estava a de constituir um fórum de convivência pública entre as duas superpotências. Nele, os EUA e a URSS, diretamente ou por intermédio de seus aliados, protagonizaram a bipolaridade que caracterizou o período, vivendo momentos de rivalidade e confrontação, mas também de cooperação.

[...] Ao avizinhar-se o final da década de [19]80 e, com ela, da Guerra Fria, [...] prevaleceu, no entanto, o sentimento [...] de que o aumento da cooperação redundaria nos chamados dividendos da paz, entre os quais se incluiria, além das hipotéticas transferências orçamentárias provenientes da redução dos gastos com defesa e segurança, maior capacidade resolutiva com respeito à agenda internacional.

Entretanto, os dividendos da cooperação nos campos da defesa e da segurança, em termos de custos de informação e de transação, não fluíram para outros campos tão naturalmente como se poderia esperar. Assim, por exemplo, a considerável redinamização do Conselho de Segurança não correspondeu a um aumento da eficiência no tratamento da agenda não relativa à defesa e à segurança, particularmente no que diz respeito à Assembleia Geral.

Em consequência, a agenda continuou se expandindo ao mesmo tempo em que aumentava a expectativa de resolução. A eficiência no tratamento da agenda, entretanto, não somente não aumentou, mas pode ter diminuído. De fato, a necessidade de resolução das questões não diretamente relacionadas com defesa e segurança das superpotências diminuiu, à medida que a probabilidade de tais questões se tornarem um risco para a paz mundial reduziu-se drasticamente.

Além disso, a agenda também cresceu devido a fatores autônomos. O principal deles é a transnacionalização, fenômeno permanente na história do mundo civilizado, mas que se acelerou e tomou dimensões globais nas últimas décadas. A transnacionalização é a propriedade que têm certos fenômenos de projetar seus efeitos através das fronteiras nacionais. Sua generalização e aceleração vertiginosa, que a tornam *instantânea* para todos os efeitos práticos, golpeiam profundamente as prerrogativas dos Estados nacionais como atores exclusivos das relações internacionais.

À transnacionalização de determinados efeitos das atividades econômicas e sociais corresponde hoje a transnacionalização dos processos de formação de opinião pública e de organização de interesses e circulação de ideias.

Com isso, os Estados não somente perderam o monopólio da definição da agenda internacional, mas, em grande parte, esta é hoje determinada pela opinião transnacional, no sentido de que seus temas e ideias, quando não avançados por organizações e movimentos não governamentais, só prosperam ao contar com seu beneplácito.

ALBUQUERQUE, José Augusto Guilhon. *A ONU e a Nova Ordem Mundial*. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141995000300013. Acesso em: 17 set. 2020.

Como apresentado no texto, os efeitos dessa Nova Ordem Mundial foram o enfraquecimento da ideia de soberania nacional e a expansão da globalização, concomitantemente à ascensão do neoliberalismo, mas com diferentes consequências em cada região do mundo.

Saberes conectados: Etnomatemática p. 98

Essas atividades contribuem para o desenvolvimento da competência específica de Matemática e suas Tecnologias 1, ao possibilitarem aos estudantes o trabalho com conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações e atividades cotidianas das Ciências da Natureza e Humanas, assim como da habilidade EM13MAT101.

1. Os algarismos arábicos foram inventados na Índia. Possivelmente, chegaram ao mundo árabe no século VII. Não é equivocado, portanto, nomeá-los de indo-arábicos. Somente no século X os matemáticos árabes adotaram os algarismos formulados pelos indianos. Inicialmente, eles copiaram o grafismo do sistema indiano e, mais tarde, fizeram modificações significativas em sua grafia. Também foi no século X que, por meio de comerciantes, os algarismos indo-arábicos chegaram à Europa. No entanto, sua adoção e disseminação no continente somente ocorreu com a invenção da imprensa, em 1450. O número 0 (zero) também foi uma invenção da Índia, acreditando-se que tenha surgido no século IX. A invenção do zero permitiu uma série de combinações, posteriormente, sendo a base para o funcionamento de calculadoras e do computador, com seu sistema binário: 0 e 1. Os números romanos não têm o zero. O tema é um exemplo objetivo do trabalho da Etnomatemática, em que um sistema gráfico inventado na Índia chega ao mundo árabe sofrendo modificações, é adotado pelos europeus e, mais tarde, disseminado pelo mundo. O Império Romano, que dominou o Ocidente por séculos, produziu seu sistema numérico próprio, tendo sido utilizado na Europa por muitos séculos, mas preterido pelos números indo-arábicos. Muito possivelmente porque os algarismos romanos servem para contar, mas não são indicados para operações matemáticas, como adição, subtração, multiplicação e divisão. Atualmente, os algarismos romanos são utilizados para indicar séculos, nomes de reis e papas, capítulos de livros e em alguns modelos de relógio.

2. As sociedades humanas contam o seu tempo, mas não da mesma maneira. Para o mundo cristão, o tempo passou a ser contado a partir do nascimento de Jesus. Trata-se de uma convenção que foi sujeita a mudanças. Até o ano 1582, estava em vigor na Europa o calendário elaborado pelo imperador romano Júlio César. Um ano correspondia à volta que a Terra dava ao redor do Sol. Por esse calendário, o novo ano era comemorado em 25 de

março, data em que o arcanjo Gabriel se revelou a Maria. Mas o calendário juliano não era de todo preciso. Assim, em 1582, o papa Gregório XIII modificou o calendário com base no ciclo solar. Pelo calendário gregoriano, a passagem de ano foi estabelecida em 1º de janeiro, como atualmente. Na cultura judaica, o calendário é lunissolar, ou seja, considera a conjunção do Sol com a Lua. A passagem de ano para os judeus ocorre no fim de setembro, no mês de Tishrei. Eles consideram que foi nesse mês, há 5 780 anos, que o Universo foi criado. No mundo árabe, o calendário é baseado no ciclo da Lua. Por isso, as datas de seus rituais variam de ano para ano. O Ramadã, por exemplo, pode ser em um mês em determinado ano e em outro mês no ano seguinte. Para os muçulmanos, o tempo passa a ser contado quando o profeta Maomé fugiu da cidade de Meca para Medina há 1 441 anos. Vale ressaltar que outras culturas, como a chinesa, a japonesa, a indiana, a iraniana e a coreana, têm os próprios calendários e maneiras de contar os anos, considerando o ciclo lunar, o ciclo solar ou ambos. Trata-se, portanto, de convenções inventadas pelas sociedades que somente podem ser compreendidas pela história e pela cultura dessas civilizações. A mudança de ano é um “ritual de passagem” com a renovação de esperanças, promessas de mudanças na vida pessoal e expectativa de uma vida melhor, motivando o congraçamento entre as famílias, as comunidades e a própria sociedade. A passagem de ano traduz o sentimento de renovação e recomeço.

Questões em foco: Globalização **p. 100**

A atividade contribui para o desenvolvimento das habilidades EM13CHS101, EM13CHS202 e EM13CHS404. Sugere-se que, antes de os estudantes se reunirem, você apresente um trecho significativo do documentário *Encontro com Milton Santos: O mundo global visto do lado de cá* (Brasil, 2006), disponível em: <https://www.youtube.com/watchv=ifZ7PNtazgY>. Acesso em: 17 set. 2020. Analise com a turma as visões críticas desse geógrafo sobre os impactos do processo de globalização nos territórios periféricos.

1. Espera-se que os estudantes ressaltem que políticas neoliberais adotadas nos anos 1980 em diversos países, como a diminuição da intervenção do Estado na economia (por meio de privatização de empresas públicas e de desregulamentações de atividades econômicas, especialmente no setor financeiro), a flexibilização das relações de trabalho e a abertura acelerada de mercados nacionais, contribuíram sobremaneira para que, na década de 1990, o processo de globalização avançasse quase sem limites, expandindo-se também para a maior parte dos territórios situados no antigo bloco socialista, que desapareceu após o fim da União Soviética.

2. Os estudantes devem destacar que, para Rattner, os agentes econômicos – que foram tanto os principais impulsionadores quanto os beneficiários centrais do processo de globalização – compunham-se basicamente de representantes de grandes conglomerados e empresas transnacionais, controladoras diretas da maior parte da produção, do comércio, da tecnologia e das finanças internacionais nos anos 1990. Essas forças operavam não apenas no plano econômico; elas intervêm também direta e indiretamente no jogo político-eleitoral e nos governos nacionais e locais dos mais diversos países do mundo, sobretudo em sociedades situadas na periferia do capitalismo, a fim de defenderem seus múltiplos interesses corporativos, obtendo mudanças a seu favor em leis trabalhistas, ambientais, tributárias e de regulação de atividades econômicas e financeiras, por exemplo.

3. Reserve um momento no laboratório de informática ou espaço multimídia da escola para que os estudantes realizem a pesquisa, escolhendo nesse processo um suporte para apresentá-lo ao final para toda a turma – pode ser um cartaz, uma sequência de slides, um vídeo curto, um *podcast* ou mesmo uma postagem sequencial em rede social. Na culminância desta atividade, incentive os grupos a compartilhar as respostas elaboradas para as questões e, após esse momento, oriente-os a apresentar os trabalhos sobre os impactos locais ou regionais do processo de globalização.

China – A estrela vermelha ascende **p. 101**

Professor indicado: História, Geografia ou Sociologia

Nesse tema, apresenta-se um panorama da China a partir de 1976 e suas transformações econômicas para inserção e destaque no mercado internacional. O conteúdo permite uma discussão acerca de mudanças econômicas e sociais no século XX e a globalização.

Oportuniza-se, também, o desenvolvimento das habilidades EM13CHS101, EM13CHS202, EM13CHS401, EM13CHS402, EM13CHS403 e EM13CHS404, na medida em que os estudantes poderão compreender as mudanças econômicas, sociais e culturais na China durante o século XX e identificar suas características e desdobramentos na sua forma de inserção no mercado mundial atualmente.

Os subtópicos tratam da Revolução Cultural Chinesa e de suas perseguições, bem como das reformas promovidas pelo Partido Comunista Chinês após a morte de Mao, que culminaram na inserção da China em uma economia socialista de mercado.

Sobre o sistema financeiro chinês e a questão do socialismo de mercado, o geógrafo Elias Marco Khalil Jabbour escreveu:

A fusão do banco com a indústria entra na ordem do dia do socialismo, notadamente no final da década de 1970. E a China é uma demonstração dessa tendência, sendo que o Vietnã caminha nesse mesmo rumo. Atualmente, o maior banco do mundo em valor de mercado é chinês (ICBC) e, se compararmos a presença dos bancos estrangeiros em mercados periféricos, perceberemos que os dois maiores são também chineses (ICBC e China Construction Bank). Se tomarmos um outro ângulo de visão, mais precisamente nos dois pontos levantados como os principais paradigmas do século presente, podemos concluir que a relação altamente dialética entre um fator e outro: os bancos chineses são a bomba ejetora do processo de desenvolvimento ao oeste chinês [...].

JABBOUR, Elias Marco Khalil. *Projeto Nacional, desenvolvimento e socialismo de mercado na China de hoje*, 2010. 389f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tdf-18012011-103155/publico/2010_EliasMarcoKhalilJabbour.pdf. Acesso em: 17 set. 2020.

O crescimento e destaque da China no mercado mundial pode ser visto pela comparação entre o crescimento econômico chinês e de outros países no mundo e pela disseminação de grandes multinacionais chinesas pelo mercado mundial, como visto nas tabelas a seguir.

Comparação entre o crescimento chinês, mundial e de alguns países selecionados (2003-2007)

PAÍS	2003	2004	2005	2006	2007
Mundo	2,6	4,0	3,4	3,9	3,7
China	10,0	10,1	10,4	11,1	11,4
Índia	6,9	7,9	9,1	9,7	9,2
Japão	1,4	2,7	1,9	2,4	2,1
Coreia do Sul	3,1	4,7	4,2	5,1	5,0
Vietnã	7,3	7,8	8,4	8,2	8,5
Nigéria	10,3	10,6	5,4	6,2	6,4
África do Sul	3,1	4,9	5,0	5,4	5,1
Canadá	1,9	3,1	3,1	2,8	2,7
México	1,4	4,2	2,8	4,8	3,3
Estados Unidos	2,5	3,6	3,1	2,9	2,2
Argentina	8,8	9,0	9,2	8,5	8,7
Brasil	1,1	5,7	3,2	3,8	5,4
França	1,1	2,5	1,7	2,0	1,9
Alemanha	-0,3	1,1	0,8	2,9	2,5
Itália	0,0	1,5	0,6	1,8	1,5
Rússia	7,3	7,2	6,4	7,4	8,1
Polônia	3,9	5,3	3,6	6,2	6,5
Romênia	5,2	8,4	4,1	7,9	6,0
Austrália	3,0	3,8	2,8	2,8	3,9

Fonte: elaborado com base em JABBOUR, Elias Marco Khalil. *Projeto Nacional, desenvolvimento e socialismo de mercado na China de hoje*, 2010. 389f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-18012011-103155/publico/2010_EliasMarcoKhalilJabbour.pdf. Acesso em: 17 set. 2020. p. 162.

Grandes multinacionais chinesas no século XXI

EMPRESA	SETOR DE ATUAÇÃO
Aluminium Corporation of China (Chalco)	Minerais e metais
BOE Hudis Technology Company	Computadores e componentes de tecnologia da informação
BYD Company	Produtos eletrônicos
China Aviation Corporation	Aeroespacial
China FAW Group Corporation	Equipamentos automotivos
China Hua Neg Group	Combustíveis fósseis
China International Marine Containers Group Company (CIMC)	Transporte
China Minmetals Corporations	Minerais e metais
China Mobile Communications Corporation	Serviços de telecomunicações
China National Heavy Duty Truck Group Corporations (CNHTC)	Equipamentos automotivos
China Netcom Group Corporation (CNC)	Serviços de telecomunicações
China Petroleum & Chemical Corporation (Sinopec)	Combustíveis fósseis
China Shipping Group	Transporte
Chunlan Group Corporations	Bens eletroeletrônicos
CNOOC	Combustíveis fósseis

Fonte: elaborado com base em JABBOUR, Elias Marco Khalil. *Projeto Nacional, desenvolvimento e socialismo de mercado na China de hoje*, 2010. 389f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-18012011-103155/publico/2010_EliasMarcoKhalilJabbour.pdf. Acesso em: 17 set. 2020. p. 248-249.

Caso considere pertinente, faça uma cópia da tabela que contém as multinacionais chinesas e organize os estudantes em grupos, de forma que cada grupo fique responsável por pesquisar a respeito das diferentes multinacionais. Depois, permita que os grupos apresentem um breve resumo sobre as empresas que pesquisaram e que, ao final das apresentações, ocorra um debate entre todos os estudantes a respeito de como podemos considerar a atuação da China no mercado mundial hoje, considerando o que estudaram até esse momento no capítulo.

Rumo ao século XXI **p. 103**

Professor indicado: História, Geografia ou Sociologia

Nesse tópico, apresenta-se um panorama da economia mundial no século XXI. O conteúdo permite uma discussão acerca de mudanças econômicas e sociais na atualidade.

Oportuniza-se, também, o desenvolvimento das habilidades EM13CHS101, EM13CHS202, EM13CHS401, EM13CHS402, EM13CHS403 e EM13CHS404, na medida em que os estudantes poderão compreender as mudanças econômicas, sociais e culturais no mundo durante o século XXI, bem como identificar suas características e desdobramentos nas dinâmicas econômicas e sociais da contemporaneidade.

O tema trata das primeiras consequências visíveis da globalização e da flexibilização da circulação de capitais neste século. Exemplos desses efeitos são, como visto no Livro do Estudante, o ataque às torres gêmeas, em Nova York, e a crise mundial deflagrada pelo setor imobiliário nos Estados Unidos. Seguiu-se a isso, a crise dos refugiados no continente europeu, com ápice no ano de 2015. Tais acontecimentos tiveram, entre outros resultados, o Movimento *Occupy Wall Street*, a Primavera Árabe e a xenofobia vista principalmente no continente europeu e nos Estados Unidos.

Uma das formas de xenofobia observada é a islamofobia. Com relação a seus efeitos na França, por exemplo, pode-se observar o seguinte:

Há poucos anos, a sociedade francesa não atribuía ao Islã um papel tão negativo quanto ela o faz atualmente. É o que aponta o artigo “A França e o Islã: análise de uma relação”, publicado na revista *Malala*. Adrián Albala, pesquisador do Núcleo de Pesquisas em Políticas Públicas da USP, buscou demonstrar no artigo os contextos sociais e políticos que provocaram a mudança dessa percepção.

Segundo o pesquisador, o Islamismo começou a ser colocado na agenda política francesa após uma série de

atentados em 1994 e 1995, e a vinculação do Islã como uma potencial ameaça à ordem pública se evidenciou após os ataques de 11 de setembro. Porém, é apenas em 2005 que um candidato nacionalista, Philippe De Villiers, traz pela primeira vez um discurso “contra a islamização da França”. O argumento ganhou forte adesão e foi retomado por Marine Le Pen, a atual presidente da Frente Nacional, partido francês de extrema direita que tem ganhado força nas eleições mais recentes.

Albala atribui o crescimento da ideologia anti-Islã às mudanças no contexto internacional, sobretudo a perda de influência da França. “Isso fez com que os franceses sentissem uma perda de identidade, de importância”, explica o pesquisador. “Nesses casos, para muitas pessoas, o importante é achar o porquê, e o porquê muitas vezes corresponde a quem é o culpado. E agora o culpado é o imigrante, sobretudo o Islã”.

Analisando a percepção do islamismo pelos franceses por meio de dados de pesquisas de opinião pública feitas nos últimos anos, o artigo mostra que a sociedade francesa superestima consideravelmente a presença de muçulmanos no país, e que a maioria da população os considera como ameaças e contrários aos valores ocidentais. Refletindo esse posicionamento, a Frente Nacional foi o partido mais votado nas eleições regionais que aconteceram no dia 6 de dezembro, menos de um mês após os atentados em Paris. “Os franceses já não eram muito flexíveis com os imigrantes, mas agora é de se esperar que sejam cada vez menos”, diz Albala.

ISLAMOFOBIA na França é um fenômeno recente, aponta pesquisador. *AUN USP*, ano 48, ed. 130, 16 dez. 2015. Disponível em: <http://www.usp.br/aun/antigo/exibir?id=7483&ed=1280&f=48>. Acesso em: 17 set. 2020.

Os argumentos dados pelo pesquisador se relacionam ao aprofundamento da Nova Ordem Mundial, com globalização acelerada e perda de espaço político por parte dos estados nacionais, o que causa insegurança e medo, acarretando aversão ao diferente.

Analisar e refletir **p. 104**

Essa seção contribui para o desenvolvimento das habilidades EM13CHS101, EM13CHS402, EM13CHS403 e EM13CHS404. A princípio, oriente os estudantes a responder individualmente às questões propostas, tendo como base as informações do capítulo sobre a crise econômica de 2008 e o movimento *Occupy Wall Street*.

1. Espera-se que os estudantes indiquem que, entre as causas centrais da crise econômica que eclodiu nos Estados Unidos em 2008, encontra-se o alto nível de desregulamentação do setor financeiro estadunidense, processo iniciado ainda na era Reagan e aprofundado durante o governo de George W. Bush, que entre outros problemas levou à formação de uma gigantesca bolha especulativa no setor imobiliário, em especial, e à quebra de grandes instituições

financeiras, o que produziu fortes impactos sobre os mercados e as Bolsas de Valores das principais economias do mundo. Entre as consequências mais relevantes da crise de 2008, destacam-se o aumento do desemprego e a queda da produção industrial e do consumo por longo período nos Estados Unidos e no mundo, bem como o enfraquecimento das teses neoliberais, tendo em vista a necessidade de os Estados nacionais promoverem medidas de teor intervencionista nas suas respectivas economias para enfrentar os efeitos negativos dessa crise de caráter mundial.

2. Os estudantes devem ressaltar que Krugman argumenta que as reações mais radicais contra o *Occupy Wall Street* partiram justamente dos setores altamente privilegiados que o movimento denunciava em praça pública, no coração do mercado financeiro dos Estados Unidos, principalmente de políticos proeminentes do Partido Republicano e poderosos executivos de grandes bancos e corretoras de valores. Seriam, portanto, os representantes daquela parcela de 1% da população estadunidense que detinha cerca de 20% da renda do país em 2007, os que se opunham aos integrantes do movimento, que diziam representar os outros 99% dos estadunidenses e defendiam a adoção de medidas redistributivas e ações governamentais que garantissem serviços de saúde e educação de qualidade para todos, empregos mais dignos e uma política responsável em relação ao meio ambiente, entre outras pautas.

3. A seu critério, programe um momento para que os estudantes assistam a um trecho significativo do documentário *Capitalismo: uma história de amor* (EUA, 2009, 127 min) e possam discutir as questões suscitadas pelo filme, juntamente com as respostas elaboradas para as perguntas em torno da crise de 2008 e do movimento *Occupy Wall Street*. Programe também momentos no laboratório de informática ou espaço multimídia da escola, se possível, para que os grupos empreendam a pesquisa de informações e imagens sobre protestos ocorridos pelo mundo entre 2009 e 2011, bem como elaborem seus respectivos trabalhos em forma de *slides*, cartazes ou vídeos curtos, por exemplo. Na culminância desta atividade, organize uma sessão para que cada grupo apresente adequadamente seu trabalho e procure realçar os diversos pontos comuns e as diferenças mais significativas perceptíveis em cada um dos movimentos ou protestos sociais que estudou.

Analisar e refletir **p. 105**

A atividade trabalha a competência geral 5 e as habilidades EM13CHS202, EM13CHS401 e EM13CHS403, na medida em que oportuniza o trabalho com a identificação de notícias falsas e o olhar crítico sobre o conteúdo que circula nas redes, analisando quais seus objetivos e a que grupos beneficiam ou prejudicam, a fim de que os estudantes possam exercer a cidadania de maneira plena.

Sugere-se que, no início deste trabalho, apresente para a turma as informações e indicações que constam no vídeo “O que é uma notícia falsa?”, que integra a *Oficina de Leitura Crítica de Notícias*, da *BBC News Brasil*,

disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-47444593>. Acesso em: 17 set. 2020.

1. Reserve momentos no laboratório de informática para que os grupos possam definir o evento a ser analisado de forma mais cuidadosa. Esse evento pode ser um acontecimento político, econômico, social ou cultural. Oriente os grupos a definir o evento a partir da análise do que é destaque nas redes sociais, na grande mídia e das notícias que vêm merecendo maior atenção em serviços de checagem de informações como Fato ou Fake (<https://g1.globo.com/fato-ou-fake/>), Comprova (<https://projetocomprova.com.br/>), Aos Fatos (<https://www.aosfatos.org/>) e Agência Lupa (<https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/>).

2. Ao fim desta atividade, organize uma roda de conversa para que cada grupo apresente as análises sobre a influência de *fake news*. Oriente previamente os grupos a realizar essa apresentação por meio de uma sequência de slides, um vídeo curto, um podcast ou mesmo uma postagem consistente em uma rede social de sua preferência.

Roteiro de estudos **p. 106-107**

A atividade 1 contempla as competências gerais 1, 2, 6, 9 e 10, além das competências específicas 1 (habilidade EM13CHS101) e 4 (habilidades EM13CHS401, EM13CHS402, EM13CHS403 e EM13CHS404), na medida em que propõe aos estudantes a análise do valor do trabalho na cultura contemporânea. Eles devem avaliar tanto as mudanças sociais introduzidas pela racionalidade neoliberal como a possibilidade de criação de novas estéticas de vida pelos sujeitos na atualidade. Ademais, devem refletir sobre os ideais éticos historicamente construídos que sustentam sua própria identidade como sujeitos políticos.

1. a) Para Derek Thompson, o termo “trabalhismo” não se refere aos direitos trabalhistas, mas a um traço fundamental de nossa cultura. A noção expressa o desvelo quase religioso de muitas pessoas ao trabalho. O jornalista destaca que, no mundo contemporâneo, o trabalho, além de se perfazer como uma atividade que possibilita uma remuneração garantidora da sobrevivência econômica dos indivíduos, oferece a eles o elemento constitutivo central de sua identidade e autoestima, orientando seus projetos de vida e anseios afetivos. Diz ainda que o trabalho deve ser estimulado, pois seria benéfico para a sociedade. Para Byung-Chul Han, por outro lado, o trabalho capturou a vontade dos sujeitos, produzindo uma sociedade de “depressivos e fracassados”, pois todos teriam a obrigação de ser sempre produtivos e alcançar o sucesso. Os autores, assim, divergem a respeito do papel do trabalho na contemporaneidade. Thompson é otimista quanto a uma vida voltada para o trabalho. Han, opostamente, considera que essa forma de vida, apesar de aparentar ser resultado do exercício da liberdade, é altamente prejudicial à saúde dos indivíduos, à medida que os conduz à exaustão.

b) Para Han, nosso tempo é regido por um “excesso de positividade” que induz os indivíduos a acreditar que todos os seus projetos podem ser realizados a depender de sua vontade e esforço. Han afirma que em nossa cultura os indivíduos voluntariamente aderem a um estilo de vida voltado para o “desempenho”, o que resulta na produção de amplo sofrimento psicológico e frustração em razão da exigência constante de autenticidade e da melhor *performance*.

c) Resposta pessoal. Nessa atividade, os estudantes devem avaliar sua concepção pessoal acerca do trabalho, sustentando sua análise nas reflexões de Thompson e Han sobre as formas de vida contemporâneas. Eles devem considerar tanto a afirmação de Thompson de que o trabalho pode ser fonte de satisfação e realização pessoais como a crítica de Han acerca da obsessão por um modo de vida altamente produtivo. Nesse sentido, os estudantes devem valer-se criticamente de argumentos para explicitar e justificar seu posicionamento a respeito do problema, como também exercitar sua criatividade ao imaginar futuros possíveis.

A atividade 2 contempla as competências gerais 1, 2, 6, 7, 9 e 10, além das competências específicas 1 (habilidade EM13CHS101) e 4 (habilidades EM13CHS401, EM13CHS402, EM13CHS403 e EM13CHS404), uma vez que possibilita aos estudantes, por meio da análise de diferentes narrativas e dados estatísticos, a investigação do fenômeno do desemprego no Brasil atual. Destaca-se neste item a demanda não somente pela avaliação das relações de trabalho na contemporaneidade, como também a interpretação e a elaboração de hipóteses de leitura acerca dos processos econômicos inerentes ao sistema neoliberal. Além disso, com base no exame dos processos de exclusão e estratificação sociais no Brasil, os exercícios solicitam que os estudantes reflitam sobre o racismo estrutural, a misoginia e o machismo, temas que se articulam com o Tema Contemporâneo Transversal Cidadania e Civismo – Educação em Direitos Humanos.

2. a) O termo “desalentados” designa pessoas que desistiram de procurar emprego, pois perderam a esperança de ser bem-sucedidas, apesar de seu desejo e disponibilidade para trabalhar.

b) Conforme a pesquisa, mulheres negras ou pardas de baixa escolaridade são mais afetadas pelo desemprego no Brasil. Essa conclusão parece ter sentido no tocante à necessária qualificação formal e técnica que condiciona a competência profissional. Contudo, devido ao traço racial desse grupo, podemos supor o racismo estrutural evidente na sociedade e nas instituições brasileiras como fator determinante para o fracasso dessas mulheres em conseguir emprego. Por outro lado, comumente, as mulheres são consideradas menos capazes intelectualmente do que os homens. Além disso, muitas empresas consideram motivo justificável não contratarem trabalhadoras em idade reprodutiva para não se verem obrigadas a custear licenças-maternidade ou criarem e manterem creches para seus filhos.

c) Essa resposta permite aos estudantes refletirem criticamente não somente acerca dos prejuízos econômicos produzidos pelos altos índices de desemprego, sobretudo no que tange ao abalo da produtividade e aos custos públicos de seguridade social, mas também sobre como os indivíduos que não conseguem ser admitidos no mercado de trabalho são afetados por variadas pressões sociais.

3. Alternativa e.

Atividades complementares

A fim de incentivar o desenvolvimento das habilidades EM13CHS401, EM13CHS402, EM13CHS403 e EM13CHS404, proponha aos estudantes uma pesquisa e reflexão acerca do trabalho dos entregadores de aplicativos. Primeiro, permita que os estudantes possam compartilhar suas experiências com os aplicativos de entrega, como usuários ou caso conheçam alguém que trabalhe como entregador para algum desses aplicativos.

A partir das respostas, a atividade poderá tomar distintos rumos. Caso os estudantes não conheçam alguém próximo que trabalhe nesses aplicativos, permita que, em grupos, possam realizar uma pesquisa na internet acerca desses trabalhadores. Recentemente, os entregadores realizaram diversas paralisações por mais direitos, principalmente pelo fato de terem continuado a trabalhar durante a pandemia da Covid-19, com redução salarial.

Caso os estudantes conheçam alguém próximo, permita que realizem uma entrevista com essa pessoa, perguntando sobre sua rotina de trabalho. Após esse primeiro levantamento, peça aos grupos que proponham novas formas de organização de trabalho, as quais contemplem os usuários destes aplicativos e os trabalhadores, que reivindicam mais direitos e melhor remuneração.

Caso considere pertinente, apresente aos estudantes as experiências de cooperativas de trabalhadores de entrega. As informações encontram-se disponíveis em: <https://www.uol.com.br/tilt/noticias/bbc/2020/07/27/adeus-ifood-entregadores-tentam-criar-cooperativa-para-trabalhar-sem-patrao.htm>. Acesso em: 17 set. 2020.

SUGESTÕES DE LEITURAS, SITES, VÍDEOS

JABBOUR, Elias Marco Khalil. *Projeto Nacional, desenvolvimento e socialismo de mercado na China de hoje*, 2010. 389f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-18012011-103155/publico/2010_EliasMarcoKhalilJabbour.pdf. Acesso em: 17 set. 2020.

Tese de doutorado que estuda o processo histórico que culminou no atual sistema político e econômico chinês.

Trabalho no Brasil: entre direitos e conflitos sociais

O trabalho com a BNCC neste capítulo

A BNCC neste capítulo

Competências gerais da Educação Básica	1, 2, 4, 6, 7, 8, 9 e 10.
Competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	1, 2, 4, 5 e 6.
Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS202, EM13CHS401, EM13CHS402, EM13CHS403, EM13CHS404, EM13CHS502, EM13CHS503, EM13CHS601, EM13CHS602, EM13CHS605 e EM13CHS606.
Temas Contemporâneos Transversais	Economia – Trabalho e Educação financeira e Cidadania e civismo – Educação em Direitos Humanos.

O trabalho como tema central deste capítulo conduz os estudantes a uma viagem pelo Brasil no século XX, analisando a relevância dos movimentos operários para a produção e a reprodução social no Brasil. Partindo da perspectiva de que o trabalho assalariado no Brasil em 1900 ainda era uma novidade, são discutidas as relações sociais e trabalhistas da sociedade de mentalidade escravocrata e que não estavam adequadas à República. É apresentado também o contexto em que os movimentos operários do início do século se organizavam e como estes se tornaram palco para a reformulação dos papéis sociais e conquista de direitos sociais, civis e políticos.

As situações de aprendizagem propostas encaminham os estudantes para o desenvolvimento de habilidades e competências relativas à análise de processos políticos, econômicos, sociais e culturais na sociedade brasileira, das formas de injustiça, de preconceito, de violência, das formas de produção e reprodução do espaço no capitalismo, das relações de trabalho, como também promovem o debate, o diálogo e a autonomia de forma ética e responsável.

As situações de aprendizagem ao longo do capítulo abordam como as tensões da relação patrão/empregado

promoveram a transformação social, sobretudo nos direitos dos cidadãos ao longo do século XX. Os conteúdos trabalhados estabelecem conexão com conceitos relativos aos componentes curriculares História e Geografia do Ensino Fundamental – Anos Finais, e servirão de embasamento para a problematização e a construção de análises dos conteúdos conceituais apresentados. Nessas situações de aprendizagem, é possível desenvolver habilidades relativas à compreensão dos múltiplos aspectos do trabalho em diferentes períodos e à identificação de formas de injustiça, de discriminação e escravidão no mundo contemporâneo, assim como evidenciado pelas competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 4 e 5 e suas habilidades.

As atividades sugeridas, em grande parte, são subsidiadas por textos teóricos que demandam dos estudantes análise, avaliação, comparação, levantamento de hipóteses e construção de argumentação com base em diferentes fontes. Desse modo, promove o uso e o aprimoramento das habilidades EM13CHS101 e EM13CHS103 e das competências gerais 6 e 7, que são relativas aos conteúdos procedimentais necessários à análise dos processos políticos, econômicos, sociais e culturais da sociedade brasileira.

A busca por novas informações e referências também é amplamente incentivada. Por meio dessa iniciativa os estudantes exercitam a autonomia, apropriam-se do uso de ferramentas tecnológicas no cotidiano e produzem conteúdos de forma embasada motivados pela curiosidade intelectual. Esse incentivo é baseado nas competências gerais 1, 2, 9 e 10 e também na competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 6.

A exploração dos temas sugeridos, embasados em cenários político, econômico e social, demandam dos estudantes a identificação de atores e etapas de diferentes processos, conduzindo-os na apropriação de conteúdos relativos às mudanças históricas nas relações de trabalho e na elaboração de análises referentes a eles, viabilizando assim o desenvolvimento das habilidades EM13CHS103, EM13CHS202, EM13CHS401, EM13CHS402, EM13CHS403, EM13CHS404 e EM13CHS606.

A ênfase nas transformações sociais decorrentes das inovações ocorridas no mundo do trabalho em virtude da tecnologia promove também uma série de discussões e reflexões que promovem o desenvolvimento das habilidades EM13CHS404 e EM13CHS606, das competências gerais 7 e 9, e das competências específicas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 4 e 6.

Orientações para o trabalho em sala de aula

Sua experiência pessoal **p. 108-109**

Para iniciar o capítulo sugere-se indagar os estudantes sobre ao que remete a imagem da votação do sindicato dos metroviários na primeira página. Você pode promover uma conversa ou solicitar a eles uma breve pesquisa na internet sobre como funciona uma assembleia sindical, o que caracteriza uma greve, quando uma greve é considerada legal ou não e como se organizam as classes de trabalhadores na atualidade. Os questionamentos provavelmente trarão algumas dúvidas a serem respondidas mais adiante no capítulo. A provocação e a busca por informações capazes de responder aos questionamentos viabilizam o trabalho com as habilidades EM13CHS404 e EM13CHS101.

Além desses questionamentos, em uma segunda etapa de introdução do capítulo poderá ser solicitado que os estudantes estabeleçam relação entre o fragmento do texto e a imagem. Ao fazer essa relação, espera-se que eles relacionem direitos civis, políticos e sociais com o direito de greve, direitos trabalhistas, direitos básicos universais, liberdade de expressão e liberdades individuais. Mais adiante no capítulo será proposta uma situação de aprendizagem que possibilita detalhar as singularidades dos direitos civis, políticos e sociais.

A indagação sobre o conhecimento de trabalhadores formais e não formais abre espaço para a comparação entre as condições dos trabalhadores do seu cotidiano, a efetividade dos direitos trabalhistas, o papel da Previdência Social e eventuais vantagens e desvantagens em cada modalidade. Dessa forma mobiliza os estudantes para desenvolverem a habilidade EM13CHS402.

As contribuições nas três situações propostas acima possibilitam adequar as abordagens para mobilizar a turma e engajá-la no tema.

A formação da classe trabalhadora no Brasil **p. 110**

Professor indicado: História ou Sociologia

O tópico trata da evolução do trabalho como direito social no Brasil republicano. Dado que o país havia vivenciado mais de 300 anos de escravidão, a concepção de trabalho assalariado e assegurado por direitos decorreu de uma longa construção social, em um jogo de forças entre trabalhadores, empregadores e os governos de cada período.

Trazer à tona a formação da classe trabalhadora como processo social, gradativo e com diversos atores e em diferentes tempos, fornece subsídios para que os estudantes conectem o tema Trabalho no Brasil com os conhecimentos previamente estudados no Ensino Fundamental – Anos Finais, nos componentes curriculares História (6º e 9º anos) e Geografia (6º, 7º, 8º e 9º anos).

Com base nas informações trazidas no capítulo, a compreensão sobre a formação da classe trabalhadora pode se dar em três etapas:

1. As transformações de um país rural e agrário em urbano e industrial

Ao trabalhar o tema com os estudantes, sugere-se pontuar que o passado escravocrata se refletia na mentalidade dos empregadores (fazendeiros e donos das fábricas) durante as primeiras décadas da República brasileira, por isso as relações de trabalho podiam tomar características tão peculiares.

Após o fim da escravidão, a população negra continuou sendo discriminada por parcelas importantes da sociedade, de modo que os papéis sociais desempenhados por pessoas negras foram em certa medida restringidos. Dessa forma, configurou-se uma setorização do trabalho, em que grupos sociais se concentravam em algumas funções.

Conforme o tópico revela, mais de 90% dos trabalhadores da indústria eram imigrantes, sobretudo italianos, que trouxeram consigo o conhecimento fabril, enquanto a maioria dos marinheiros era composta de negros. Essa abordagem auxilia o estudante no desenvolvimento das habilidades EM13CHS401 e EM13CHS606.

2. Consciência de uma classe em formação

O trabalho assalariado também criou novas relações entre as pessoas e o trabalho que elas executam, assim como novas relações entre trabalhadores e empregadores. As discussões sobre o tema pretendem revelar à turma a complexidade e inovação vivenciada pelos trabalhadores no início do século XX. Afinal, a partir do momento em que o contingente de trabalhadores se percebe coletivamente, a necessidade de regular as relações trabalhistas e estabelecer alguns tipos de assistência ao trabalhador dão início aos movimentos operários.

Como sugestão de atividade mobilizadora para a turma, solicite a grupos ou duplas que criem identidades de trabalhadores de 1920 e de 2020. Os estudantes podem descrever as atividades que os trabalhadores desempenham, como são remunerados, quais são seus direitos e que tipo de melhoria eles almejam. A atividade proposta contribui para o desenvolvimento das habilidades EM13CHS404, EM13CHS103 e EM13CHS606.

Ao enfatizar com a turma as transformações sociais decorrentes das inovações trazidas pelo trabalho assalariado como regra, abre-se espaço para a reflexão sobre o papel dos movimentos operários e movimentos associativos na criação de uma identidade do trabalhador e do brasileiro. A reflexão promove o desenvolvimento das habilidades EM13CHS404 e EM13CHS606.

É importante também chamar a atenção da turma para as disparidades regionais dos movimentos operários. De fato, estava em formação uma classe operária baseada no trabalho assalariado, entretanto o processo de industrialização estava concentrado principalmente na região Sudeste, que apresentava a infraestrutura ferroviária e a oligarquia cafeeira disposta a empenhar recursos no setor. Outra questão a ser ressaltada é a experiência fabril dos imigrantes europeus, que trouxeram tanto o conhecimento técnico que a indústria demandava quanto os dos movimentos sindicais e anarquistas.

3. A conquista das primeiras leis trabalhistas

O processo para a conquista das primeiras leis sociais do trabalho (que não foram cumpridas) já davam indícios de que a mobilização e negociação entre trabalhadores e empregadores seria perene e duradoura. Cabe indagar os estudantes sobre as negociações trabalhistas atualmente nas pequenas e grandes empresas. Por meio dessa analogia, espera-se que eles façam uma breve análise da situação atual do trabalhador e, se possível, comparem exemplos de cumprimentos e ausência de direitos trabalhistas. O diálogo promove o desenvolvimento da competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 4, que trata das relações de produção e trabalho em diferentes contextos.

Questões em foco: O negro na Primeira República p. 112-113

A atividade trata da organização da população negra na luta por direitos nas primeiras décadas do século XX. A atuação de movimentos associativos se tornou fundamental para dar visibilidade à necessidade da criação de direitos básicos. Assim, sugere-se que os estudantes busquem mais informações sobre o Club Republicano dos Homens de Cor e outras associações.

Outro exemplo que pode ilustrar a luta da população negra no período é a Revolta da Chibata (1910), instaurada por marinheiros, que em grande parte eram negros, contra o regimento da Marinha que autorizava a prática de castigos físicos. Sobre esse assunto, você pode apresentar aos estudantes o vídeo *A Revolta da Chibata*, elaborado pela TV Senado e disponível em: <https://www12.senado.leg.br/tv/programas/historias-do-brasil/2017/11/a-revolta-da-chibata-historias-do-brasil>. Acesso em: 16 set. 2020.

a) Espera-se que os estudantes indiquem que no início da República os trabalhadores urbanos se organizavam em clubes, uniões, ligas, sindicatos, grêmios, partidos operários e associações mutualistas, entidades que costumavam mesclar atividades beneficentes com ações de resistência – como comícios, campanhas contra a fome e o alto custo de vida, paralisações setoriais e greves gerais, como as que ocorreram em São Paulo e no Rio de Janeiro entre 1917 e 1920. Entre as principais reivindicações proletárias dessa época, além da constante luta por aumento de salários, destacam-se a luta pela jornada diária de oito horas e por leis regulamentando o emprego de mulheres e crianças nas fábricas e responsabilizando os patrões pelos acidentes de trabalho.

b) Os estudantes devem destacar que, com o fim da escravidão em 1888, os ex-escravizados e seus descendentes eram maioria no mercado de trabalho, atuando de forma geral em funções de pouco prestígio social. Com a chegada de imigrantes europeus, japoneses e árabes, o perfil do trabalhador foi se tornando mais diverso. Nesse contexto, vários tipos de organizações negras se constituíram – como clubes culturais, grêmios literários, caixas beneficentes, centros cívicos e patrióticos, confederações e associações, jornais, entre outras formas associativas – contribuindo para o estabelecimento de uma identidade comum entre os “homens de cor” e a construção de projetos e demandas sociais próprias da população afro-brasileira no contexto geral de exclusão que marcou as primeiras décadas republicanas no Brasil.

Cidadania no Brasil: direitos do trabalho p. 115

Professor indicado: História ou Sociologia

Ao longo das três primeiras décadas do século XX, a classe trabalhadora brasileira se consolidou e legitimou a necessidade de regulação do trabalho pelo governo. Com isso, alguns direitos trabalhistas foram conquistados, mas novos desafios foram impostos pela Crise de 1929 e pela chamada Revolução de 1930, que inaugurou um novo período na República: a Era Vargas.

Na economia, o Brasil sentia os efeitos da Crise de 1929 e procurava se reestruturar, pois o valor do café caiu muito no mercado internacional. As indústrias brasileiras, em sua maioria, ainda eram de bens de consumo não duráveis. Na virada da década de 1940, foram criadas a Companhia Siderúrgica Nacional (CSN) e a Companhia Vale do Rio Doce para subsidiar a ampliação e o amadurecimento das indústrias de bens de produção e de bens duráveis.

O tópico possibilita trabalhar essas ambiguidades do período em que foram instituídas as primeiras leis trabalhistas, as políticas públicas de saúde e educação, enquanto os direitos políticos eram duramente reprimidos e a censura exercida. Com base nesse panorama, podem ser promovidas análises sobre o desconhecimento da população sobre a situação política em curso e também sobre a comunicação direta entre governo e população através do rádio, pelo programa *Voz do Brasil* (atualmente *Hora do Brasil*).

Em virtude da escassez de direitos sociais e civis da época, a criação dos direitos trabalhistas, o reconhecimento dos sindicatos e a oferta de educação e saúde como direitos sociais elevou o cidadão a uma categoria até então inexistente. Procure ressaltar aos estudantes que, embora os direitos trabalhistas tenham sido instituídos na década de 1930, a maior parte dos trabalhadores ainda era do campo e não gozava de tais direitos.

Conversa de cientistas políticos **p. 117**

Os trechos dos textos de Wanderley G. dos Santos e Angela de C. Gomes evidenciam as diferenças entre o direito social e o direito civil, pois os direitos trabalhistas implementados pela política de Getúlio Vargas colocam os cidadãos que não são trabalhadores ou são trabalhadores no campo como “pré-cidadãos”, já que as leis trabalhistas eram exclusivas para os trabalhadores urbanos. O trecho também abre espaço para ampliar o conceito de cidadania plena, ao comparar com as restrições impostas no período, sobre o exercício dos direitos políticos. A reflexão poderá promover a articulação entre o conceito de cidadania (na forma plena) e a cidadania imposta no período, que estava restrita ao exercício exclusivo de direitos sociais.

a) Espera-se que os estudantes expliquem que Wanderley Guilherme dos Santos considera que a legislação social da Era Vargas instituiu o que classificou como “cidadania regulada”, porque apenas os assalariados com carteira profissional assinada tinham acesso aos benefícios das leis trabalhistas, o que excluía os trabalhadores rurais e os trabalhadores urbanos em ocupações não regulamentadas, que eram assim relegados a uma condição de “pré-cidadãos”.

b) Os estudantes devem ressaltar que, para Angela de Castro Gomes, o Estado Novo restringiu a noção de cidadania ao acesso que os trabalhadores tinham a benefícios sociais e aos direitos trabalhistas, classificando os direitos políticos como inúteis e relativizando os direitos civis, como a liberdade de expressão e de organização sindical. Portanto, o governo Vargas difundiu, notadamente entre 1942 e 1945, uma cultura política bastante específica, o trabalhismo, que concebeu as relações entre o Estado e a classe trabalhadora fora dos marcos da teoria liberal, contribuindo para que se enraizasse na sociedade brasileira a ideia de cidadania associada aos direitos sociais, mais especificamente aos direitos do trabalho, e não aos direitos políticos e civis.

Na luta por direitos – Da democracia à ditadura **p. 118**

Professor indicado: História ou Sociologia

O tópico trata do período de reafirmação dos direitos políticos pós-Era Vargas, do reconhecimento do papel social da classe trabalhadora, do fortalecimento industrial e da polarização política que se estabeleceu desde então. Procure enfatizar com a turma as polarizações políticas, que também estavam presentes na Era Vargas, por meio da ANL

e da AIB, o que permite estabelecer um paralelo com a polarização política acirrada do pleito de 2018. Solicite aos estudantes uma pesquisa complementar para que eles possam mapear as demandas levantadas por cada um dos lados e associar ao contexto socioeconômico da época.

Vale destacar à turma o episódio do Plano Cohen, que semeou no imaginário social uma falsa ameaça comunista e uma subversão do conceito original de comunismo, de modo que os argumentos falaciosos continuaram a ser usados por grupos pró-Golpe de 1964 e por grupos políticos da atualidade.

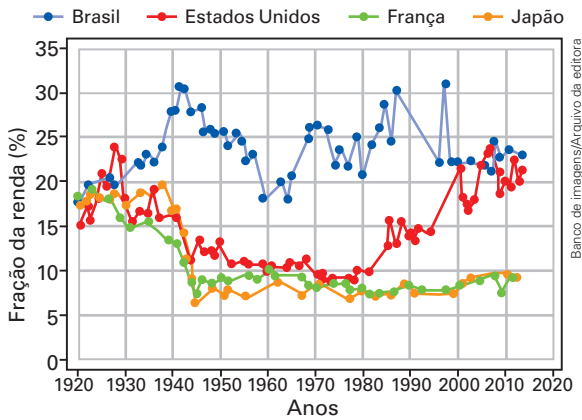
Dada a relevância do período pré-ditatorial, é recomendado que a turma rememore alguns conteúdos de História estudados no 9º ano do Ensino Fundamental, identificando os arranjos políticos desse período para compreender como a situação culminou em um golpe de Estado, e também para estabelecer relação com os dias atuais por meio de análises e comparações das estratégias utilizadas por governantes do período de 1945-1964 e os governantes da atualidade.

Outra questão importante a ser destacada é como o movimento operário nesse período se transformou no movimento sindical, dispondo de espaço de negociação com o empresariado e o governo. Vale lembrar aos estudantes que nesse período o cenário internacional foi marcado pela Guerra Fria, a disputa ideológica do capitalismo *versus* socialismo; logo, no Brasil esses interesses internos e externos também estavam presentes. Assim, as grandes greves que ocorreram entre 1945 e 1964 e a associação do movimento dos trabalhadores com a figura de João Goulart e com o comunismo representavam uma ameaça à oposição.

A retomada de conteúdos relativos ao período ditatorial, estudados no componente curricular História no 9º ano do Ensino Fundamental, também pode subsidiar discussões sobre a redução da atuação dos movimentos de trabalhadores durante a ditadura militar, motivada pela forte repressão e cassação de direitos políticos.

A dificuldade enfrentada pela classe trabalhadora com a redução do poder de compra, por causa do arrocho salarial, pode ser analisada sob a perspectiva do aumento da concentração de renda no período, conforme aponta os gráficos a seguir. É importante que os estudantes compreendam que não há como estabelecer relação causal entre concentração de renda e o arrocho salarial vivenciado nos primeiros anos da ditadura e durante o período do Milagre econômico. Entretanto é possível constatar que nos anos seguintes ao Golpe de 1964 houve um aumento na concentração de renda da população que está entre o 1% mais rico do país (Gráfico 2), e que esta não era uma tendência mundial, se comparada a alguns países desenvolvidos (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Fração recebida pelo 1% mais rico no Brasil e em países desenvolvidos selecionados, 1920-2013

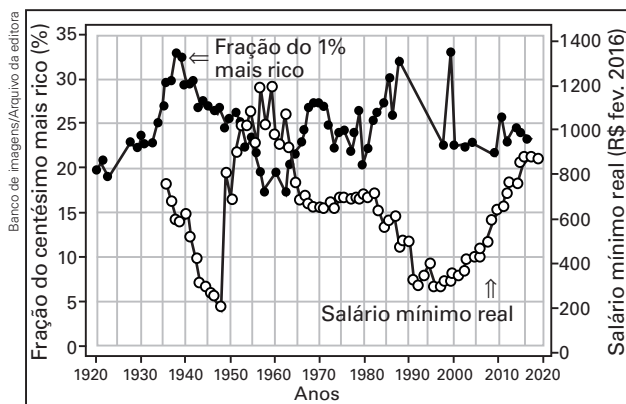


[...]

A correlação negativa entre o valor do salário mínimo real e a fração recebida pelo centésimo mais rico também chama a atenção, pelo menos no período entre meados dos anos 1950 e o fim da década de 1980. Evidentemente, seria injustificado deduzir do gráfico relações causais fortes, até mesmo porque o papel do salário mínimo na estruturação do mercado de trabalho mudou ao longo do tempo e a correlação negativa não se verifica nem no período 1940-1955 nem depois do Plano Real. De todo modo, o gráfico torna no mínimo plausível especular que, pelo menos no período mais pujante da industrialização por substituição de importações e intervenção estatal, o valor institucionalmente determinado do salário mínimo atuou como referência importante para o conflito distributivo.

[...]

Gráfico 2 – Fração recebida pelo 1% mais rico e salário mínimo real (R\$ fev./2016) – Brasil, 1925-2015 (%)



SOUZA, Pedro Herculano G. F. *A desigualdade vista do topo: a concentração de renda entre os ricos no Brasil, 1926-2013*. Tese de doutorado da Universidade de Brasília. p. 244; 287-288. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/pct/2017/Teses-Premiadas/Sociologia-Pedro-Herculano-Guimaraes-Ferreira-de-Souza.PDF>. Acesso em: 16 set. 2020.

Esclareça aos estudantes que logo nos primeiros anos da ditadura o movimento sindical, que se denominava como novo sindicalismo, tentou se organizar para novas greves e foi duramente reprimido, assim como o

movimento estudantil. Nos anos seguintes, com o AI-5 em pleno vigor, as organizações de trabalhadores e estudantes se mantiveram consideravelmente reduzidas e ilegais. Entretanto, os movimentos de trabalhadores ressurgiram como importantes atores no processo de redemocratização do país, que se iniciou uma década antes da eleição de Tancredo Neves e José Sarney.

Além do movimento de trabalhadores, cabe ressaltar a ampla participação popular nos processos de redemocratização. É por esse motivo que a Constituição de 1988 ficou conhecida como “cidadã”, porque reconhece muitos direitos sociais e civis que se originaram nas reivindicações dos movimentos operários, que se tornaram sindicais e se ampliaram para diversos movimentos sociais, em busca da construção de uma sociedade capaz de assegurar a dignidade do cidadão, por meio da oferta de educação, saúde, moradia e trabalho.

A exploração dos temas sugeridos neste tópico, embasados no cenário político, econômico e social, demandará dos estudantes a identificação dos principais atores, das etapas desse processo, e conduzirá à apropriação dos conteúdos, à elaboração de análises e ao desenvolvimento das habilidades EM13CHS103, EM13CHS404 e EM13CHS606. O conteúdo também viabiliza e promove a discussão acerca de temas históricos, contribuindo assim para o desenvolvimento das competências gerais 7 e 9 e das competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 4 e 6.

Analizando mensagens p. 120

O fragmento de texto evidencia certo protagonismo do movimento sindical na luta por direitos além dos trabalhistas. É interessante pontuar que as conquistas do Comando Geral dos Trabalhadores incomodava alguns setores da sociedade, que consideravam o fortalecimento da classe trabalhadora uma ameaça, dado que o acirramento da polarização política mobilizou setores da sociedade para o golpe civil-militar de 1964.

A análise do texto do ponto de vista das tensões entre diferentes grupos sociais auxilia os estudantes em uma compreensão mais ampla do processo, de maneira crítica e embasada. A reflexão e a discussão sobre o trecho trazido na atividade viabiliza o desenvolvimento das habilidades EM13CHS101, EM13CHS404, EM13CHS602 e EM13CHS606.

a) Espera-se que os estudantes destaquem que, sob os marcos legais de 1946, o país vivenciou, do fim do Estado Novo ao golpe de 1964, um período de liberdades democráticas – com a ocorrência de eleições periódicas para todos os níveis, de vereador a presidente da República –, o funcionamento regular das casas legislativas, além das liberdades de expressão, informação e organização, entre outros direitos políticos. Vale destacar a participação crescente dos trabalhadores nas atividades dos movimentos sindicais, que, com exceção do governo Dutra, tiveram bastante autonomia para mobilizar os assalariados urbanos e rurais em todo o país a lutarem por novos direitos políticos e sociais.

b) Os estudantes devem destacar inicialmente as greves de março de 1953 e outubro de 1957, ambas em São Paulo e conhecidas, respectivamente, por “Greve dos 300 mil” e “Greve dos 400 mil”, tendo como reivindicações centrais a concessão de reajustes salariais e o estabelecimento de políticas contra o aumento dos preços dos produtos de consumo popular. Um terceiro movimento importante foi a “Greve dos 700 mil”, que ocorreu em outubro de 1963, também na capital paulista, e que resultou na conquista de um acordo que permitiu a elevação imediata dos salários em 80%, com um novo reajuste de 25% seis meses depois.

c) Espera-se que os estudantes percebam que o CGT tinha pautas de reivindicações específicas dos trabalhadores, mas também defendia um projeto político para o país. Dentre as reivindicações citadas no texto estão aumento de 100% no valor do salário mínimo; ampliação dos direitos trabalhistas, sociais e previdenciários já garantidos aos assalariados urbanos e extensão desses direitos aos trabalhadores rurais; realização de uma reforma agrária no país; estabelecimento de medidas para fazer frente ao aumento do custo de vida, especialmente dos preços dos alimentos e dos aluguéis; garantia da liberdade e da autonomia sindicais; reforço do papel estratégico da Petrolbras na economia nacional, entre outras.

Analisar e refletir **p. 122**

A seção traz um gráfico com a série histórica do salário mínimo, que viabiliza a identificação da valorização do salário mínimo na Era Vargas, no período liberal-democrático, no período da ditadura e o início da nova fase democrática. Analise o gráfico com os estudantes destacando diversos aspectos e procurando ir além da influência do movimento sindical.

O estabelecimento de tais relações demanda dos estudantes resgatar conhecimentos prévios de Geografia, estudados no 7º ano do Ensino Fundamental, sobre industrialização e migração interna, que também tiveram seu auge entre as décadas de 1950 e 1970. Com isso, essa atividade mobiliza as habilidades EM13CHS404, EM13CHS502, EM13CHS602 e EM13CHS606.

a) Espera-se que os estudantes ressaltem que, durante os governos democráticos do período de 1945 a 1964, no regime de liberdades democráticas, a intensa mobilização intersindical e a realização de grandes movimentos grevistas, que mantinham forte comunicação com os governos da época, contribuíram para uma significativa valorização do salário mínimo, que alcançou os maiores índices da série histórica representada no gráfico.

b) Os estudantes devem enfatizar, inicialmente, que, com o golpe civil-militar de 1964, uma forte repressão política e social se abateu sobre as lideranças e as entidades do movimento sindical brasileiro, o que praticamente inviabilizou por anos mobilizações de trabalhadores por reajustes no salário mínimo. Ao mesmo tempo, o projeto econômico da ditadura tinha no “arrocho salarial” um de seus pilares, razão pela qual a concessão de reajustes salariais anuais foi imposta sempre com índices inferiores ao da inflação acumulada, fazendo com que o poder de compra do salário mínimo se deteriorasse ano após ano e crescesse a concentração de renda no país.

Trabalhadores e reestruturação produtiva **p. 124**

Professor indicado: Geografia, História ou Sociologia

Embora o parque industrial brasileiro na década de 1980 estivesse bem estabelecido, o modelo nacional-desenvolvimentista havia se tornado obsoleto em decorrência de fatores nacionais e internacionais. Os países desenvolvidos, chamados naquele período de países de primeiro mundo, já tinham passado por transformações importantes no processo produtivo, muito influenciado pelo *toyotismo*, que foi associado no fim da Guerra Fria a um discurso de cunho desenvolvimentista pela adoção de práticas neoliberais, marcando o início do fenômeno da globalização.

O Brasil tinha acabado de voltar ao regime democrático, vivia o período econômico caótico da superinflação e o Estado continuava endividado. Nesse contexto, os produtos brasileiros não eram competitivos no mercado internacional, e muitos processos produtivos das empresas estatais estavam obsoletos. Sob influência das ideias neoliberais e como solução para superar a crise econômica, o Brasil adotou algumas práticas a fim de reestruturar as relações produtivas e consequentemente de trabalho. É nesse contexto que se iniciou a modernização do processo produtivo e as flexibilizações das leis trabalhistas nos contratos de trabalho, resultando na terceirização.

Analise com a turma o contexto econômico brasileiro do início da década de 1990, de forma a subsidiar a análise da reestruturação produtiva, tema central deste tópico. Vale destacar que os processos de automação industrial, o *just-in-time* e a redução dos empregos no setor industrial resultaram em um gradual enfraquecimento dos movimentos sindicais.

Sugere-se também analisar a influência do *toyotismo* nas relações atuais de trabalho, de forma que os estudantes sejam capazes de avaliar criticamente práticas trabalhistas e suas consequências na vida do trabalhador e resgatar o conceito do meio técnico-científico informacional, que se refere às formas de produção e reprodução do espaço e impacta de maneira significativa as relações de trabalho.

Para a construção de um panorama sobre a reestruturação produtiva e as condições de trabalho na atualidade, há outro aspecto que também pode ser avaliado com a turma: a parcela da sociedade que desempenha o trabalho informal e autônomo, ou seja, sem regulamentação da CLT. Em 2019, mais de 40% dos trabalhadores brasileiros estavam na informalidade, o que leva a questionar quanto as relações de trabalho existentes são abarcadas pela CLT e se é possível existir um modelo que garanta direitos e seguridade a todos os trabalhadores.

Espera-se que durante a análise os estudantes compartilhem histórias relacionadas às mudanças nas relações de trabalho, causadas pela automação industrial, pelo uso de novas tecnologias e pelas novas formas de trabalho nas últimas décadas, e que também sejam capazes de identificar aspectos que caracterizem o mercado de trabalho atual. A reflexão e o diálogo sobre reestruturação produtiva podem viabilizar o desenvolvimento das habilidades EM13CHS103, EM13CHS202, EM13CHS401, EM13CHS402, EM13CHS403, EM13CHS404 e EM13CHS606.

Questões em foco: O trabalho informal p. 127

A seção traz o fragmento de uma notícia sobre os entregadores que trabalham por aplicativo e os dilemas trazidos por essa nova classe. Ao iniciar a conversa com a turma, procure destacar que o trabalho informal sempre foi expressivo no Brasil. Como exemplo, tomemos as revendedoras de cosméticos, os biscates e tantas outras formas de emprego informal que nunca foram regulamentadas e que sempre existiram, embora não sejam reconhecidas socialmente como trabalho. As atividades descritas são popularmente chamadas de “bico”. Entretanto, quando surgiram as plataformas digitais, que arrebanharam milhares de entregadores e motoristas em aplicativos, o trabalho desempenhado por essas pessoas se tornou um segmento de mercado, mas ainda assim não é um emprego. Esse movimento revela que parte da população economicamente ativa parece estar fora do mercado formal permanentemente e disponível para os trabalhos sob demanda.

Esse fenômeno é chamado de uberização do trabalho, também nomeado de trabalho *just-in-time*, ou trabalho sob demanda. A mediação das relações trabalhistas por plataformas digitais atribui ao trabalhador responsabilidades que anteriormente eram empresariais, pois o prestador de serviço cadastrado no aplicativo precisa estar de prontidão para executar a tarefa, ou seja, ele assume riscos, custos e ônus que, no trabalho formal, são da empresa. A inovação está na forma de mobilizar os trabalhadores, mas continua embasada no *toyotismo*, que transfere parte da responsabilidade de gerenciamento da produção para o trabalhador, amplia os lucros e reduz os custos da empresa.

Por meio dessa reflexão, espera-se que os estudantes avaliem criticamente os impactos sociais da uberização do trabalho e os possíveis impactos sociais da prática trabalhista em curso. A leitura, a discussão e a elaboração das respostas pode aprimorar as habilidades EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS202, EM13CHS401, EM13CHS402, EM13CHS403, EM13CHS404 e EM13CHS606.

a) Espera-se que os estudantes indiquem que foi na década de 1990 que medidas econômicas de viés neoliberal passaram a ser adotadas de forma mais sistemática no Brasil, como as privatizações de empresas estatais, as desregulações econômicas – principalmente do setor financeiro –, a abertura do mercado nacional para produtos e capitais estrangeiros e as alterações na legislação trabalhista e previdenciária.

b) Os estudantes devem indicar medidas como a flexibilização dos contratos trabalhistas, reduzindo direitos dos contratados, e a introdução de contratos de trabalhos temporários e em tempo parcial. Em conjunto, essas medidas contribuíram para o crescimento da informalidade, a diminuição da renda média dos trabalhadores e o incremento do desemprego e do subemprego.

c) Se possível, reserve um momento no laboratório de informática da escola para que cada dupla realize a busca de notícias e imagens indicada e elabore seu texto sintético. Posteriormente, os estudantes podem compartilhar suas descobertas e conclusões em uma roda de conversa.

Roteiro de estudos p. 128-129

1. a) Espera-se que os estudantes ressaltem a importância da formação educacional e profissional na promoção do entendimento sobre o racismo na atualidade, na mobilização social para o tema e também no aumento da atuação de profissionais negros em todos os setores. O setor de serviços está em posição privilegiada em termos de rendimentos porque concentra profissões que exigem ensino superior.

b) Os estudantes devem apontar que a presença majoritária de pretos e pardos em ocupações de menor prestígio social reflete uma herança social da mentalidade escravocrata, reproduz socialmente as relações de poder em que negros eram vistos como inferiores e cidadãos de segunda classe. E, embora o racismo tenha diminuído ao longo dos séculos XX e XXI, alguns setores da sociedade concentram uma maioria de pretos e pardos, enquanto outros setores sociais mais abastados contam com quase ausência de negros.

c) Resposta pessoal. Os estudantes podem ressaltar o uso de ações afirmativas como cotas e outros mecanismos de promoção social de negros, mulheres, pessoas LGBT, etc.

Com base nas informações fornecidas pelo enunciado é possível concluir que a origem étnica de uma pessoa no Brasil pode influenciar na função que ela ocupa no mercado de trabalho. Para resolver essa atividade, auxilie os estudantes a refletir sobre o conceito de racismo estrutural.

Segundo o pesquisador Silvio de Almeida, o racismo estrutural normaliza o racismo nas relações sociais, políticas, jurídicas e econômicas de modo que a condenação de indivíduos por atos racistas não elimina o tratamento desigual para determinado grupo social, no caso do Brasil, para os negros.

Como atividade de reflexão sobre o racismo nas relações sociais, proponha aos estudantes que imaginem e descrevam no caderno a primeira aparência que lhes vem à mente quando pensam em um profissional da área da medicina, da engenharia, da enfermagem, da construção civil, do transporte público, da segurança patrimonial e do trabalho doméstico.

É provável que a aparência física do profissional da área de medicina o caracterize como branco, enquanto o profissional da segurança patrimonial seja reconhecido com o negro ou pardo. A construção desses padrões está ligada à desigualdade social brasileira, em que o percentual de negros e pardos é bem reduzido nas carreiras de medicina, nas instâncias superiores do Judiciário e na presidência de grandes empresas.

O racismo estrutural se faz presente nas diferentes relações sociais de forma que se torna mais difícil para uma pessoa negra da classe baixa alcançar determinados patamares sociais em função da sua formação escolar básica inferior à experimentada pela elite econômica e também pela falta de acesso em diferentes setores sociais.

A reflexão sobre o conceito de racismo estrutural viabiliza o desenvolvimento das habilidades EM13CHS103, EM13CHS502, EM13CHS503, EM13CHS601 e EM13CHS606, e também das competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 1, 5 e 6.

2. a) Os estudantes devem compreender que o escravo moderno era uma propriedade, tinha valor e posse legal assegurada pelo Estado; já o trabalho escravo contemporâneo ou “trabalho análogo ao de escravo” inclui diversas categorias de “trabalho forçado”, uma maneira de explorar trabalhadores sob ameaça e coação, com jornadas de trabalho exaustivas, privando-os de sua liberdade, pautado em um sistema de dívida quase impossível de ser quitado e que não é amparado pela lei.

b) Os estudantes devem refletir sobre o significado de uma atualização na lei para maior prevenção contra o crime que submete uma pessoa ao trabalho escravo contemporâneo, já que o artigo 149 original de 1940 nada especificava: “Reduzir alguém a condição análoga à de escravo: Pena – reclusão, de dois a oito anos”. Na atualização da lei está caracterizada com detalhes a prática de trabalho escravo contemporâneo, viabilizando o enquadramento de tais práticas como crime.

c) Os estudantes devem pesquisar notícias sobre relatos que tratem dos sofrimentos e da violência a que estavam submetidas essas pessoas que foram libertadas do trabalho escravo contemporâneo. Após a pesquisa os estudantes podem compartilhar com os colegas suas percepções e análises.

A atividade sobre trabalho escravo moderno e contemporâneo abre espaço para refletir sobre a necessidade de regulação e fiscalização permanente das relações de trabalho. A reflexão sobre o tema viabiliza o desenvolvimento das habilidades EM13CHS103, EM13CHS402, EM13CHS404, EM13CHS503, EM13CHS605 e EM13CHS606.

3. Alternativa **c**.

O texto demonstra como algumas empresas contemporâneas em contexto de globalização buscam reduzir os custos e aumentar de forma agressiva seus lucros. Para isso, entre outras medidas, fazem uso da tecnologia com o objetivo de substituir o trabalho humano, submetendo os trabalhadores à insegurança diante da possibilidade de serem “trocados” por uma nova tecnologia.

Atividades complementares

1. Reproduza a tabela a seguir aos estudantes, peça a eles que a analisem e, depois, façam o que se pede.

INDICADORES DO MERCADO DE TRABALHO NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO E NO BRASIL (1920)		
Ocupação	São Paulo	Brasil
Agricultura	7,1%	70,5%
Serviços	43,6%	16,5%
Indústria + Artesanato	49,3%	13%

BARBOSA, Alexandre de Freitas. O mercado de trabalho antes de 1930: emprego e “desemprego” na cidade de São Paulo. *Novos Estudos*, CEBRAP, São Paulo, n. 80, p. 91-106, mar. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002008000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 set. 2020.

- Segundo o censo de 1920, os operários eram minoria no país. Com base nos conhecimentos adquiridos no capítulo, levante hipóteses sobre como a luta desses trabalhadores ganhou notoriedade.

Espera-se que os estudantes identifiquem que, no anseio social de que o Brasil se tornasse um país mais moderno e desenvolvido, os operários ficaram concentrados nos grandes centros urbanos, o que possibilitou o crescimento da indústria no período como atividade produtiva e contribuiu para dar visibilidade aos movimentos operários, que dispunham de péssimas condições de trabalho.

2. Para aprofundar os desdobramentos da atuação do novo sindicalismo, no fim da década de 1970, sugere-se que os estudantes se organizem em duplas ou trios para pesquisar aspectos que influenciaram o enfraquecimento do governo ditatorial e o afrouxamento da repressão, como:

- Greves na virada de década de 1970 para 1980.
- Ressurgimento e criação de partidos políticos.
- Milagre econômico e endividamento do país.
- Crise do petróleo e restrição de empréstimos ao Brasil.
- Dívida externa brasileira no início da década de 1980.
- Revogação do AI-5 e lei da anistia.
- Extinção do bipartidarismo e aumento da oposição no início da década de 1980.
- Proposta Dante de Oliveira e movimento Diretas, já!

Após a pesquisa, os estudantes podem compartilhar o material produzido com a turma, contextualizando os acontecimentos que precederam o período de transição democrática (1985-1988).

SUGESTÕES DE LEITURAS, SITES, VÍDEOS

ABÍLIO, Ludmila Costhek. Uberização: a era do trabalhador just-in-time? *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 34, n. 98, p. 111-126, abr. 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142020000100111&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 set. 2020.

Nesse artigo, analisa-se a uberização do trabalho, com base em resultados de pesquisa empírica com revendedoras de cosméticos e motofretistas, além de dados secundários sobre motoristas de Uber e *bike boys*.

Capítulo 6

Cidadania e direitos humanos

O trabalho com a BNCC neste capítulo

A BNCC neste capítulo

Competências gerais da Educação Básica	1, 3, 4, 5, 6, 7, 9 e 10.
Competências específicas de CHSA	1, 4, 5 e 6.
Habilidades de CHSA	EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS103, EM13CHS104, EM13CHS106, EM13CHS304, EM13CHS305, EM13CHS403, EM13CHS501, EM13CHS502, EM13CHS503, EM13CHS601, EM13CHS603, EM13CHS604, EM13CHS605 e EM13CHS606.
Temas Contemporâneos Transversais	Cidadania e Civismo – Educação em Direitos Humanos.

O capítulo aborda a história dos direitos e da cidadania até a atualidade, com enfoque à história moderna desde o século XVII. Ao apresentar a construção moderna da ideia de direitos, é feita uma exposição da sociedade pré-moderna, o Antigo Regime, e de sua principal ideologia, pelo menos no que diz respeito ao tema da cidadania, que justifica a desigualdade como algo “natural”. Naquela época, o principal grupo beneficiário dessa ideologia era a nobreza, e, de fato, quem mais perdeu poder com a ascensão dos novos direitos cada vez mais igualitários e dos novos grupos sociais que buscavam cidadania foi justamente essa classe social. Com o estímulo à apreensão das ideias filosóficas referentes às lutas por igualdade, o capítulo constitui uma história da filosofia à parte, repassando as principais ideias dos mais renomados

filósofos modernos – em especial aqueles do movimento iluminista – e contemporâneos, que ajudaram a abrir portas para um mundo no qual a humanidade fosse vista sem superiores e inferiores, sem ideologias que possam legitimar injustiças e crueldades. A história das ideias modernas é inseparável da história das três grandes revoluções modernas: a inglesa, chamada de Revolução Gloriosa (1688-1689), a Independência dos Estados Unidos da América (ou Revolução Americana), de 1776, e, por último, a Revolução Francesa. É dessas revoluções que emanam os grandes reordenamentos jurídicos do Ocidente, dos quais se proibiu, por exemplo, atos de tortura, além das grandes ideias de liberdade e igualdade. Destaca-se que essas revoluções foram desenvolvendo e avançando na ideia de que todos os seres humanos são iguais e, por isso, deveriam ter direitos iguais. Esse processo culminou na *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* proclamada durante a Revolução Francesa, contendo pretensões universais e que por isso mesmo hoje é considerada o esboço dos direitos humanos.

Os estudantes poderão discutir como a história dos direitos e da cidadania não parou na Revolução Francesa, mas instituiu-a como paradigma para a luta por todos os seres humanos, e, assim, cada vez mais alargar a comunidade de cidadãos. As lutas dos séculos XIX e XX ocorrem pelas camadas sociais marginalizadas, como os trabalhadores, os negros e as mulheres. Antes, essas lutas eram exercidas pelos burgueses. A demanda passou à realização universal dos direitos políticos, ou seja, para que todos pudessem votar e se candidatar em condições justas e iguais. O revés para a luta dos direitos humanos, representado pelas escravidões e assassinatos em massa ocorridos na Segunda Guerra Mundial, fez com que surgisse o problema de como evitar novos acontecimentos atroz e absurdos como os dos campos de concentração nazistas. Em vista desse quebra-cabeça político foi feito um esforço conjunto para a criação de um órgão internacional que pudesse combater qualquer tratamento injusto e indigno de um ser humano. Dessa maneira, foi criada a ONU, e através desse órgão é que foi elaborada e aprovada, em sua Assembleia Geral, em 10 de dezembro de 1948, a Declaração Universal de Direitos Humanos, para que todos os seres humanos sejam tratados e considerados com dignidade.

Os estudantes poderão identificar que as lutas por direitos e cidadania não se encerrou com direitos políticos, mas foi crescendo de importância e de conquistas cada vez mais práticas e reais. Não se contentando apenas com o voto, esses grupos excluídos começaram a reivindicar uma mudança profunda na sociedade, assim como as revoluções burguesas tinham transformado e derrubado o Antigo Regime. E assim, diante das péssimas

condições de trabalho enfrentadas pelos operários, da violência generalizada contra a mulher, os negros e as pessoas consideradas socialmente inferiores, se criou a ideia de direitos sociais, uma forma de melhorar a qualidade de vida de toda a população. Esses direitos sociais realizados é o que chamamos de Estado de bem-estar social. Aos estudantes será explicitado o caso brasileiro e sua difícil luta até a universalização da cidadania, do voto e da segurança contra discriminações enraizadas na sociedade brasileira. A primeira Constituição do Brasil independente data de 1824, ainda no regime imperial; porém, todos os brasileiros tiveram cidadania plena somente na Constituição de 1988, quando os analfabetos finalmente puderam exercer o direito de voto. Significa que, desde a primeira Constituição, por 164 anos uma parte considerável da população brasileira foi excluída sistematicamente do direito político. Com a Constituição de 1988, foi contemplada, na ordenação jurídica brasileira, a proteção a diversos grupos marginalizados, como indígenas, negros, mulheres, crianças e idosos. É da Constituição de 1988 que o racismo foi considerado crime e que as terras indígenas foram demarcadas, por exemplo. Apesar disso, a violência e a discriminação não desapareceram da sociedade brasileira, tendo a luta continuado pela realização efetiva desses direitos e o aprofundamento de uma legislação que progrida na defesa grupos que ainda sofrem injustiças.

Assim, espera-se que os estudantes estabeleçam uma sólida consciência sobre o significado da cidadania e dos direitos que todos devemos ter, de modo que eles possam compreender como toda essa discussão afeta a vida prática deles hoje e no futuro, seja no mercado de trabalho, seja dentro da atuação política e cidadã. Espera-se, também, que os estudantes sejam capazes de refletir sobre o impacto e a importância de agir politicamente para que os direitos humanos sejam respeitados sempre e cada vez mais, para que no futuro possa haver uma sociedade sem violência e discriminações a outros seres humanos.

Orientações para o trabalho em sala de aula

Sua experiência pessoal **p. 130-131**

A pergunta inicial vai permitir trazer à tona os conhecimentos prévios dos estudantes, mas pode abordar temas sensíveis na vida deles. Portanto, é necessário trabalhá-la com cautela e promover uma discussão com respeito às opiniões dos colegas. O tema se estende para além do que os estudantes pensam, considerando a opinião dos amigos e familiares. Sendo assim, é possível que

o debate envolva a questão do tratamento dos presos e da punição necessária para conter o crime ou algum crime em específico. Caso isso ocorra, oriente a discussão e explique que a legislação brasileira deve ser seguida, e todos os crimes devem ser punidos de acordo com ela, ou seja, sem a prática da tortura – que é uma violação gravíssima aos direitos humanos. Nesse momento, pergunte, ainda, o que os estudantes entendem por “práticas de tortura”, que tipo de atividades estão associadas a essas práticas e se eles já viram casos (ainda que na mídia) do uso de tortura em alguma situação.

Comente que a legislação brasileira proíbe a tortura desde a promulgação da Constituição de 1824, sendo também prevista no Código Penal brasileiro e no Código de Processo Penal brasileiro. Além disso, a proibição à tortura foi oficializada em 1948 com a assinatura da Declaração Universal dos Direitos Humanos pelos Estados-membros da Organização das Nações Unidas (ONU). Assim, ainda que não tenham assinado algum tratado sobre esse tema, todos os países devem seguir o que ele preza. A Constituição de 1988 manteve a proibição à tortura e atendeu ao previsto pelas normas internacionais nesse quesito. Segundo essa Constituição, ninguém poderá ser vítima de tortura no Brasil, sob nenhuma condição. No Brasil, foi necessária a criação de uma lei (Lei n. 9.455/1997) que descrevesse o que é considerado tortura e quais são as penas para quem comete esse tipo de crime: 1. constranger alguém com emprego de violência ou grave ameaça, causando-lhe sofrimento físico ou mental: com o fim de obter informação, declaração ou confissão da vítima ou de terceira pessoa; para provocar ação ou omissão de natureza criminoso; em razão de discriminação racial ou religiosa; 2. submeter alguém, sob sua guarda, poder ou autoridade, com emprego de violência ou grave ameaça, a intenso sofrimento físico ou mental, como forma de aplicar castigo pessoal ou medida de caráter preventivo.

Em 2013, foi criado o Sistema Nacional de Combate à Tortura, um importante passo na direção de eliminar a tortura de nosso país. Para prevenir esse tipo de crime, a legislação prevê o monitoramento de locais de detenção, hospitais psiquiátricos e estabelecimentos prisionais. O mais significativo do combate ao crime de tortura é que, mesmo cometendo um crime, todos os brasileiros continuem sendo considerados e tratados como cidadãos, com suas defesas e dignidade própria à nossa legislação. Desse modo, não combater o crime de tortura seria uma forma de restringir a cidadania plena somente a uma parcela da população, aquela com mais privilégios sociais e econômicos. O problema é que ainda há distorções graves mesmo no âmbito jurídico, como é o caso da lei que prevê a prisão especial para pessoas com curso superior

e, também, para governadores, prefeitos, parlamentares, oficiais militares e magistrados, entre outros. A prisão especial institui um local separado dos presos comuns, em caso de prisão antes da condenação definitiva. Depois, havendo a prisão definitiva, não existe diferenciação de celas. A prisão especial é uma regra que reflete no tratamento jurídico-penal um sistema desenhado para fortalecer as desigualdades.

Nessa discussão, os estudantes também podem ser estimulados a buscar o significado da expressão “cidadão brasileiro” para relacioná-la, se viável, à sua experiência pessoal. Outras perguntas podem ser feitas para auxiliar nesse processo de busca de exemplos pessoais, como “Vocês sentem que têm os mesmos direitos que as demais pessoas? Até aqueles que são mais ricos que vocês?”, ou “Alguma vez vocês já sentiram que estão desprotegidos diante do Estado brasileiro? Que vocês ou seus familiares sofrem alguma injustiça, algum maltrato, e não acontece nada, ou é quase impossível que a injustiça seja corrigida de algum modo?”, ou ainda “Se fosse preso algum dia, você gostaria de não mais ser considerado cidadão brasileiro? Com a possibilidade de justa defesa e tratamento digno?”. Peça que os estudantes falem se em algum momento já sentiram discriminação ou algum desinteresse do Estado brasileiro em reparar uma injustiça sofrida por eles ou seus familiares. Com base nas respostas, desenvolva com a turma um debate que envolva a questão da distância que existe entre a Constituição – a qual diz que somos todos iguais – e a realidade de cada um, que muitas vezes indica que somos tratados de forma diferente pelo Estado, seja pela polícia, seja na hora de precisar de cuidados médicos, etc. Essa é a diferença entre teoria e prática da lei e dos direitos, ou, conforme indicado no texto didático, a diferença entre a “cidadania formal” e a “cidadania substantiva”. E essa diferença entre os discursos jurídicos do Estado e a realidade praticada pelos membros oficiais do Estado é o motivo maior de luta das últimas décadas para a realização prática e efetiva do que está escrito na Constituição de 1988.

Estimule os estudantes a recuperar aspectos da história brasileira ou mundial relacionados às conquistas de direitos e cidadania. Primeiro, a invenção do conceito de cidadania na Grécia antiga e na Roma antiga, relacionando com a origem o termo “cidadania” do latim, retomando conteúdos estudados na disciplina de História durante o 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais. Seria interessante lembrar também como grupos inteiros ficavam fora da cidadania no mundo antigo e medieval, como é o caso das mulheres e escravos. A escravidão moderna dos negros africanos e dos indígenas americanos é outra boa vertente para lembrar os estudantes de como a cidadania para todos é algo extremamente

recente na história, assim, evocando conteúdos aprendidos na disciplina de História durante o 8º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais. É possível, ainda, levar para uma discussão sobre a luta pela cidadania mais recente e a questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição, lembrando, então, conteúdos estudados na disciplina de História durante o 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais. A não discussão desses problemas pode levar a que os direitos humanos e os direitos do cidadão brasileiro sejam negligenciados pelo Estado brasileiro. Ao contrário, discutindo o que é a falta de direitos ou, no caso mais recente da nossa sociedade atual, o que é a prática das instituições oficiais do Estado que ainda não cumprem a lei e que, portanto, o Estado continua discriminando e perseguindo grupos mais frágeis e marginalizados da sociedade brasileira; ou, pelo menos, o Estado continua se omitindo diante de injustiças que já foram tornadas crime pelo Código Penal brasileiro.

A cidadania moderna e os direitos civis p. 132

Professor indicado: História, Filosofia ou Sociologia

O tópico aborda a história moderna dos direitos civis, isto é, a construção da cidadania moderna, iniciando por sua invenção na Grécia antiga, abordando os direitos de cidadania como os entendemos hoje, então, sendo inventados e se constituindo do século XVII em diante na Europa ocidental. Primeiro trabalha-se o Antigo Regime, uma sociedade em que a nobreza governa e a desigualdade era naturalizada, não havendo nenhuma liberdade de fato, nem de expressão, nem de informação, nem ao menos de escolha religiosa. É dessa sociedade que surgem grandes questionamentos contra a justificação da violência e discriminação como se fossem naturais, sendo até mesmo criadas por Deus. Esses questionamentos se apoiavam nas gigantescas mudanças que ocorreram na passagem do século XV para o século XVI. Ao iniciar o trabalho com o tópico, de modo a situar os estudantes, retome esse complexo contexto: a descoberta do Novo Mundo, quando se descobriu outro continente que nenhuma ideologia medieval previa existir, nem aquelas sociedades diferentes; a revolução copernicana, quando Nicolau Copérnico provou que o planeta Terra não era mais o centro do Universo, nem ao menos do nosso Sistema Solar; e, por último, a Reforma protestante, pois rompeu com a hegemonia religiosa e política única da Igreja católica sobre toda a Europa. Para se especificar esses questionamentos é interessante mostrar aos estudantes as novas propostas dos juristas, que acabaram formando o nosso sistema jurídico atual. Explique que tais

questionamentos se basearam nas ideias de que todos os seres humanos são iguais e, por isso, deveriam ter direitos iguais, o que na época foram consideradas ideias escandalosas. O exemplo mais emblemático dessas novas ideias que surgiam é do jurista italiano e reformador Cesare Beccaria, o principal representante do iluminismo penal. Ele lançaria o livro *Dos delitos e das penas*, publicado em 1764, no qual propunha a extinção da tortura e da pena de morte, punições comuns e frequentes até então, e ligava esse injusto direito desenfreado de punir com a injusta sociedade que já previamente condenava a maioria da população à miséria:

O nó que durante milênios se formou unindo com mil fios pecado e delito, crime e culpa, foi cortado por Beccaria com um único golpe. Que a igreja, se a desejasse, se ocupasse dos pecados. Ao Estado cabia apenas a tarefa de avaliar e ressarcir o dano que a infração da lei havia acarretado ao indivíduo e à sociedade. O grau de utilidade ou não utilidade media todas as ações humanas. A pena não era uma expiação. Os juízes não tinham outra tarefa que a de restabelecer um equilíbrio alterado. Do direito penal retirava-se toda dimensão do sagrada. O Iluminismo radical de Beccaria negava implicitamente, mas não menos efetivamente, toda concepção religiosa do mal, todo pecado original, toda sanção pública da moral. Seu utilitarismo nascia da vontade de criar uma sociedade fundada na razão e no cálculo, destruindo todo obstáculo e preconceito herdado do passado. [...] Mas como podia existir, em uma tal sociedade o direito de punir e até mesmo o de condenar a morte? Beccaria, com um apelo que bem poderia ter sido de Rousseau, colocava na boca de um delinquente [aquele que comete o delito] as razões da rebelião, da revolta contra toda lei e opressão. 'Quais são essas leis que devo respeitar, que deixam um tão grande intervalo entre mim e o rico?... Quem fez essas leis? Homens ricos e poderosos... Rompamos esses vínculos fatais... ataquemos a injustiça na sua fonte.' No fundo do raciocínio de Beccaria, na sua origem, estava a dúvida sobre o 'terrível, e talvez não necessário' direito de propriedade, como ele se expressou, estava a visão de uma sociedade na qual a igualdade saia das abstrações jurídicas para entrar nos fatos econômicos. A hesitação de Beccaria diante do direito de punir é profunda. Não só sente horror diante da violência, da crueldade, como do mais profundo de seu íntimo rejeita toda tentativa de sobre ambas criar-se uma teoria, ou uma justificação. Sempre repugnou-lhe que os estados, as sociedades e o direito a elas recorressem. Suas páginas sobre a pena de morte e sobre a tortura nascem dessa dupla aversão, pessoal e social, em aceitar o próprio direito de punir ou as consequências que ele fatalmente comporta. [...]

Na Itália, a obra não foi recebida com estupor, mas com violenta denúncia, saída em Veneza, das mãos de um estranho frade, Ferdinando Facchinei. Este, lendo a obra de Beccaria, persuadira-se de que a própria ideia de uma sociedade de homens livres e iguais constituía não apenas uma utopia, mas um perigo. Era não apenas um erro, uma

culpa deixar-se atrair por um tal sonho. Como considerar que um tapa dado a um general pudesse ser punido da mesma maneira que um tapa dado a um carregador? [...] [Continua o frade Facchinei] 'Quase tudo que nosso escritor propõe... apoia-se sobre dois princípios falsos e absurdos, que todos os homens nascem livres e são naturalmente iguais'.

VENTURI, Franco. O direito de punir; In *Utopia e Reforma no Iluminismo*; tradução: Modesto Florenzano. Bauru, SP: EDUSC, 2003, p. 189-195.

O tópico permite, ainda, uma discussão acerca da desumanização do outro, e de compreender como as variadas formas de desumanização são associadas a obsessões sobre punição que sempre extrapolam as leis do Estado e dos direitos humanos. A abordagem dos textos permite iniciar também o processo de tematização e problematização de categoria da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas "Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética" e do Tema Contemporâneo Transversal Cidadania e Civismo – Educação em Direitos Humanos, na medida em que os estudantes poderão identificar, contextualizar e posicionar-se de acordo com os princípios éticos a respeito da cidadania para todos e de seu contrário, isto é, a violação dos direitos humanos, que na história sempre teve como alvo as minorias mais frágeis e desprotegidas. Além disso, permite o desenvolvimento das habilidades EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS103, EM13CHS104 e EM13CHS106, na medida em que os estudantes poderão analisar, compor argumentos e utilizar diferentes linguagens e gêneros textuais (histórica, filosófica, iconográfica) com vistas à compreensão de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, sociais e políticos, de matrizes conceituais como modernidade e civilização, identificando práticas, valores e crenças próprias à luta pelos direitos humanos, daqueles que foram contra o avanço dos direitos e daqueles que expandiram essa luta até a universalização. Há também o desenvolvimento das habilidades EM13CHS501 EM13CHS502 e EM13CHS503, na medida em que os estudantes poderão analisar os fundamentos da ética em diferentes temporalidades e sociedades, desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e discriminação e identificando ações que promovam os direitos humanos, assim como identificar diferentes formas de violência e avaliar formas de combatê-las, posicionando-se de forma ética, com base em argumentos éticos.

A etapa permite, ainda, a consolidação dos conhecimentos adquiridos durante os Anos Finais do Ensino Fundamental, no 8º ano, na medida em que o estudante poderá retomar conteúdos e conceitos da disciplina de História (como escravidão moderna e luta pela cidadania na questão do Iluminismo e da ilustração, das revoluções

inglesas e os princípios do liberalismo; da Independência dos Estados Unidos da América e da Revolução Francesa e seus desdobramentos), e estabelecer um diálogo maior com uma disciplina do Ensino Médio, a Sociologia, articulando conceitos como violência, cidadania, Estado, poder e desigualdade, como também com a disciplina de Filosofia, articulando conceitos como direito natural ou liberdade.

Essa parte se dedica, ainda, à história dos direitos através de três grandes revoluções modernas: a Revolução Gloriosa de 1668, na Inglaterra, a Revolução Americana da Independência dos Estados Unidos da América, de 1776, e, por último, a Revolução Francesa, de 1789. Sobre esse processo do avanço dos direitos humanos é possível contribuir com o desenvolvimento da aula a partir de um trecho da historiadora estadunidense Lynn Hunt sobre a invenção dos direitos humanos na Idade Moderna e sua relação com o mundo político, sendo a participação justamente daqueles que possuem os direitos humanos nesse mundo político central para a realização efetiva dos direitos humanos:

Os direitos humanos requerem três qualidades encadeadas: devem ser naturais (inerentes nos seres humanos), iguais (os mesmos para todo mundo) e universais (aplicáveis por toda parte). Para que os direitos sejam direitos humanos, todos os humanos em todas as regiões do mundo devem possuí-los igualmente e apenas por causa de seu status como seres humanos. Acabou sendo mais fácil aceitar a qualidade natural dos direitos do que a sua igualdade ou universalidade. De muitas maneiras, ainda estamos aprendendo a lidar com as implicações da demanda por igualdade e universalidade de direitos. Com que idade alguém tem direito a uma plena participação política? Os imigrantes – não cidadãos – participam dos direitos ou não, e de quais?

Entretanto, nem o caráter natural, a igualdade e a universalidade são suficientes. Os direitos humanos só se tornam significativos quando ganham conteúdo político. Não são os direitos de humanos num estado de natureza: são os direitos de humanos em sociedade. Não são apenas direitos humanos em oposição aos direitos divinos, ou direitos humanos em oposição aos direitos animais: são os direitos de humanos vis-à-vis uns aos outros. São, portanto, direitos garantidos no mundo político secular (mesmo que sejam chamados “sagrados”), e são direitos que requerem uma participação ativa daqueles que os detêm.

HUNT, Lynn. *A invenção dos direitos humanos: uma história*; tradução Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 19.

Com base na leitura dos textos e das conversas, pode-se embasar um debate em sala de aula com a seguinte pergunta: a participação política é necessária para que

haja a garantia dos direitos humanos e do cidadão hoje? O debate pode seguir dois caminhos: um sobre por que teríamos que sempre participar para que o Estado cumpra com a lei; ou se é necessária a atuação política para que se aprofunde a legislação e a ação do Estado contra violações dos direitos humanos ou até para que o Estado não permita mais situações sociais que favoreçam o abuso de poder contra os desprotegidos socialmente. Ao final do debate, pode-se propor que os estudantes pesquisem na internet novos pontos de vista e novos argumentos para a questão da atuação política e os direitos humanos.

Questões em foco: Direitos civis hoje p. 134

Esta atividade desenvolve as habilidades EM13CHS502 e EM13CHS503.

1. A seu critério, reserve momentos no laboratório de informática da escola para que os grupos possam realizar a pesquisa de informações e imagens solicitada e tenham condições de elaborar seus respectivos levantamentos de informações e propostas em relação às formas de atuação dos poderes públicos para enfrentar situações recentes de violação a direitos civis.
2. Uma vez prontos os materiais, organize uma roda de conversa para que os estudantes apresentem seus trabalhos e analisem as situações mais recorrentes de desrespeito a direitos básicos da cidadania que eles puderam verificar na cidade ou na região em que se localiza a escola, bem como as respostas das autoridades (na prática ou ideais) a tais situações.

Questões em foco: O Estado liberal e a neutralidade p. 137

Esta seção contribui para o desenvolvimento das habilidades EM13CHS102, EM13CHS603 e EM13CHS605. Note-se que, no conjunto, as ideias de Locke não eram desinteressadas, além de beneficiarem em maior medida a burguesia e os proprietários de terra da *gentry* que os camponeses e trabalhadores urbanos. Se julgar pertinente, proponha aos estudantes uma pesquisa biográfica a respeito do pensador inglês.

1. a) Porque os agentes que fazem as leis e que as põem em prática também são agentes morais, com suas visões parciais de mundo e seus interesses.
b) Segundo o pensamento liberal, uma estrutura estatal imparcial seria importante pela dificuldade de chegar a consensos e pelo risco de influência de decisões pessoais e de conflitos. Para a autora, porém, as assembleias populares seriam uma alternativa a um Estado que, apesar de parecer neutro, favorece os interesses dos mais fortes.

2. Resposta pessoal.

Esta atividade não exige que se atinjam consensos: a ideia é fomentar o debate sobre os limites da ideia de

impessoalidade e neutralidade e levar os estudantes a pensar na posição dos sujeitos políticos que propõem e executam as leis na sociedade.

Há diversas questões que podem ser debatidas aqui, por exemplo, o acesso de negros, mulheres e indígenas a funções públicas, a punição a pequenos furtos e roubos motivados por pobreza extrema, a aplicação de impostos regressivos, como aqueles sobre o consumo de bens e serviços, a permissão de liberdade de expressão de discursos que visam pôr fim a ela, entre outras.

Ampliando a cidadania: direitos políticos e sociais **p. 140**

Professor indicado: História, Filosofia ou Sociologia

O tópico aborda o caminho dos direitos civis até os direitos políticos e sociais, sendo que, além de ser considerado cidadão no sentido de ser igualmente submetido às mesmas leis que todos, lutou-se para que todos tivessem também o direito de participar da vida política do país. Até chegarmos ao sufrágio universal, como é hoje na legislação eleitoral brasileira, que realmente inclui todos, houve grandes restrições ao voto. Logo no surgimento, o voto era censitário e masculino; no século XIX contemplou as classes médias e pequenos empresários usando suas propriedades como critério. Mas somente após a Primeira Guerra Mundial que o sufrágio universal masculino foi adotado por países europeus. Nessa época, o sistema eleitoral era tão injusto e as sociedades tão desiguais que as organizações sindicais de trabalhadores escolheram frequentemente não participar das eleições, boicotando-as, como eram o caso de anarquistas e alguns socialistas. Já em relação às mulheres, foi somente ao longo do século XX que conquistaram o direito de votar.

Seguiu-se daí a luta por direitos sociais, ou seja, por melhores condições de vida e de trabalho – é o Estado de bem-estar social. Explique aos estudantes que os primeiros direitos de cidadania somente vieram com a Revolução de 1930, e o direito das mulheres somente em 1932, apesar de só terem conseguido de fato usufruir desse direito nas eleições de 1946. Nossa história dos direitos alcança seu auge com a Constituição Federal de 1988, fruto da redemocratização e que permitiu o voto dos analfabetos, que sempre foi um dos grandes estigmas de exclusão na história brasileira. Foi somente na Constituição de 1988 que o racismo e a violência contra a mulher também começam a ser condenados.

Aproveite o assunto para realizar uma discussão acerca da desumanização do outro e de compreender como as variadas formas de desumanização são associadas a restrições dos direitos políticos e sociais. Este tópico

avança no processo de tematização e problematização de categoria da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas “Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética” e do Tema Contemporâneo Transversal Cidadania e Civismo – Educação em direitos humanos, na medida em que os estudantes poderão identificar, contextualizar e posicionar-se de acordo com os princípios éticos a respeito das frequentes restrições da cidadania que diversos grupos foram alvos na história do mundo e do Brasil.

Dessa maneira, o trabalho desenvolve aspectos das habilidades EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS104 e EM13CHS106, já que os estudantes poderão analisar, compor argumentos e utilizar diferentes linguagens e gêneros textuais (histórica, filosófica, iconográfica) com vistas à compreensão de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, sociais e políticos, identificando práticas, valores e crenças próprias à luta pelos direitos humanos, daqueles que foram contra o avanço dos direitos e daqueles que expandiram essa luta até a universalização. Há também o desenvolvimento das habilidades EM13CHS501, EM13CHS502 e EM13CHS503, na medida em que os estudantes poderão analisar os fundamentos da ética em diferentes temporalidades e sociedades, desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e discriminação, identificando ações que promovam os direitos humanos, assim como identificar diferentes formas de violência e avaliar formas de combatê-las, posicionando-se de forma ética, com base em argumentos éticos.

A etapa permite, ainda, a consolidação dos conhecimentos adquiridos durante o 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, na medida em que são retomados conteúdos e conceitos do componente curricular História: experiências republicanas e práticas autoritárias; anarquismo e protagonismo feminino; a Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens, etc.). Ainda é possível estabelecer o diálogo com a Sociologia, articulando conceitos como feminismo e discriminação por gênero, Estado e sistema eleitoral, e direitos sociais.

Questões em foco: Liberalismo e democracia no século XIX **p. 141**

Estas atividades contribuem para o desenvolvimento das habilidades EM13CHS101, EM13CHS502, EM13CHS603 e EM13CHS606.

1. Espera-se que os estudantes ressaltem que o ideário iluminista exerceu forte influência sobre representantes do povo francês que, em agosto de 1789, aprovaram os dezessete artigos que integram a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, a começar pelo primeiro artigo, que pôs fim aos privilégios de nascimento e à sociedade estamental ao estabelecer

que: “Os Homens nascem e são livres e iguais em direitos”. Na sequência, em sintonia com as concepções iluministas e liberais, o documento em questão estabelece que: “a finalidade de toda associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis do Homem. Esses direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão”. Princípios fundamentais, defendidos por teóricos como Voltaire e Rousseau, também estão presentes na Declaração, como a liberdade de pensamento, de expressão e de credo religioso.

2. Os estudantes devem indicar que no século XIX, diante do radicalismo da Revolução Francesa e da emergência gradual de movimentos sociais de massas, teóricos liberais, como Alexis de Tocqueville e John Stuart Mill, tenderam a rejeitar, em certos aspectos, uma adoção efetiva da noção de igualdade. O francês Tocqueville temia que um processo de democratização crescente da sociedade, sem instituições tradicionais adequadas para garantir a descentralização do poder, poderia resultar numa ditadura da maioria. Já o britânico Stuart Mill, embora defendesse o direito ao voto para as mulheres, se opunha à concessão de medidas como o voto secreto e o sufrágio universal a partir de uma perspectiva elitista, defendendo que as massas não escolarizadas não teriam condições de participar da política.

3. Oriente os estudantes a delimitar previamente os temas a priorizar no levantamento de opiniões nas redes sociais, sugerindo que sejam considerados, em especial, posicionamentos em torno dos direitos civis, das liberdades individuais (de expressão, de ideias, de credo religioso), das desigualdades sociais e da pluralidade cultural. Ao fim da atividade, organize uma roda de conversa para que todos apresentem, primeiro, as respostas elaboradas para as questões relacionadas ao pensamento iluminista, à *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* e ao pensamento liberal no século XIX. Em seguida, estimule-os a compartilhar suas análises críticas em relação a posicionamentos políticos, sociais e culturais que identificaram, tanto justificando as críticas que elaboraram aos pontos de vista dos que discordam quanto explicando a pertinência das opiniões com que simpatizam.

Direitos humanos, direitos de todos [p. 145](#)

Professor indicado: História ou Sociologia

Nesse momento, é estudada a relação necessária entre os direitos humanos serem para todos, de defenderem todos os cidadãos no cumprimento das leis do Estado. Esses direitos são, atualmente, considerados extremamente básicos, como ser julgado de forma imparcial, com amplo direito de defesa, ou não ser considerado culpado previamente. Entretanto, parecem tão “lógicos” de acontecer que muitas vezes esquecemos que eles não são naturais, mas sim foram construídos com muita luta e que dependem de um posicionamento ético da população para que continuem sendo realizados para todos. No

sentido de expandir e fiscalizar o mundo, a criação da ONU foi um passo importantíssimo na propagação dos direitos humanos, assim como no combate a violações contra os direitos humanos. Criada principalmente para que uma situação como o genocídio cometido na Segunda Guerra Mundial não ocorra novamente, a ONU atua também como árbitro internacional entre os países para que se diminua o risco de novas guerras. A Declaração Universal de Direitos Humanos aprovada em sua Assembleia Geral, em 10 de dezembro de 1948, para que todos os seres humanos sejam tratados e considerados com dignidade, se tornou uma cartilha da defesa dos direitos humanos pelo mundo inteiro.

O tópico permite uma discussão acerca da desumanização do outro contida na Segunda Guerra, assim como a da resposta simbolizada pela ONU e a Declaração Universal de Direitos Humanos, a fim de compreender a função de seus vários órgãos de ajuda na luta contra a fome, fiscalização e combate à violação dos direitos humanos, e até de mediação entre os países. Esse tópico avança no processo de tematização e problematização de categoria da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas “Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética” e do Tema Contemporâneo Transversal Cidadania e Civismo – Educação em Direitos Humanos, na medida em que os estudantes poderão identificar seus direitos e a defesa que a ONU faz deles. O tópico permite, também, o desenvolvimento da habilidade EM13CHS101, na medida em que os estudantes poderão analisar e comparar com vistas à compreensão de processos e eventos históricos o processo que culmina com a mundialização dos direitos humanos. Contribui, também, para o desenvolvimento da habilidade EM13CHS501 na medida em que os estudantes poderão analisar os fundamentos da ética no espaço mundial, identificando processos, como a criação da ONU, que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizam a liberdade e a cooperação. Pode-se articular conhecimentos adquiridos no 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, na disciplina de História, na medida em que o estudante poderá retomar conteúdos e conceitos como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos direitos humanos.

Analisar e refletir [p. 147](#)

Esta atividade contribui para o desenvolvimento das habilidades EM13CHS101, EM13CHS403, EM13CHS502 e EM13CHS604. A seu critério, programe momentos no laboratório de informática da escola para que os estudantes possam realizar, em grupos e sob sua orientação,

pesquisas no *site* da ONU na área dedicada ao tema dos direitos humanos. Inicialmente, cada grupo pode elaborar respostas para as questões propostas e buscar imagens eloquentes para compor seu trabalho, consolidando-o num texto digitado ou em uma sequência de *slides*.

1. Oriente os grupos a ler o texto integral da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), com explicações adicionais, disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/textos-explicativos/> (acesso em: 2 jul. 2020). Espera-se que os grupos ressaltem, em síntese e nos termos da ONU, que: “Os direitos humanos são direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição. [...] [e] incluem o direito à vida e à liberdade, à liberdade de opinião e de expressão, o direito ao trabalho e à educação”.

2. Espera-se que os estudantes assinalem que para a ONU, em síntese, os direitos humanos são universais, inalienáveis, indivisíveis e fundados na dignidade e no valor de cada pessoa. Em relação ao contexto histórico, eles devem relacionar tal evento tanto ao assassinato de milhões de seres humanos, especialmente judeus e eslavos, perpetrados pelos nazistas durante a Segunda Guerra Mundial, quanto à própria formação da Organização das Nações Unidas, em 1945, cuja carta de fundação menciona entre seus objetivos centrais a preservação da paz e a promoção dos direitos fundamentais, da dignidade e do valor do ser humano e da igualdade de direitos entre homens e mulheres.

3. Os estudantes devem indicar primeiro, em síntese, que o Sistema de Direitos Humanos da ONU é integrado por quatro organismos: o Conselho de Direitos Humanos da ONU (vinculado diretamente à Assembleia Geral da ONU e composto de 47 Estados-membros); os organismos de procedimentos especiais (formados por grupos de trabalho, relatores especiais e especialistas independentes para realização de estudos e investigações, temporárias ou permanentes, abrangendo todas as áreas dos direitos humanos); os Organismos de Tratados da ONU (que monitoram a implementação dos diversos acordos internacionais sobre o tema); e o Escritório do Alto Comissário das Nações Unidas para os Direitos Humanos (ACNUDH), que faz parte do Secretariado da ONU e mantém um diálogo permanente com os governos e outras instituições públicas e da sociedade civil, visando promover e proteger os direitos humanos em todos os países do mundo. Em relação às normas internacionais de direitos humanos, os estudantes devem destacar que os Estados-membros da ONU podem participar da elaboração e da celebração de tratados internacionais (na forma de pactos, cartas, protocolos, convenções e acordos, conforme o caso), devendo o Parlamento de cada país ratificar internamente a adesão a determinado tratado.

Os direitos humanos no Brasil p. 148

Professor indicado: História ou Sociologia

Nesse tópico, é abordado o caso brasileiro dos direitos humanos, com a Constituição Federal de 1988, não só em

relação às suas leis, mas também nos desenvolvimentos que se tornaram possíveis a partir dela. Converse com os estudantes explicando que, nesta Constituição, consta a “construção de uma sociedade livre, justa e solidária”; a “erradicação da pobreza” e “reduzir as desigualdades sociais e regionais”, assim como também “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, regendo-se pela “prevalência dos direitos humanos”. Prossiga a discussão abordando o tema do racismo, que, conforme legislação de 2003, tornou-se um crime “inafiançável e imprescritível”; a Lei Maria da Penha de 2006, contra a violência doméstica, e o Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGBT e de Promoção da Cidadania Homossexual na luta contra a homofobia. Abra um debate e pergunte aos estudantes o que eles acham sobre a criação dessas leis: elas foram feitas tardiamente? Embora existam, as pessoas costumam respeitar umas às outras, de maneira geral? As punições existem? São muito brandas? Deixe que eles deem a opinião, baseado no que sabem sobre o assunto e o que está sendo estudado. Promova uma discussão com respeito entre todos, já que, nesse momento, é possível que haja muitas opiniões diferentes e se trata de um tema bastante sensível entre os jovens.

Nesse momento, pode-se fazer um paralelo com a luta contra a discriminação do outro contida na nossa história recente, cheia de frutos positivos na construção da cidadania ampla para todos. Esse tópico avança no processo de tematização e problematização de categoria da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas “Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética” e do Tema Contemporâneo Transversal Cidadania e Civismo – Educação em Direitos Humanos, na medida em que os estudantes poderão identificar seus recém-direitos adquiridos nas últimas legislações em defesa das minorias. Com isso, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da habilidade EM13CHS101, na medida em que os estudantes poderão analisar e comparar com vistas à compreensão de processos e eventos históricos o processo que culmina com o aprofundamento dos direitos humanos no Brasil; e da habilidade EM13CHS501, ao levar os estudantes a analisar os fundamentos da ética na atualidade brasileira, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a convivência democrática e a solidariedade. A etapa permite, ainda, a consolidação dos conhecimentos adquiridos durante o 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais na disciplina de História, na medida em que o estudante poderá retomar conteúdos como a questão da inserção dos negros no período republicano do

pós-abolição; os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira e a violência contra populações marginalizadas.

Saberes conectados: Direitos humanos e literatura p. 149

1. Esta atividade contribui para o desenvolvimento das habilidades EM13CHS101, EM13CHS403 e EM13CHS502. A seu critério, antes de os estudantes realizarem a pesquisa de informações biográficas e responderem às questões propostas, apresente-lhes a matéria sobre Antonio Candido veiculada em maio de 2017 pelo programa *Metrópolis* (TV Cultura), disponível em: https://tvcultura.com.br/videos/60931_metropolis-antonio-candido.html (acesso em: 3 jul. 2020), feita logo após seu falecimento, com dados sintéticos sobre a vida e obra desse importante intelectual brasileiro. Oriente os estudantes a registrar no caderno as informações do vídeo e usá-las como ponto de partida para um levantamento complementar da pesquisa.

a) Na perspectiva analítica de Antonio Candido, as obras e as criações dos mais diversos gêneros, de todos os níveis sociais e tipos de cultura, são indispensáveis e fundamentais para o processo contínuo de humanização das pessoas e das sociedades, por isso integram o conjunto dos direitos humanos. Nos termos do crítico literário brasileiro, a literatura “desenvolve em nós a quota da humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”.

b) Antonio Candido classificou obras do Romantismo e do Naturalismo como romances de caráter humanitário e social, que refletiram criticamente sobre as transformações socioeconômicas decorrentes da expansão da industrialização e da urbanização capitalistas no século XIX. Essas obras alertaram a opinião pública sobre as condições de exclusão, exploração, miséria e injustiça em que subsistiam a classe trabalhadora e os mais pobres nas principais cidades europeias da época. Nesse sentido, obras de autores como Victor Hugo, Charles Dickens e Émile Zola, ao denunciar essas iniquidades sociais, expressariam preocupações sérias e vigorosas “com o que hoje chamamos direitos humanos”.

c) Na segunda metade do século XIX, a literatura de denúncia social no Brasil voltou-se notadamente aos horrores da escravidão, com destaque para o poema “O navio negreiro” (1880), do escritor baiano Castro Alves. Já a literatura da década de 1930 teve um papel fundamental para os direitos humanos em nosso país, de acordo com Antonio Candido, tanto por dar visibilidade à população carente, com sua cultura e seus modos de vida, quanto por desvelar e denunciar as diversas formas de opressão e injustiça impostas a elas pelas elites urbanas e rurais. A segunda parte da resposta é pessoal.

Ao fim desta atividade, pode-se organizar uma roda de conversa para que os estudantes apresentem tanto os dados sistematizados sobre a vida e a obra de Antonio Candido quanto as respostas que elaboraram para as três questões propostas e, com isso, realizar uma discussão entre a turma.

2. Oriente os estudantes na gravação dos *podcasts*, que poderá ser feita no computador ou pelo celular. Antes da atividade, procure se informar a respeito de programas de edição de

áudio e apresente-os à turma na sala de informática. Esta atividade contribui para o desenvolvimento das habilidades EM13CHS104 e EM13CHS106, bem como das competências gerais 3, 4 e 5.

Roteiro de estudos p. 150-151

1. a) O problema é a grande quantidade de pessoas sem acesso à internet no mundo, o que as priva de informação e acesso a oportunidades até mesmo de emprego. Apesar da resolução aprovada na ONU, os governos dos países não têm agido suficientemente nesse sentido. Para tanto, segundo o autor, seria preciso ampliar as oportunidades de acesso às pessoas de baixa renda.

b) Resposta pessoal.

Sugere-se debater essa questão oralmente com a turma após a conversa em duplas. O assunto pode ser trabalhado em conjunto com o professor de Língua Portuguesa, tendo em mente o tema da redação do Enem de 2018. Há diferentes maneiras de privação e controle de acesso, a depender das condições socioeconômicas e domésticas dos estudantes e, também, das condições de infraestrutura da localidade onde vivem. É interessante abordar o máximo possível de aspectos da questão durante o debate.

c) Resposta pessoal.

Para o primeiro tema, a revista inglesa *The Economist* publica anualmente o “Índice da internet inclusiva” (em inglês), com os dados referentes aos países, disponível em: <https://theinclusiveinternet.eiu.com/> (acesso em: 16 jul. 2020). Já o tema da “inclusão digital” pode ser pesquisado na plataforma IBGE Educa, que contém diversos dados, disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html> (acesso em: 16 jul. 2020).

d) Resposta pessoal.

Os estudantes podem mencionar a criação de leis que exijam investimentos na ampliação de espaços públicos com acesso à internet, o aumento da oferta de dispositivos em locais públicos para que as pessoas possam acessar a rede, a criação de parcerias público-privadas para reformar dispositivos usados e oferecê-los à população de baixa renda, a aprovação de leis que obriguem as empresas de telecomunicações a garantir acesso também em áreas rurais, a concessão de subsídios à aquisição de equipamentos de acesso, etc.

e) Resposta pessoal.

Caso decidam elaborar um texto contrário, os estudantes podem mencionar que a transformação da internet em um direito humano foge da definição de direitos humanos, que são as necessidades básicas do ser humano (como vida, liberdade, alimento e abrigo). Pode, também, afirmar que, se a internet for considerada um direito humano, muitas outras tecnologias também poderiam ser incluídas – por exemplo, o direito a ter um telefone.

Esta atividade contempla as habilidades EM13CHS101, EM13CHS103 e EM13CHS106, pois propõe a avaliação crítica de uma narrativa, a seleção de evidências, a sistematização de dados para empregar as tecnologias digitais de forma crítica, reflexiva e ética. Também mobiliza as

habilidades EM13CHS604 e EM13CHS605, uma vez que discute o papel dos organismos internacionais sob uma perspectiva crítica, tendo em mente os seus limites de atuação ao promover os direitos humanos.

2. Antes de iniciar o item **d**, recomendamos assistir com os estudantes ao documentário *Davi contra Golias* (1993), produzido pelo Instituto Socioambiental e disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/videos/institucional/davi-contra-golias> (acesso em: 6 ago. 2020).

a) A fotografia foi tirada depois do massacre e da cerimônia da cremação dos corpos, pois é possível ver os sobreviventes carregando as cinzas resultantes da cremação.

b) Entre as razões que podem ser confirmadas para o conflito pela terra, estão disputas políticas, econômicas, culturais e mesmo cosmológicas, ou seja, de visão de mundo. Os garimpeiros visam explorar recursos minerais das terras yanomamis e, para defender sua posição, alegam que elas são subutilizadas; os indígenas, por sua vez, defendem que a terra em que vivem é um sistema complexo de seres e espíritos, que a exploração aos moldes dos não indígenas poria em risco, por seu potencial de devastação e poluição.

c) Espera-se que os estudantes encontrem como marcos fundamentais os anos de: 1992, quando houve a demarcação da Terra Indígena; 1993, data do genocídio; 1997, ano em que alguns garimpeiros foram presos acusados de crime de genocídio; 2011, quando a pena foi considerada cumprida pela justiça de Roraima. Inúmeros conflitos continuam ocorrendo em áreas de garimpo ilegal, como em diversas regiões do Pará e no Vale do Javari, no Amazonas. Os conflitos se intensificam quando o Estado afrouxa a fiscalização ou limita investimentos nas entidades de proteção aos indígenas, como a Funai. Note que a decisão do STF não alterou a situação dos indígenas, que em 2020 voltaram a ser ameaçados por garimpeiros. Para mais informações e, se julgar pertinente, consulte a matéria sobre este assunto, disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52225713> (acesso em: 6 ago. 2020).

d) Resposta pessoal.

Sugere-se que os estudantes entrem no debate sobre a legislação em relação às mineradoras, combatendo a ideia de que a proteção ao meio ambiente e às populações indígenas e ribeirinhas são um fator de estagnação econômica. O Brasil, apesar de seu grande potencial para atividades econômicas de manejo sustentável, é hoje um país com alto índice de agressão ao ambiente. É possível, também, encaminhar a discussão para uma reflexão sobre as entidades de proteção aos indígenas, as políticas afirmativas e o resguardo das Terras Indígenas.

Essa atividade contempla as habilidades EM13CHS102, EM13CHS103, EM13CHS304, EM13CHS305, EM13CHS503 e EM13CHS601, ao apresentar aos estudantes a maneira como uma das inúmeras manifestações indígenas do luto foi perturbada por um genocídio, situação em que fica patente a violência física e simbólica praticada contra os yanomamis. Os estudantes, caso não sejam eles mesmos indígenas, são convidados a se posicionar como

aliados na causa pelos direitos desses povos, buscando compreender seus modos de vida e os riscos que se apresentam a eles. A atividade também prevê a sistematização de informações que possam ajudá-los a compor argumentos, elaborar problemas e propor soluções que visem eliminar preconceitos e impedir a violência física e simbólica contra indígenas e o meio em que vivem.

3. Alternativa **b**.

As empregadas domésticas passaram a contar com os mesmos direitos trabalhistas que os demais trabalhadores formais, encerrando um longo período de condições desvantajosas perante a lei.

Atividades complementares

Dois livros de Primo Levi, sobrevivente dos campos de concentração nazista, podem ser interessantes contribuições ao entendimento dos estudantes sobre a Segunda Guerra Mundial. E até poderiam servir a debates ou outras atividades. No primeiro livro, *É isto um homem?*, Primo Levi relata sua experiência com os prisioneiros, na maioria judeus, do complexo de Auschwitz e dá voz aos que não conseguiram sobreviver, aos que foram silenciados pela máquina de morte nazista. Já o segundo livro *A trégua*, narra a longa viagem de volta para casa depois da libertação de Auschwitz e do fim da guerra. Assim como Levi, vários sobreviventes da guerra rumam sem destino entre os vencedores soviéticos submersos entre as ruínas que restaram da Europa no pós-guerra.

Como proposta de atividade, pode-se perguntar sobre algum trecho escolhido ou até pedir aos estudantes que escolham um trecho que os impactaram mais, respondendo por que e como a cena do trecho poderia não mais acontecer. Feito isso, realize um debate em sala de aula discutindo essas várias propostas de como banir as violações aos direitos humanos do mundo.

SUGESTÕES DE LEITURAS, SITES, VÍDEOS

HUNT, Lynn. *A invenção dos direitos humanos: uma história*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

A autora aborda a história dos direitos humanos, com suas contradições iniciais entre práticas e declarações e o progressivo reconhecimento de sua universalidade.

LEVI, Primo. *A trégua*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

Neste diário do tortuoso retorno do autor a sua terra natal, após ser libertado de Auschwitz, uma variedade de personagens retrata suas histórias e esperanças.

VENTURI, Franco. *O direito de punir. In: Utopia e reforma no Iluminismo*. Bauru: Edusc, 2003.

Com base na compreensão da relação entre indivíduo e sociedade pela tradição republicana, o capítulo trata da concepção moderna de punição.

Racismo no mercado de trabalho

O trabalho com a BNCC neste projeto

Competências gerais da Educação Básica	1, 2, 4, 5, 6, 7, 9 e 10.
Competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	1, 4, 5 e 6.
Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS103, EM13CHS106, EM13CHS402, EM13CHS404, EM13CHS502, EM13CHS503, EM13CHS601, EM13CHS606.
Competências específicas de outras áreas	Competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias: 1, 2, 3 e 7.
Habilidades de outras áreas	EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG202, EM13LGG204, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG304, EM13LGG305, EM13LGG701, EM13LGG703 e EM13LGG704.
Temas Contemporâneos Transversais	<ul style="list-style-type: none"> • Economia: Trabalho. • Cidadania e Civismo: Educação em Direitos Humanos.

O projeto deste volume põe em conexão um tema muito falado nos últimos anos (as mídias sociais) e outro que está presente na sociedade brasileira há muito tempo, embora nem sempre tenha o devido reconhecimento (o racismo). Discutir o racismo no mercado de trabalho é fundamental para enfrentar a persistência de desigualdades sociais historicamente construídas. O estudo desse componente estrutural da sociedade brasileira, atestado em inúmeras pesquisas empíricas sobre desigualdade salarial e de acesso a cargos, envolve a articulação dos temas contemporâneos Trabalho e Educação em Direitos Humanos.

Na execução do projeto, os estudantes se dedicarão a pesquisas em fontes documentais, em mídia impressa e social, e em campo, por meio de um estudo de caso. Com isso, serão estimulados a mobilizar as competências gerais 1 e 2 para compreender as diferentes dimensões, mais ou menos visíveis, do problema do racismo e sua expressão no mundo do trabalho. Eles deverão

aguçar o olhar para notar não apenas as expressões evidentes da discriminação, mas também os detalhes cotidianos e os aspectos estruturais que ainda limitam a igualdade de oportunidades a todos.

O trabalho com as mídias nesse projeto também tem relevância por ir além de um uso instrumental delas. A intenção é que os estudantes reflitam sobre suas características e suas potencialidades não apenas num sentido positivo, mas também no que isso pode trazer de malefícios e desinformação. Apesar de boa parte dos estudantes de hoje serem nativos digitais, poucos compreendem o modo de funcionamento dos grandes conglomerados de comunicação digital e do ciberespaço. Isso decorre, em grande medida, das práticas das próprias empresas, que mantêm ocultos centros de armazenamento de dados de usuários, cabeamento, servidores, etc. Um dos objetivos deste projeto é explicitar alguns aspectos do modo de funcionamento do ciberespaço no que se refere às mídias sociais e contribuir para que os estudantes sejam capazes de analisá-las e empregá-las com mais liberdade, autonomia e perspectiva crítica. Assim, elas devem deixar de ser um “mundo de infinitas possibilidades” para se tornar uma criação de pessoas de carne e osso, mediadas por um tipo específico de tecnologia. Também a imprensa tradicional será posta sob escrutínio em suas escolhas de pautas e de abordagens.

A produção final objetiva estimular a criatividade e o senso crítico, mobilizando as competências gerais 4 e 5. Nesse trabalho conjunto, que envolverá os colegas, a pesquisa empírica e a divulgação das conclusões por meio de um produto midiático, serão trabalhadas as competências 7, 9 e 10, essenciais para a construção de um mundo mais justo e inclusivo.

Objetivos e Justificativa [p. 152](#)

O projeto **Racismo no mercado de trabalho** visa localizar indícios da presença de racismo no mercado de trabalho brasileiro e pôr em debate o papel das mídias no enfrentamento a esse problema. Por meio do estudo da cobertura do tema na imprensa e nas redes sociais, pretende-se que os estudantes verifiquem como o tema costuma ser tratado na atualidade. O Brasil tem um longo histórico de discriminação da população negra, que gerou desigualdades sociais persistentes. Ainda que hoje o racismo seja criminalizado e que diversas ações para o combate a ele tenham sido implementadas, a discriminação persiste, muitas vezes de maneira implícita – inclusive por meio do afastamento do debate. Todos esses

aspectos integram o chamado racismo estrutural. Desse modo, a intenção do trabalho de análise dos documentos midiáticos e de posterior criação de uma página de jornal híbrida é de que os estudantes compreendam essa dinâmica de silenciamento e se formem como cidadãos atuantes contra o racismo estrutural.

Para alguns estudantes, será importante desenvolver a capacidade de se colocar no lugar do outro e reconhecer seus sofrimentos e anseios, fundamento para a constituição da solidariedade, do respeito e do entendimento mútuo. Para outros, possivelmente haverá reconhecimento de si mesmo ou de seus familiares nas situações analisadas. Isso exigirá a devida atenção do professor como mediador da atividade.

Este projeto propõe ao estudante resolver situações-problema de maneira ética, com base nos princípios dos direitos humanos e da redução da desigualdade entre as pessoas. Por isso, é fundamental que eles tomem consciência de que suas intervenções e propostas são relevantes e potentes, podendo ser transformadoras para si e para os demais.

Antes de começar p. 153

Dividido em cinco etapas mais conclusão, o projeto será realizado em grupos. Sugerimos que esses grupos, de quatro a cinco integrantes, sejam compostos com diversidade de estudantes, para favorecer pontos de vista diversificados sobre o tema. É importante que eles troquem contatos entre si, para poder conversar, trocar impressões e tomar decisões. Lembre-os de que o trabalho em grupo deve ser orientado pelos princípios de ética e de respeito aos demais colegas, com atenção à divisão igualitária de tarefas e ao cronograma.

Note que, nas orientações gerais, pede-se aos grupos que definam um representante para fazer o acompanhamento do andamento das atividades com você. Agende encontros com eles considerando o cronograma estipulado para a finalização de cada etapa do projeto.

No início do trabalho, espera-se que os estudantes entrem em contato com os objetivos e as etapas do projeto, dividam-se em grupos, elaborem seu próprio cronograma, realizem a pesquisa bibliográfica e preparem-se para conduzir o estudo de caso, que constitui as duas primeiras etapas do projeto.

A tabela a seguir resume as etapas do projeto e as ações previstas em cada uma delas. Ela pode ser um bom ponto de partida para a definição de um cronograma. As orientações para os passos serão detalhadas a cada etapa.

ETAPA	AÇÕES
Preparação para o estudo de caso	<ul style="list-style-type: none"> • Definição de cronograma. • Levantamento bibliográfico. • Fichamento dos textos selecionados. • Definição de diretrizes para o estudo de caso.
Estudo de caso	<ul style="list-style-type: none"> • Contato com a instituição para exposição dos objetivos da pesquisa e agendamento da visita. • Visita para observação de dados, com base nos critérios definidos na etapa anterior. • Discussão de resultados e elaboração de relatório.
Mídias tradicionais	<ul style="list-style-type: none"> • Levantamento das notícias em jornais e revistas impressos e/ou em emissoras de rádio e TV. • Fichamento dos textos encontrados. • Elaboração de relatório.
Mídias sociais	<ul style="list-style-type: none"> • Seleção dos perfis a serem analisados. • Levantamento das postagens relacionadas ao tema. • Preenchimento da tabela sobre a relevância e o alcance do perfil • Fichamento das postagens selecionadas. • Preenchimento da tabela de comparação entre mídias tradicionais e sociais. • Elaboração do relatório.
Elaboração da primeira página de jornal híbrida	<ul style="list-style-type: none"> • Escolha das matérias que comporão a página, além das três obrigatórias. • Esboço da página inicial. • Organização de tópicos que guiarão a criação dos conteúdos. • Criação e hospedagem das matérias em plataformas de conteúdo. • Criação final da página híbrida, com os <i>links</i> para o conteúdo hospedado.
Conclusão	<ul style="list-style-type: none"> • Distribuição do <i>link</i> da página nas mídias sociais da escola à comunidade escolar por meio de aplicativos de mensagens instantâneas.

A primeira etapa deste projeto de médio prazo exige uma saída dos estudantes a campo para realizar o estudo de caso. Portanto, é preciso verificar como viabilizar esta saída com tranquilidade e segurança, mediante a autorização da escola e dos responsáveis.

Ponto de partida p. 153

Sabemos que as políticas afirmativas e universais em relação à população negra têm poucas décadas de vigência no Brasil, tempo reduzido se comparado ao longo período de injustiças cometidas em território brasileiro contra a população negra escravizada e liberta, até o fim do século XIX, e dos afrodescendentes livres no período pós-abolição. O fim da escravidão foi decretado sem qualquer previsão de compensação financeira ou política de inclusão da população negra no mercado de trabalho formal, na educação pública, etc. Ao contrário: entre fim do século XIX e início do XX, governo federal e alguns governos estaduais continuaram incentivando a vinda de imigrantes europeus e, depois, japoneses, em uma política de “branqueamento” da população que manteve à margem boa parte dos afrodescendentes.

Nos últimos anos, as relações de trabalho no mundo todo vêm passando por transformações profundas em decorrência da adoção de novas tecnologias e sistemas de organização da produção e das mudanças nos fluxos globais de capital das empresas e nos modelos econômicos adotados pelos Estados. Esse novo cenário trouxe transformações nos perfis das oportunidades de trabalho e também pressões por mudanças nas legislações trabalhistas. Oportunidades profissionais se abriram, mas a recorrência de termos como “flexibilização” ou “precarizado” em notícias e estatísticas revelam a crescente vulnerabilidade do trabalhador diante das políticas neoliberais adotadas pelos governos (ver capítulo 2, p. 60 e 61). No Brasil, populações historicamente marginalizadas, que já sofriam discriminação de raça, cor, gênero ou idade no mercado de trabalho, ficaram ainda mais desamparadas.

O abismo social entre brancos e negros no Brasil está longe de ser superado. Um dos setores em que esse abismo é mais evidente é o mercado de trabalho. A falta de políticas públicas que garantam segurança alimentar, escolas de qualidade, transporte público eficiente e moradia digna para todos torna injustas as disputas por vagas no mercado de trabalho. Esta realidade se reflete nas disparidades salariais entre brancos e negros e na precariedade de empregos e subempregos a que principalmente os negros estão submetidos.

É muito provável que, ao longo do projeto, os estudantes deparem com notícias e artigos de opinião que tratem do preconceito no mercado de trabalho e se desdobrem para estas outras temáticas. Contudo, este deve ser o ponto de chegada dos jovens – e não o ponto de partida – a partir do estudo de caso.

Etapa 1 – Preparação para o estudo de caso p. 153

Procure conversar com o professor de Língua Portuguesa antes de passar as orientações para esta atividade, a fim de aferir a familiaridade dos estudantes com o gênero fichamento. Idealmente, esse trabalho deve ser feito conjuntamente entre as áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens e suas Tecnologias.

Ao solicitar o levantamento bibliográfico aos estudantes, oriente que utilizem, a princípio, três palavras-chave (racismo, mercado, trabalho) para encontrar os primeiros resultados. Em razão da grande quantidade de informações sobre o tema, será exigido deles que leiam atentamente os resultados de busca, verifiquem a idoneidade e confiabilidade da fonte, instituição ou pessoa, além da qualidade do texto e adequação ao tema que estão buscando.

Dados brutos podem trazer informações mais detalhadas sobre o tema. Os dados da Pnad Contínua podem ser de difícil leitura para os estudantes, mas, quando divulgados (trimestralmente), são selecionados e sintetizados para um público mais amplo em relatórios e notas do IBGE, além de textos de inúmeros *sites* de notícias e instituições, como o Instituto Locomotiva, contratado pelo jornal *Folha de S.Paulo*.

Algumas referências úteis ao trabalho:

- A COR do trabalho. *Tab UOL*, 7 jan. 2019. Disponível em: <https://tab.uol.com.br/edicao/diversidade-trabalho/#page20>. Acesso em: 2 set. 2020.
- AMCHAM BRASIL. Mercado de trabalho ainda é excludente para negros no Brasil. *ECOANDO – Práticas empresariais sustentáveis*, 21 jun. 2017. Disponível em: <https://economia.estadao.com.br/blogs/ecoando/mercado-de-trabalho-ainda-e-excludente-para-negros-no-brasil/>. Acesso em: 2 set. 2020.
- BOEHM, C. Negros enfrentam mais dificuldades que brancos no mercado de trabalho, diz MPT. *Agência Brasil*, 8 nov. 2017. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2017-11/negros-enfrentam-mais-dificuldades-que-negros-no-mercado-de-trabalho-diz-mpt>. Acesso em: 2 set. 2020.
- CHARÃO, C. O longo combate às desigualdades raciais. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, s/d. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/igualdadera/cial/index.php?option=com_content&view=article&id=711. Acesso em: 2 set. 2020.
- ETNUS. Afroconsumo. São Paulo: Etnus, 2017. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/analiseped/2017/2017pednegrossao.pdf>. Acesso em: 2 set. 2020.

- HUNT, V.; LAYTON, D.; PRINCE, S. A importância da diversidade. MCKinsey & Company, 01 jan. 2015. Disponível em: <https://www.mckinsey.com/business-functions/organization/our-insights/why-diversity-matters/pt-br#>. Acesso em: 2 set. 2020.
- IBGE. Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios – PNAD contínua. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 2 set. 2020.
- INSTITUTO ETHOS; BANCO INTERNACIONAL DE DESENVOLVIMENTO. Perfil social, racial e de gênero das 500 maiores empresas do Brasil e suas ações afirmativas. São Paulo: Instituto Ethos, 2016. Disponível em: http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/Perfil_social_racial_genero_500empresas.pdf. Acesso em: 2 set. 2020.
- MENA, F.; BORGES, D. Racismo gera diferença salarial de 31% entre negros e brancos, diz pesquisa. *Folha de S.Paulo*, 6 jan. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2020/01/racismo-gera-diferenca-salarial-de-31-entre-negros-e-brancos-diz-pesquisa.shtml?origin=uol>. Acesso em: 2 set. 2020.
- OLIVEIRA, R. Os desafios da inclusão racial no mercado de trabalho. *Carta Capital*, 19 set. 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/os-desafios-da-inclusao-racial-no-mercado-de-trabalho/>. Acesso em: 2 set. 2020.
- RACISMO e mercado de trabalho. Canal Saúde, 07 fev. 2017. Disponível em: <https://www.canalsaude.fiocruz.br/canal/videoAberto/racismo-e-mercado-de-trabalho-SDC-0369>. Acesso em: 2 set. 2020. RACISMO no mercado de trabalho é tema do *podcast* “Trabalho em Pauta”. Tribunal Superior do Trabalho, 29 jun. 2020. Disponível em: http://www.tst.jus.br/noticias/-/asset_publisher/89Dk/content/id/26532918. Acesso em: 2 set. 2020.
- ROUBICEK, M. A desigualdade racial no mercado de trabalho em 6 gráficos. *Nexo Jornal*, 14 nov. 2019. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2019/11/13/A-desigualdade-racial-do-mercado-de-trabalho-em-6-gr%C3%A1ficos>. Acesso em: 2 set. 2020.

Mão na massa p. 154

Sua orientação será fundamental no momento da elaboração e da validação do protocolo da coleta de dados. O estudo de caso exploratório é uma atividade presencial que envolve planejamento e, ao mesmo tempo, flexibilidade para lidar com imprevistos que naturalmente

ocorrem durante a observação de situações. Além dos aspectos a observar na exploração, também é preciso deixar bem estabelecidos os procedimentos formais e informais necessários para respeitar todos os envolvidos na observação.

Avalie p. 154

1. Resposta pessoal. Verifique a coerência da resposta dos estudantes, em especial, se essa aprendizagem condiz com seu desempenho e empenho durante esta etapa do projeto.

2. Resposta pessoal. O mais provável é que o estudo de caso conduzido pelo estudante de alguma maneira confirme os dados que ele já conhece. Espera-se que, ao longo do projeto, os jovens percebam que o preconceito contra o negro pode se manifestar por meio de sutilezas que são tão violentas quanto a agressão física ou verbal explícitas e contribuem de maneira ainda mais decisiva para a manutenção do racismo estrutural.

Etapa 2 – Estudo de caso p. 154

O contato com as instituições em que as observações ocorrerão deve ser bastante cuidadoso, elucidando o intuito da pesquisa, que é verificar possíveis manifestações do racismo estrutural, característico da sociedade brasileira, nas relações de trabalho. É importante explicar que isso não significa que as pessoas responsáveis pela contratação no local sejam racistas, e sim verificar como aspectos da sociedade (como a divisão racial do trabalho) se refletem naquele local, mesmo que sem intenção.

Quanto aos estudantes, eles devem ter em mente que o objetivo é verificar como se dão as relações de trabalho naquele local. Eles não devem interferir nas relações estabelecidas no ambiente investigado; quanto mais discretos forem, melhor será o resultado da análise. Auxilie-os a criar estratégias para que a observação seja bem-sucedida. Eles podem, por exemplo, visitar o mesmo lugar individualmente ou em duplas, em horários e dias diferentes. Podem visitar mais de uma instituição e trocar os dados coletados em uma reunião agendada previamente. Em quaisquer dessas circunstâncias, contudo, é preciso conversar com as pessoas observadas, que devem estar cientes da presença dos estudantes ali.

É preciso demonstrar aos jovens que eles não devem se ater apenas aos dados mais evidentes, os chamados dados primários da observação de campo. Mostre que alguns elementos incidentais, como a disposição do mobiliário, a publicidade, a arquitetura dos ambientes e até

os turnos de refeições, também podem dizer muito a respeito das relações de trabalho. Por exemplo, algumas atividades profissionais são propositalmente escondidas do público, como a cozinha em um restaurante ou o setor de limpeza, da mesma maneira que a publicidade valoriza certos padrões estéticos e apresenta determinado modelo como padrão de sucesso individual ou profissional.

Mão na massa [p. 154](#)

Sugerimos agendar a entrega do relatório com os resultados da observação do estudo de caso após 15 dias da ida a campo. Após a entrega do primeiro relatório de estudos de caso, correção e devolutiva, os estudantes podem realizar um debate, compartilhando suas descobertas. A comparação entre os resultados dos grupos poderá refinar a definição de casos como típicos ou não.

Avalie [p. 154](#)

1. Resposta pessoal. Verifique a coerência da resposta dos estudantes, em especial, se esta aprendizagem condiz com seu desempenho e empenho durante esta etapa do projeto.

2. Espera-se que o estudante perceba que o estudo de caso traz evidências empíricas que permitem aprofundar a compreensão de um tema e, com isso, validar ou refutar hipóteses, ou ainda reelaborá-las para que sejam novamente postas à prova.

Ao longo do estudo de caso, espera-se que o estudante perceba que o racismo está introjetado na sociedade brasileira e no mercado de trabalho e que há locais em que isso não pode ser evidenciado. Em alguns casos, o racismo mantém-se oculto, longe dos olhos de um observador não interveniente. Em outros locais, que não empregam pessoas negras em seus quadros, ele pode estar mais evidente. Há, ainda, a questão da divisão racial do trabalho, que evidencia o caráter estrutural do racismo brasileiro ao reservar à população negra apenas os empregos mais mal remunerados.

Etapa 3 – Mídias tradicionais [p. 155](#)

Os estudantes devem ser orientados em relação às especificidades das mídias tradicionais para depois fazer o levantamento das notícias e artigos que julgarem relevantes. Defina o tamanho da amostra a ser analisada pelos estudantes conforme a periodicidade do veículo escolhido, a fim de que haja um intervalo suficiente de exemplares para um levantamento significativo. Um possível levantamento de informações a respeito de linha editorial e público leitor médio do veículo também pode ser proveitoso para a interpretação dos resultados.

Sugere-se que o período delimitado contemple o período de divulgação de estatísticas a respeito do tema, como a Pnad Contínua ou algum outro marco que possa motivar as mídias tradicionais a noticiá-lo. Tendo isso em mente, defina, no momento de aplicação do projeto, se é recomendável a busca ao longo de uma semana após a divulgação desses dados. Caso um grupo empenhado não encontre notícia alguma nas mídias tradicionais, oriente-os a ampliar o período de busca e a justificar o silêncio em relação ao tema, outro indicativo de racismo estrutural em nossa sociedade.

O ideal é que os estudantes selecionem os artigos de jornais e revistas do período escolhido em exemplares físicos, que podem ser consultados em bibliotecas, ou em versão diagramada em PDF, que reproduz o impresso. Esta seria a situação ideal, pois eles poderão verificar a disposição dos artigos e o destaque dado a cada um deles pela publicação. Para realizar uma pré-seleção ou caso a seleção em exemplar físico não seja possível, recomendamos a busca nos *sites* das respectivas publicações. Nesse caso, ao realizarem a busca, eles devem selecionar a opção “Edição impressa”, quando houver.

Mão na massa [p. 155](#)

Algumas questões que podem guiar o trabalho dos estudantes são: Houve destaque de manchete para o tema? Que elementos acompanharam o texto central, falado ou escrito: gráficos, tabelas, fotografias, mapas, vinhetas, entrevistas? Qual é a função destes elementos secundários? Eles ajudam no entendimento de um dado ou reforçam um posicionamento explicitado ou não pelo texto central? No caso de artigo de opinião, ele é favorável à adoção de medidas para a superação do preconceito racial no mercado de trabalho? Em caso afirmativo, há propostas concretas e viáveis neste sentido?

Avalie [p. 155](#)

A primeira parte da resposta é pessoal. A segunda exige que o estudante levante hipóteses a respeito dos dados que coletou. Verifique a coerência das respostas e observe se os estudantes reconhecem, para além do tom e dos termos usados na redação das notícias, a argumentação presente nelas.

Etapa 4 – Mídias sociais [p. 155](#)

Antes do levantamento de postagens pelos estudantes, você pode promover uma discussão preliminar comparando as mídias sociais com a mídia tradicional. Quais são as diferenças em termos de conteúdo e de forma?

Como as informações são expressas em cada uma delas? Com que periodicidade e tendo em vista que parâmetros? Como as métricas de popularidade influenciam nas postagens? Esse debate prévio pode auxiliá-los a, durante a pesquisa, prestar atenção a determinados aspectos com base nas ideias trocadas.

Para a análise dos perfis das mídias sociais, espera-se que os estudantes construam uma tabela neste formato:

PERFIL			
Título da postagem	Data da postagem	Data da consulta	Número aproximado de reações (<i>likes</i> e comentários)

Nem todas as redes sociais disponibilizam todos os dados solicitados. Algumas não disponibilizam o número de curtidas das publicações, com a ideia de proteger a saúde mental dos usuários e evitar a competitividade. Assim, os estudantes deverão se centrar nas mídias sociais que permitem o acesso a esse tipo de dado.

Já a tabela apresentada no Livro do Estudante deve ser preenchida conforme os resultados obtidos pelos grupos, porém de maneira sintética. O modelo a seguir serve como referência para a forma de preenchimento – as respostas dadas não necessariamente serão estas e dependerão dos resultados da pesquisa de cada grupo.

RACISMO NO MERCADO DE TRABALHO		
	Mídias tradicionais	Mídias sociais
Número de ocorrências sobre o tema	Maior	Menor
Destaque conferido às ocorrências sobre o tema	Reduzido	Amplio
Linguagem empregada	Mais técnica, mais fria	Mais apelativa, emotiva
Função dos elementos que acompanham o texto central	Secundária	Central
Tratamento conferido aos dados estatísticos	Descrição	Interpretação
Posicionamento em relação ao racismo	Contrário	Contrário
Há propostas viáveis e concretas de superação do problema?	Sim	Sim
Papel do leitor/espectador/ouvinte	Mais passivo	Mais ativo
Influência do leitor/espectador/ouvinte nas características do texto veiculado	Sim	Sim

Mão na massa p. 156

É provável que, nas buscas, os resultados sobre o tema racismo no mercado de trabalho não sejam numerosos, porque os assuntos abordados nas postagens podem voltar-se a questões conexas, como a pobreza e o preconceito, e desdobrar-se em inúmeros outros, como a valorização da pessoa negra, o consumo consciente e, especialmente, a questão da educação e da mulher negra. Por isso, a análise qualitativa dessas mídias é fundamental para que se localize o objeto da pesquisa também de maneira implícita. Estimule os estudantes a levar em consideração esse aspecto mais amplo que estes perfis encerram.

O relatório elaborado deve considerar que os perfis nas mídias sociais, por constituírem um fenômeno em rede, são criados por pessoas e, às vezes, por instituições, mas em geral não estão vinculados a um conglomerado de comunicação. Diante dessa aparente falta de restrições no que diz respeito à abordagem, os textos podem se tornar mais contundentes e marcar de forma mais evidente determinadas posições. Além disso, as próprias características do gênero imprimem ênfases diferentes das de notícias e artigos convencionais. Esses perfis atingem certos nichos de internautas e não têm como objetivo a homogeneização do “mercado disponível” de internautas, como em geral buscam as mídias tradicionais.

Avalie **p. 156**

Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam, por um lado, a maior possibilidade de engajamentos entre o autor da postagem e os leitores, o que, em alguns casos, pode favorecer a ampliação do debate e, em outros, resultar em desavenças e desvios do tema. Por terem selecionado perfis que têm relação com o combate às desigualdades e ao racismo, os estudantes podem ter a impressão de que as redes sociais como um todo são um espaço de combate às desigualdades e ao racismo. Explique que, embora mais abertas às vozes que lutam pelo fim do racismo, muitas vezes as redes sociais também replicam comportamentos de silenciamento presentes nas mídias tradicionais.

Etapa 5 – Elaboração de primeira página de jornal híbrida **p. 156**

Após a entrega do segundo relatório com o levantamento das notícias das mídias, correção e devolutiva, os estudantes devem realizar o produto final. Recomendamos, novamente, que este trabalho seja realizado com acompanhamento do professor de Língua Portuguesa, na medida em que explora também as especificidades de gêneros textuais diferentes e solicita a criação de um híbrido na forma de apresentação. As características e os elementos indispensáveis a cada um dos gêneros devem ser apresentados e as dúvidas dos estudantes, sanadas.

Ao fim da etapa, os estudantes podem apresentar o resultado à comunidade escolar após validação do professor. Ele servirá de estímulo à ampliação do debate para além da sala de aula. Se julgar proveitoso, organize com a direção uma apresentação pública dos estudantes, feita por representantes escolhidos e aberta à participação dos espectadores.

Mão na massa **p. 157**

Esta etapa do projeto pode ser feita de maneira completamente analógica, caso os estudantes desejem produzir apenas material escrito. O esboço da primeira página, os itens e os textos podem ser feitos no papel antes de se realizar o produto final. Também podem ser realizadas leituras cruzadas neste momento, a fim de que os textos sejam aperfeiçoados.

No caso da escolha do conteúdo em formato digital, sugerimos consultar a seguinte página da internet para orientar os estudantes a diagramar os materiais: www.jornalescolar.org.br/impresao-e-diagramacao/diagramacao (acesso em: 5 set. 2020). Lá você encontrará um passo a passo para confecção de um jornal escolar com diferentes programas e sistemas operacionais. Há também inúmeros aplicativos, gratuitos ou não, de diagramação além dos mencionados pelo *site* acima, como o Flipsnack (disponível em: www.flipsnack.com; acesso em: 5 set. 2020).

Para auxiliar os estudantes na elaboração de *podcasts* ou vídeos, inúmeras informações também podem ser encontradas na rede, como no Wikihow (disponível em: <https://pt.wikihow.com/Criar-Seu-Pr%C3%B3prio-Podcast>; acesso em: 5 set. 2020) ou o canal Multicultura do YouTube (disponível em: www.youtube.com/watch?v=PPXupwjhmWM; acesso em: 5 set. 2020).

Após a preparação do conteúdo como um todo, auxilie-os na escolha das plataformas para exposição. Sugerimos que os textos, *podcasts* e vídeos sejam hospedados em *sites* gratuitos e com *layouts* predefinidos à disposição do usuário, como WordPress (disponível em: <https://br.wordpress.com>; acesso em: 5 set. 2020), Blogger (disponível em: www.blogger.com/about/?hl=pt-br; acesso em: 5 set. 2020) e Wix (disponível em: <https://pt.wix.com>; acesso em: 5 set. 2020). Os *links* da página de jornal híbrida devem levar para os conteúdos hospedados nestes *sites*, a fim de que os leitores tenham acesso ao conteúdo na íntegra.

Avalie **p. 157**

1. Espera-se que o estudante perceba que a diagramação é sinônimo de hierarquia e, portanto, valoriza ou não determinado assunto. A posição na página, o corpo da fonte utilizada na chamada, a presença ou não de imagens, tudo isso interfere. Logo, a maneira e a probabilidade de que a mensagem chegue ao leitor vai depender também da definição das chamadas e de seu aspecto visual.

2. Espera-se, igualmente, que o estudante perceba que as mídias sociais, ao permitir interação imediata entre internauta e conteúdo, são muito diferentes das mídias tradicionais. As postagens podem ser facilmente alteradas ou até removidas, dependendo da repercussão. Vale lembrar que, uma vez encontrado um nicho de internautas, alguns perfis podem se tornar repetitivos e reiterativos, para garantir a visibilidade, a influência e o engajamento dos seus leitores. É evidente que essa volatilidade das mídias sociais também permite a veiculação de inúmeros dados equivocados ou de ideias pobremente embasadas em argumentos sólidos. Porém, vale lembrar que as mídias tradicionais incorrem no mesmo equívoco inúmeras vezes, apesar do controle institucional mais severo.

Conclusão **p. 157**

Oriente os estudantes a fazer um texto introdutório curto com os objetivos do projeto, a fim de que ele seja divulgado com o *link* do trabalho realizado e a página inicial híbrida. O trabalho pode ser divulgado nas redes sociais da escola e em outros canais da comunidade escolar, como associações de bairro. Os estudantes podem ainda compartilhar o trabalho com amigos e familiares, por meio de aplicativos de troca instantânea de mensagens.

Tenha em mente que a publicação de conteúdos na internet implica interação com o mundo virtual. Os estudantes certamente terão aprendido, em sua pesquisa, a repercussão que postagens em redes sociais têm e a exposição de seus autores a comentários negativos. Isso não significa que eles estejam plenamente preparados para lidar com sua própria exposição. Por isso, é importante que você conduza uma conversa coletiva para definir em que termos e por quem a moderação de comentários e interações da página produzida será realizada. Nesse

sentido, o incentivo ao trabalho coletivo e atento ao próximo será uma contribuição ao desenvolvimento das competências gerais 8 e 9 da BNCC.

Avaliação final **p. 157**

A avaliação final deste projeto pode ser somada às demais tarefas elaboradas e entregues pelos estudantes para verificação da aprendizagem. Ela vai trazer aspectos de seu aprendizado não apenas em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, mas também em Linguagens e suas Tecnologias. Contribui, ainda, para uma participação no mundo mais responsável, solidária e engajada na resolução das desigualdades.

Esteja aberto também ao debate sobre as experiências pessoas que os próprios estudantes porventura trouxeram sobre o reconhecimento do racismo estrutural em seu próprio cotidiano. Isso de modo algum pode ser tratado como algo secundário; ao contrário, está no cerne mesmo dos objetivos do projeto.

SUGESTÕES DE LEITURAS, SITES, VÍDEOS

CHADAREVIAN, Pedro C. Para medir as desigualdades raciais no mercado de trabalho. *Revista de Economia Política*, n. 31, v. 2, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rep/v31n2/07.pdf>. Acesso em: 17 set. 2020.

Artigo que faz uma revisão dos estudos e das metodologias de aferição das desigualdades raciais no mercado de trabalho.

MARCONDES, Mariana Mazzini *et al* (org.). *Dossiê Mulheres Negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil*. Brasília: Ipea, 2013. Disponível em: www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_dossiê_mulheres_negras.pdf. Acesso em: 17 set. 2020.

Dossiê com artigos que exploram diferentes dimensões da posição interseccional de gênero e raça das mulheres negras no mercado de trabalho brasileiro entre os anos 1990 e a primeira década do século XXI.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

Este livro reflete sobre conceitos de racismo como fundamento estruturador das relações sociais, com base em estudos de teoria crítica racial, colonialismo, imperialismo e capitalismo, de maneira a compreender fatos históricos, sociais, políticos, jurídicos e econômicos relacionados ao racismo.

ALONSO, Angela. *Flores, votos e balas: O movimento abolicionista brasileiro (1868-88)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

O livro trata da pouco conhecida história do movimento abolicionista no Brasil, cuja relevância é pouco reconhecida no histórico antiescravista do país.

BRAGA, Ruy. *A rebeldia do precariado: trabalho e neoliberalismo no Sul global*. São Paulo: Boitempo, 2017.

Um estudo sobre o neoliberalismo em sua expressão mais atual, o livro analisa a intensificação da globalização após 2008 e a forma como influenciou na precarização do trabalho em países periféricos da divisão internacional do trabalho.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

Acesso em: 17 set. 2020.

Este livro apresenta um histórico da formação da cidadania democrática no país, desde o Brasil império até a redemocratização.

FERRO, Marc. *A Revolução Russa de 1917*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

Além de descrever os eventos que levaram à derrubada do governo autocrático do czar Nicolau II em fevereiro de 1917, o autor traz uma série de documentos da época que podem ser utilizados em sala de aula.

GUIMARÃES, Selva. *Didática e Prática de Ensino de História*. Campinas: Papirus, 2003.

Além de discutir temas pertinentes ao ensino de História e questões que mais tarde foram consolidadas na BNCC, a autora traz, nesta obra, várias sugestões de projetos de aula, inclusive sobre os temas trabalho e indústria.

HOBBSAWM, Eric. *Bandidos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012 (1. ed. 1976).

Assim como no livro *Rebeldes primitivos*, do mesmo autor, esta obra parte do conceito de “banditismo social” para analisar como alguns bandidos foram mitificados pela cultura popular em diversos países como heróis justiceiros.

HOBBSAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

Parte do conjunto de livros clássicos do autor, a obra apresenta um histórico do século XX, desde a Primeira Guerra Mundial, que deflagrou a polarização do mundo entre o capitalismo e o socialismo, até o início dos anos 1990, com o colapso do bloco socialista na Europa.

PRIESTLAND, David. *A bandeira vermelha: a história do comunismo*. São Paulo: Leya, 2012.

Estudo abrangente sobre o comunismo e sua filiação ideológica e prática ao Iluminismo e ao movimento operário. Escrito pelo professor de História Moderna da Universidade de Oxford, David Priestland, que dedicou a esse tema boa parte de sua carreira como pesquisador.

PRIORE, Mary del; VENANCIO, Renato. *Uma breve História do Brasil*. São Paulo: Planeta, 2010.

Este é um bom manual da História do Brasil, escrito por renomados professores universitários. Ele traz, entre outros, um capítulo que trata especificamente do movimento operário no país, com suas contradições políticas e sociais, avanços e recuos.

THOMPSON, Edward. *A formação da classe operária inglesa*. Volume 1 – A árvore da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Obra indispensável para o estudo da formação da classe operária na Inglaterra, país em que começou efetivamente a Revolução Operária e onde surgiu o movimento operário.

TOCQUEVILLE, Alexis de. *O Antigo Regime e a Revolução (1856)*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.

Um clássico da história moderna no qual o autor analisa os processos da monarquia francesa que culminaram na Revolução Francesa, fazendo uma análise das instituições a partir de uma perspectiva da democracia pautada nas liberdades individuais.

ISBN: 978-65-5766-043-0



9 786557 660430