

CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS

LÉO STAMPACCHIO

- 1 O TRABALHO COM DIFERENTES FONTES,
LINGUAGENS E INTERPRETAÇÕES
- 2 CONTEXTUALIZANDO CONHECIMENTOS

MÓDULO 1

O TRABALHO COM DIFERENTES FONTES, LINGUAGENS E INTERPRETAÇÕES

(...) a aprendizagem das Ciências Humanas deve atuar na identificação e denúncia de seus obstáculos, no entendimento de que as práticas sociais envolvem inevitavelmente conflitos e contradições, os quais, quando mal dimensionados, ameaçam o próprio convívio social.

O reconhecimento dessas tensões, porém, não deve conduzir os indivíduos e os grupos em que se inserem a atitudes imobilistas nem fatalistas. Antes, deve proporcionar-lhes a consciência necessária que possibilita ações de transformação e aperfeiçoamento da realidade social, na perspectiva da efetiva construção da cidadania real. (PCNEM, p. 292)

Tempo previsto: 16 horas

Finalidades do Módulo

- Apropriar-se de conhecimentos que possam contribuir para o planejamento de aulas e atividades pedagógicas estruturadas a partir do estudo de temas que permitam a utilização de diferentes fontes expressas em diferentes linguagens e que comportem diferentes interpretações.
- Diversificar os perfis de atividades e procedimentos que serão trabalhados com os educandos.
- Facilitar o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades pelos educandos:
 - compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros;
 - compreender a sociedade, sua gênese e transformação, e os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e os processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos;
 - compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos;
 - traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural;
 - aplicar as tecnologias das Ciências Humanas e Sociais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

Conceitos

- | | |
|---|--------------------------|
| ■ Área/disciplinas. | ■ Fontes. |
| ■ Competências e habilidades. | ■ Identidade. |
| ■ Conteúdos
(curricular e programático). | ■ Ideologia. |
| ■ Cultura. | ■ Linguagens. |
| ■ Currículo. | ■ Pesquisa. |
| ■ Diversidade social. | ■ Poder. |
| ■ Dominação. | ■ Relações sociais. |
| ■ Ética. | ■ Sujeitos sociais. |
| | ■ Transposição didática. |

Materiais necessários

- Lousa e giz.
- Papel sulfite e kraft, canetas e pincéis atômicos.
- Reproduções dos Anexos.
- Vídeos *A Revolução Industrial* (TV Escola - *Como Fazer?*) e *Fronteiras* (TV Escola - *Acervo*).
- Gravação em CD ou fita K-7 das músicas:
 - “Era um garoto que como eu amava os Beatles e os Rolling Stones” (Anexo 6)
 - “Três apitos” (Anexo 23)
 - “Apesar de você” (Anexo 32)
- Televisor e videocassete.
- Aparelho de som com CD-player e toca-fitas.
- 9 bolas de futebol ou voleibol (com gomos todos brancos).
- 3 retroprojetores e 3 telas de projeção.

Dinâmica de trabalho

Atividade 1

- Após apresentar-se à classe, indague os professores:

Vocês poderiam relatar como as pessoas comumente contam suas histórias pessoais? E uma criança, como faz isso?

Dê um tempo para que alguns se manifestem a respeito.
- Em seguida, distribua nove bolas de futebol ou voleibol e peça para indicarem, desconsiderando o gomo no qual está localizado o bico de enchimento, qual seria o gomo inicial e o final de uma contagem que objetivasse determinar de quantos gomos a bola é composta.
- Abra um debate sobre as possíveis razões para a impossibilidade de se definir qual é o gomo inicial e se isso interfere na percepção de qual objeto está sendo manuseado.
- Faça um paralelo entre os resultados desse exercício e os estudos nas diferentes disciplinas da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, procurando

destacar que também nelas não é possível o estabelecimento de hierarquias ou um único ponto de partida para o estudo de quaisquer temas.

Essas duas últimas etapas não podem ser do conhecimento dos participantes antes da realização das duas primeiras.

- Distribua cópias do Anexo 1 (páginas 26-27) e leia o texto para a classe.
- Após a leitura, proponha uma reflexão com base nas seguintes questões:
 - a. É possível existir uma escola como a dos sonhos do autor do texto?
 - b. Todos os requisitos que devem estar presentes na escola dos sonhos do autor do texto podem ser considerados como inquestionáveis? Por quê?
 - c. Desconsiderando os aspectos de ordem material, o que é necessário se desenvolver em termos de conhecimentos e prática pedagógica para que a escola dos sonhos do autor do texto possa vir a existir?

Oriente os professores a indicarem a resposta aos itens *b* e *c* de forma sintética em uma frase curta de até quatro palavras ou, se possível, em uma única palavra. Vá anotando as respostas na lousa, de maneira a compor um painel de fechamento da Atividade.

Conceitos: área/disciplinas; currículo; diversidade social; cultura; identidade.

Competências: compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros.

Atividade 2

- Distribua o texto do Anexo 2 (páginas 28) para que seja lido individualmente.
- Terminada a leitura, faça perguntas a quatro ou cinco professores, escolhidos aleatoriamente, sobre assuntos que não digam respeito às suas disciplinas de atuação. Por exemplo:
 - *O que são mitocôndrias?*
 - *Qual a fórmula para se resolver uma inequação de 2ª grau?*
 - *O que é uma oração coordenada sindética adversativa?*
 - *Como se calcula a pressão atmosférica em uma altitude de 600 metros?*
 - *Qual a fórmula química do benzeno?*

Não é necessário que você saiba as respostas das questões que venha a propor.

- Após perguntas como as acima terem sido proferidas (e provavelmente não terem sido respondidas pelos participantes escolhidos), retome o texto do Anexo 2, procurando destacar a questão da transposição para situações novas. Lembre esta pergunta (ou algo similar) que todos os professores provavelmente já ouviram, e ainda ouvem, com frequência:

“Professor, para que nós estamos estudando isso?”

- Ainda à luz do texto do Anexo 2, comente a respeito das intencionalidades que o professor deve ter na escolha dos assuntos que pretende trabalhar em sala de aula e as relações deles com as competências e habilidades que espera que os educandos desenvolvam.
- Forneça cópias do Anexo 3 (páginas 28-29) e dê um tempo para que todos o leiam.

- Debata com os participantes e/ou esclareça o que significam as questões contidas no texto do Anexo 3.
- Havendo distanciamento de dias entre a realização desta Atividade e da Atividade 3, solicite aos participantes que elaborem um exemplo de programação para um bimestre em suas disciplinas de atuação. A programação deve contemplar tanto os pontos contidos no texto do Anexo 3 quanto algumas das competências, constantes no Anexo 4 (página 30), da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Não sendo possível o espaçamento de tempo referido acima, peça para os professores apresentarem oralmente considerações acerca das questões que envolvem a aplicação das orientações contidas nos Anexos 2 e 3. Antes, porém, ressalte que o trabalho sistemático realizado pelos educandos, no âmbito de atividades previamente elaboradas pelo professor e que envolvam diferentes fontes, linguagens e interpretações, constitui-se na expressão mais completa do ensino-pesquisa como prática permanente em sala de aula.

Conceitos: competências e habilidades; conteúdos (curricular e programático); pesquisa; fontes; linguagens; sujeitos sociais; transposição didática.

Competências: aplicar as tecnologias das Ciências Humanas e Sociais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes.

Atividade 3

Tema: A Guerra Fria

- Divida a classe em oito grupos e distribua para leitura o texto do Anexo 5 (página 31). Diga para cada grupo escolher um componente para atuar como relator das atividades que serão realizadas.

O ideal é que cada grupo tenha em torno de 12 pessoas, em razão do que o total de grupos poderá variar, mas nunca para menos de 4 grupos.

- Após a leitura, incentive os grupos a indicarem, por meio do relator, um aspecto que tenha sido observado no texto e que esteja presente na prática de trabalho docente da maioria dos participantes do grupo. Vá escrevendo uma síntese dos comentários na lousa.
- Distribua o Anexo 6 (páginas 31-32) e oriente os relatores a anotarem, durante a leitura, as impressões do grupo sobre o texto.
- Na seqüência, toque a música "Era um garoto que como eu amava os Beatles e os Rolling Stones". Após a audição, solicite aos grupos que retomem as anotações da leitura da letra e indiquem, justificadamente, se suas impressões iniciais foram modificadas. Os relatores apresentam as conclusões do grupo.
- Distribua reproduções das fotos apresentadas nos Anexos 7, 8 e 9 (páginas 32-33), solicitando que as imagens sejam analisadas e o debate sobre as questões anteriores retomado. Os grupos devem indicar, justificando, se as opiniões anteriormente expressas foram mantidas sem alterações, se foram ampliadas ou, ainda, se foram totalmente modificadas.

- Projete as fotos dos Anexos 7, 8 e 9 concomitantemente em telas diferentes e, ao mesmo tempo, promova nova audição da música, devendo os participantes acompanhar com o texto da letra em mão. Ao terminar, peça para os relatores indicarem, justificando, se as opiniões expressas por último foram mantidas sem alterações, se foram ampliadas ou, ainda, se foram totalmente modificadas.
- Proponha que os grupos debatam, a partir das conclusões a que chegaram, o tema “Serviço militar obrigatório”. Circule entre os grupos, incentivando os participantes a indicarem de que forma esse tema poderia ser transposto para o trabalho em sala de aula com base nas fontes utilizadas. Ao final, peça para os relatores apresentarem oralmente as respostas dos grupos, justificando-as.

Atividade 4

Tema: A Guerra Fria

- Diga para os professores retomarem os grupos formados anteriormente e distribua o Anexo 10 (página 34), que é uma transcrição de parte de histórico debate entre Nixon e Kruschev.
- Proponha que se identifiquem, a partir das afirmações dos dois líderes, os principais argumentos de cada um para tentar mostrar a superioridade de seus respectivos países, EUA e URSS. Leve os grupos a responder à seguinte questão:

Qual dos dois, na opinião do grupo, “venceu” o debate?

Esclareça que a resposta deverá ser justificada e se basear apenas nos argumentos apresentados pelos debatedores, cabendo ao relator de cada grupo apresentá-la oralmente.

- Caso tenham sido formados oito grupos, proponha-lhes o que se segue.
 - Os grupos 1 e 2 serão grupos de observação, cabendo-lhes acompanhar atentamente as apresentações a serem realizadas pelos demais grupos.
 - Os grupos 3, 4 e 5 deverão indicar exemplos de países socialistas, identificando: possibilidades de emprego para a população, condições de acesso à saúde, educação, moradia e liberdade de expressão. Cumpra a cada relator anotar a síntese das conclusões do seu grupo.
 - Os grupos 6, 7 e 8 deverão fazer o mesmo acima, só que em relação a países capitalistas.

Sendo diferente de oito o número de grupos, distribua as tarefas da maneira que lhe parecer melhor.

- Quando terminarem, peça para os relatores dos grupos 3, 4 e 5 montarem uma síntese comum aos três grupos e apresentem-na oralmente, valorizando de forma positiva os pontos pesquisados. Diga para um dos relatores ir anotando a síntese na lousa, enquanto outro faz a apresentação à classe.
- Repita o procedimento com os grupos 6, 7 e 8.
- Ao final das duas apresentações, peça para os relatores dos grupos 1 e 2 apresentarem um painel que mostre a posição que os participantes dos grupos de observação assumiram em relação aos relatos apresentados: se favorável ao grupo “socialista” ou se ao grupo “capitalista”, se intermediária, etc. Lembre que cada grupo de observação deverá justificar a posição assumida utilizando-se apenas das informações apresentadas pelos grupos 3, 4, 5, 6, 7 e 8.

Atividade 5

Fechamento das Atividades 3 e 4

- Distribua os Anexos 11, 12, 13 e 14 (páginas 35-38) para os professores lerem.
- Em seguida, inicie um debate com a classe sobre a seguinte questão:

Quais conceitos específicos de cada disciplina poderiam ser desenvolvidos no trabalho com o tema "Guerra Fria"?
- Peça para os professores consultarem os Anexos e indicarem pelo menos uma competência específica de cada disciplina que poderia ser desenvolvida com esse trabalho.
- Para encerrar, comente se as questões apresentadas no Anexo 3 foram de fato contempladas tanto na proposta de atividade apresentada quanto pelas conclusões que os participantes elaboraram ao realizá-la.

Conceitos: Guerra Fria; militarização; identidade; geopolítica; poder; ética; sujeitos sociais; dominação; relações sociais; ideologia; Estado; Nação; território.

Competências: traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural.

Atividade 6

Tema: A revolução industrial e o trabalho

- Proponha a formação de nove grupos e diga para cada grupo escolher um relator.

O ideal é que cada grupo tenha em torno de 12 pessoas, em razão do que o total de grupos poderá variar, mas nunca para menos de 4 grupos.
- Distribua os Anexos 15 e 16 (páginas 38-39) e oriente para que em sua leitura sejam identificadas:
 - a. quais das questões indicadas no segundo parágrafo do texto do Anexo 15 estão tratadas também no texto do Anexo 16;
 - b. a forma e/ou interpretação com que tais questões encontram-se abordadas.
- Na sequência, deixe que alguns dos professores exponham suas impressões, a partir das quais vá buscando estabelecer os vínculos entre os textos lidos e a competência indicada na penúltima etapa da Atividade 8.
- Exiba o vídeo *A Revolução Industrial* (TV Escola - *Como Fazer?*).
- Quando terminar a exibição, distribua, da forma indicada a seguir, os textos dos Anexos 17, 18 e 19 (páginas 40-42), também relativos à Revolução Industrial:
 - Grupos 1, 2 e 3: Anexo 17.
 - Grupos 4, 5 e 6: Anexo 18.
 - Grupos 7, 8 e 9: Anexo 19.
- Proponha que os participantes, ao lerem os textos, indiquem as semelhanças e diferenças que podem ser observadas entre as interpretações neles contidas

e aquelas que puderam ser percebidas no vídeo. Diga para cada grupo montar um painel onde essas semelhanças e diferenças fiquem claramente indicadas, cabendo ao relator do grupo apresentá-lo à turma.

- Antes de encerrar, busque sintetizar as conclusões dos painéis, destacando as variações de interpretação, sobre um mesmo tema, que podem ser observadas em diferentes fontes expressas em diferentes linguagens (vídeo, texto de depoimento e texto dissertativo).

Atividade 7

Tema: A revolução industrial e o trabalho

- Mantenha os grupos formados e forneça os textos dos Anexos 20, 21 e 22 (páginas 43-44). Solicite que discutam as semelhanças e diferenças existentes entre os significados de *trabalho* apresentados em cada texto.
- Diga para cada grupo elaborar um painel com a síntese de suas conclusões; o painel é para ser afixado em local visível na sala onde ocorrem os trabalhos.
- Quando todos os painéis estiverem prontos, procure sintetizar as indicações nelas apresentadas, de forma a expressar os pontos comuns das conclusões dos diferentes grupos. Essa síntese geral será retomada adiante, devendo ser anotada.
- Com base na síntese geral e nos Anexos 20, 21 e 22, proponha a elaboração de uma frase que resuma qual o significado do conceito *trabalho* para cada grupo. Diga que as frases poderão apresentar significados diferentes daqueles que foram sintetizados nas etapas precedentes.
- Terminada a tarefa, promova a socialização das frases dos diferentes grupos. Confronte-as com a síntese geral, de forma a evidenciar se coincidem ou não com ela em termos de interpretação/conceituação.
- Distribua o Anexo 23 (página 45), comentando que uma das características do trabalho industrial é a regência dos ritmos de tempo da produção de forma cronometrada. Em seguida, promova a audição da música “Três apitos”, a qual deve ser acompanhada por todos com a letra em mão.
- Debata com os participantes sobre como o tempo da produção industrial é tratado na letra da música. Caso ninguém comente a respeito, faça ver que, na música, a fábrica e seu ritmo “roubam” a namorada do poeta.
- Avançando a discussão, converse com a classe sobre o fato de que a “ditadura” do tempo acabou sendo transposta para todos os níveis das relações sociais. Se achar conveniente, formule perguntas como:
 - *Vocês identificam no seu cotidiano situações nas quais estão submetidos aos “rigores do relógio”? Como vocês administram essas situações?*
 - *Quais seriam os malefícios causados pela imposição social de disciplinarização dos ritmos de vida das pessoas?*

Deixe a conversa fluir livremente até que o tempo disponível se acabe, se possível fazendo essa observação no final dos trabalhos.

Atividade 8

Fechamento das Atividades 6 e 7

- Tendo disponíveis os Anexos 11, 12, 13 e 14, inicie um debate com a classe sobre a seguinte questão:

Quais conceitos específicos de cada disciplina poderiam ser desenvolvidos no trabalho com o tema “A revolução industrial e o trabalho”?

- Peça para os professores consultarem os Anexos e indicarem pelo menos uma competência específica de cada disciplina que poderia ser desenvolvida com esse trabalho.
- Para encerrar, comente se as questões apresentadas no Anexo 3 foram de fato contempladas tanto na proposta de atividade apresentada quanto pelas conclusões que os participantes elaboraram ao realizá-la.

Conceitos: revolução industrial; trabalho; produção; identidade; sujeitos sociais; ética; poder; capitalismo; dominação; relações sociais; ideologia.

Competências: compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos.

Atividade 9

Tema: Violência e direitos humanos

- Proponha a formação de nove grupos e diga para cada grupo escolher um relator.

O ideal é que cada grupo tenha em torno de 12 pessoas, em razão do que o total de grupos poderá variar, mas nunca para menos de 4 grupos.

- Distribua para leitura o Anexo 24 (página 46) e oriente os grupos a identificar as relações existentes entre as idéias contidas no texto e a afirmação “O homem faz a sua própria história, mas não a faz como quer, e sim sob condições socialmente determinadas”. Lembre os relatores de registrar as conclusões de cada grupo para serem usadas adiante.
- Exiba o vídeo *Fronteiras* (TV Escola - Acervo).
- A seguir, promova uma discussão coletiva, pedindo aos grupos que retomem suas conclusões do exercício anterior e as relacionem com as situações explícitas e implícitas de violência e desrespeito aos direitos humanos que podem ser percebidas no vídeo.
- Distribua os textos dos Anexos 25, 26 e 27 (páginas 46-48) para os grupos lerem e debaterem sobre as seguintes questões:
 - *As afirmações apresentadas nos textos sobre os temas violência, pobreza, discriminação e preconceito coincidem com as impressões ditadas pelo senso comum?*
 - *Quais são as diferenças de interpretação e de rigor de análise que melhor caracterizam as diferenças porventura observadas?*

Leve cada grupo a montar um painel com duas colunas: a primeira com as palavras-chave que identificam as interpretações do senso comum, e a segunda com aquelas que derivam dos textos dos Anexos 25, 26 e 27. Oriente para que os painéis sejam afixados e mantidos em local de fácil visualização.

Atividade 10

Tema: Violência e direitos humanos

- Distribua os textos dos Anexos 28 a 39 (páginas 48-55) para os nove grupos de trabalho, da forma indicada a seguir:
 - Grupos 1, 2 e 3: Anexos 28, 29, 30, 31 e 32.
 - Grupos 4, 5 e 6: Anexos 33, 34 e 35.
 - Grupos 7, 8 e 9: Anexos 36, 37, 38 e 39.
- Proponha aos grupos que:
 - a. analisem os materiais recebidos, identificando neles quais variações estão presentes em cada conjunto de fontes utilizadas no que se refere à definição conceitual do que sejam “violência” e “direitos humanos”;
 - b. façam indicação das possíveis variações de interpretação que cada fonte confere ao tema tratado frente à conceituação utilizada.

Oriente-os a montar uma síntese de suas conclusões.
- Quando terminarem, diga para os grupos que trabalharam com o mesmo conjunto de fontes se reunirem e somarem suas conclusões, eliminando-se as repetições e montando-se um painel sobre o conjunto. Peça que um relator por agrupamento apresente oralmente a síntese final para a classe.
- Faça com que os três painéis finais sejam colocados ao lado dos painéis resultantes da Atividade 9. Feito isso, comece a tocar a música “Apesar de você” (Anexo 32, página 51) e convide todos a apreciar o que foi produzido.

Atividade 11

Fechamento das Atividades 9 e 10

- Tendo disponíveis os Anexos 11, 12, 13 e 14, inicie um debate com a classe sobre a seguinte questão:

Quais conceitos específicos de cada disciplina poderiam ser desenvolvidos no trabalho com o tema “Violência e direitos humanos”?
- Peça para os professores consultarem os Anexos e indicarem pelo menos uma competência específica de cada disciplina que poderia ser desenvolvida com esse trabalho.
- Para encerrar, comente se as questões apresentadas no Anexo 3 foram de fato contempladas tanto na proposta de atividade apresentada quanto pelas conclusões que os participantes elaboraram ao realizá-la.

Conceitos: violência; direitos humanos; identidade; sujeitos sociais; ética; poder; dominação; relações sociais; ideologia; mentalidades; preconceito; discriminação.

Competências: compreender a sociedade, sua gênese, transformação e os múltiplos fatores que nela intervêm como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e os processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos.

Atividade 12

- Como fechamento deste Módulo, faça os comentários que julgar pertinentes. Reporte-se ao pensamento abaixo, lembrando:
 - a. a importância de se analisar a realidade social em suas diferentes dimensões, fazendo-se uso dos instrumentais de análise presentes nas diferentes disciplinas que compõem a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias;
 - b. o fato de que disciplina nenhuma reúne condições plenas para realizar tais análises de forma isolada.

“Se você descrever a realidade tal qual ela se apresenta, suas palavras não conterão senão muitas mentiras e nenhuma verdade.”

Léon Tolstói, escritor russo, in *Guerra e paz*.

Consulte também

- ALVES, Júlia Falivene. *Metrópoles: cidadania e qualidade de vida*. São Paulo: Moderna, 1992.
- ARMSTRONG, Karen. *Jerusalém: uma cidade, três religiões*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO. *Brasil: nunca mais*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BARROS, Edgard Luiz de. *A guerra fria*. São Paulo: Atual; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 4. ed., 1986. (Discutindo a história).
- BECKOUICHE, Pierre. *Indústria: um só mundo*. São Paulo: Ática, 1995. (Geografia hoje).
- BICUDO, Hélio. *Violência: o Brasil cruel e sem maquiagem*. São Paulo: Moderna, 1994. (Polêmica).
- CANÊDO, Leticia Bicalho. *A revolução industrial*. 10. ed. São Paulo: Atual; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1991. (Discutindo a história).
- CHARLOT, Monica; MARX, Roland (Org.). *Londres, 1851-1901: a era vitoriana ou o triunfo das desigualdades*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. (Memória das cidades).
- CITELLI, Adilson. *Linguagem e persuasão*. São Paulo: Ática, 2000. (Princípios).
- COMISSÃO DE FAMILIARES DE MORTOS E DESAPARECIDOS POLÍTICOS. Instituto de Estudos da Violência do Estado (IEVE). Grupo Tortura Nunca Mais, RJ e PE. *Dossiê dos mortos e desaparecidos políticos a partir de 1964*. Recife, São Paulo: CEPE (Companhia Editora de Pernambuco - Governo do Estado de Pernambuco), Governo do Estado de São Paulo, 1995/1996.
- COMISSÃO NACIONAL SOBRE O DESAPARECIMENTO DE PESSOAS NA ARGENTINA. *Nunca mais*. Porto Alegre: L&PM, 1984. (Relatório Sábado).
- DIMENSTEIN, Gilberto. *O cidadão de papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil*. São Paulo: Ática, 1995.
- DREIFUSS, René Armand. *1964: a conquista do Estado: ação política, poder e golpe de classe*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1981.
- FLACSO/UNICEF/UNESCO. *O trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80*. São Paulo: Cortez, 1996.
- HOBSBAWM, Eric J. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914/1991*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. *Os trabalhadores: estudos sobre a história do operariado*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

MAGNOLI, Demétrio. *Da Guerra Fria à Détente*. Campinas: Papyrus, 1988.

PAES, Maria Helena Simões. *Em nome da segurança nacional: do golpe de 64 ao início da abertura*. São Paulo: Atual, 1995. (História em documentos).

Nos textos dos Anexos, os títulos em itálico não fazem parte dos documentos originais transcritos, tendo sido acrescentados com a finalidade de identificar o tema do texto e de sintetizar as questões centrais que se pretende debater.

Anexo 1

A escola dos meus sonhos

Na escola dos meus sonhos, os alunos aprendem a cozinhar, costurar, consertar eletrodomésticos, a fazer pequenos reparos de eletricidade e de instalações hidráulicas, a conhecer mecânica de automóvel e de geladeira e algo de construção civil. Trabalham em horta, marcenaria e oficinas de escultura, desenho, pintura e música. Cantam no coro e tocam na orquestra.

Uma semana ao ano integram-se, na cidade, ao trabalho de lixeiros, enfermeiras, carteiros, guardas de trânsito, policiais, repórteres, feirantes e cozinheiros profissionais. Assim, aprendem como a cidade se articula por baixo, mergulhando em suas conexões subterrâneas que, à superfície, nos asseguram limpeza urbana, socorro de saúde, segurança, informação e alimentação.

Não há temas tabus. Todas as situações-limite da vida são tratadas com abertura e profundidade: dor, perda, falência, parto, morte, enfermidade, sexualidade e espiritualidade. Ali os alunos aprendem o texto dentro do contexto: a Matemática busca exemplos na corrupção dos precatórios e nos leilões das privatizações; o Português, na fala dos apresentadores de TV e nos textos de jornais; a Geografia, nos suplementos de turismo e nos conflitos internacionais; a Física, nas corridas de Fórmula-1 e nas pesquisas do supertelelescópio Hubble; a Química, na qualidade dos cosméticos e na culinária; a História, na violência de policiais contra cidadãos, para mostrar os antecedentes na relação colonizadores-índios, senhores-escravos, Exército-Canudos, etc.

Na escola dos meus sonhos, a interdisciplinaridade permite que os professores de Biologia e de Educação Física se complementem; a multidisciplinaridade faz com que a História do livro seja estudada a partir da análise de textos bíblicos; a transdisciplinaridade introduz aulas de meditação e dança e associa a história da arte à história das ideologias e das expressões litúrgicas.

Se a escola for laica, o ensino religioso é plural: o rabino fala do judaísmo; o pai-de-santo, do candomblé; o padre, do catolicismo; o médium, do espiritismo; o pastor, do protestantismo; o guru, do budismo, etc. Se for católica, há periódicos retiros espirituais e adequação do currículo ao calendário litúrgico da Igreja.

Na escola dos meus sonhos, os professores são obrigados a fazer periódicos treinamentos e cursos de capacitação e só são admitidos se, além da competência, comungam os princípios fundamentais da proposta pedagógica e didática. Porque é uma escola com ideologia, visão de mundo e perfil definido do que sejam democracia e cidadania. Essa escola não forma consumidores, mas cidadãos.

Ela não briga com a TV, mas leva-a para a sala de aula: são exibidos vídeos de anúncios e programas e, em seguida, analisados criticamente. A publicidade do iogurte é debatida; o produto, adquirido; sua química, analisada e comparada com a fórmula declarada pelo fabricante; as incompatibilidades, denunciadas, bem como os fatores porventura nocivos à saúde. O programa de auditório de domingo é destrinchado: a proposta de vida subjacente, a visão de felicidade, a relação animador-platéia, os tabus e preconceitos reforçados, etc. Em suma, não se fecham os olhos à realidade, muda-se a ótica de encará-la.

Há uma integração entre escola, família e sociedade. A Política, com P maiúsculo, é disciplina obrigatória. As eleições para o grêmio ou diretório estudantil são levadas a sério e, um mês por ano, setores não vitais da instituição são administrados pelos próprios alunos. Os políticos e candidatos são convidados para debates e seus discursos, analisados e comparados às suas práticas.

Não há provas baseadas no prodígio da memória nem na sorte da múltipla escolha. Como fazia meu velho mestre Geraldo França de Lima, professor de História (hoje romancista e membro da Academia Brasileira de Letras), no dia da prova sobre a Independência do Brasil os alunos traziam para a classe a bibliografia pertinente e, dadas as questões, consultavam os textos, aprendendo a pesquisar.

Não há coincidência entre o calendário gregoriano e o curricular. João pode cursar a 5ª série em seis meses ou em seis anos, dependendo de sua disponibilidade, aptidão e seus recursos.

É mais importante educar do que instruir; formar pessoas que profissionais; ensinar a mudar o mundo que a ascender à elite. Dentro de uma concepção holística, ali a ecologia vai do meio ambiente aos cuidados com nossa unidade corpo-espírito e o enfoque curricular estabelece conexões com o noticiário da mídia.

Na escola dos meus sonhos, os professores são bem pagos e não precisam pular de colégio em colégio para se poderem manter. Pois é a escola de uma sociedade em que educação não é privilégio, mas direito universal, e o acesso a ela, dever obrigatório.

Frei Betto, in *O Estado de São Paulo*, 14/5/1997.

Anexo 2

Competências e conteúdos

Cabe ainda observar preliminarmente que as competências não eliminam os conteúdos, pois que não é possível desenvolvê-las no vazio. Elas apenas norteiam a seleção dos conteúdos, para que o professor tenha presente que o que importa na educação básica não é a quantidade de informações, mas a capacidade de lidar com elas, através de processos que impliquem sua apropriação e comunicação, e, principalmente, sua produção ou reconstrução, a fim de que sejam transpostas a situações novas.

Somente quando se dá essa apropriação e transposição de conhecimentos para novas situações é que se pode dizer que houve aprendizado. Do contrário, o que se dá é um simplório mecanismo de memorização, através do qual os fatos, mas não as idéias, circulam de uma folha de papel a outra, do livro didático para o caderno e do caderno para a prova, caindo em esquecimento no dia seguinte, por não encontrarem ressonância nem fazerem sentido para quem lê, fala, ouve ou escreve.

PCNEM, p. 289.

Anexo 3

EXEMPLOS DE CRITÉRIOS PARA NOVOS RECORTES DE TEMAS E ASSUNTOS QUE COMPÕEM OS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DE DIFERENTES DISCIPLINAS

Algumas nomenclaturas:

- Eixos Temáticos.
- Eixos Norteadores.
- Eixos Estruturantes.
- Blocos Temáticos.
- Blocos de Conteúdos Programáticos.
- Eixos Articuladores.

Pontos que devem ser considerados na construção de novos recortes de temas ou tópicos programáticos:

- Os conteúdos programáticos não possuem ordem preestabelecida para serem estudados.
- A ausência de seqüências obrigatórias não significa que os diferentes assuntos não possuam articulação entre si do ponto de vista **das**

competências que se pretenda que o educando venha a desenvolver, da opção metodológica, da concepção de disciplina, do objetivo do ensino da disciplina em determinado nível de ensino e da particularidade do objeto de estudo que caracteriza uma dada disciplina (conhecer e dominar estes aspectos teórico-metodológicos é um fundamento essencial para o professor construir uma prática docente que efetivamente contribua para o desenvolvimento da autonomia intelectual do educando).

- Qualquer que seja a opção (EIXO, BLOCO, etc.), é necessário que a mesma responda positivamente a algumas questões como:
 - os recortes permitem o trabalho contextualizado, ou seja, com questões que se relacionam com o viver em sociedade amplo e/ou particular dos educandos?;
 - os recortes encerram questões que possam ser permanentemente problematizadas pelos educandos?;
 - os recortes permitem o trabalho com conhecimentos e questões relacionadas a eles que possam ser apropriadas e transpostas pelo educando para situações novas?;
 - os recortes permitem o trabalho com questões que envolvem o universo de diferentes sujeitos sociais?;
 - os recortes permitem o trabalho com diferentes linguagens e diferentes interpretações presentes em diferentes fontes de conhecimento?;
 - os recortes permitem o trabalho sistemático com atividades de pesquisa que visem ao desenvolvimento de competências e habilidades pelo educando?;
 - os recortes permitem o trabalho com questões situadas em diferentes épocas e lugares?

Léo Stampacchio, *Praticando a interdisciplinaridade na escola fundamental e média* - unidade 1, São Paulo, PUC(SP)/COGEAE, 1997, p. 46.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS NA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS

Representação e comunicação

- Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para planejamento, gestão, organização e fortalecimento do trabalho de equipe.

Investigação e compreensão

- Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros.
- Compreender a sociedade, sua gênese e transformação, e os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e os processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos.
- Entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão, trabalho de equipe, e associá-las aos problemas que se propõem resolver.

Contextualização sócio-cultural

- Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos políticos, culturais, econômicos e humanos.
- Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos.
- Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural.
- Entender o impacto das tecnologias associadas às Ciências Humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social.
- Aplicar as tecnologias das Ciências Humanas e Sociais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

Presente, passado e futuro

A consciência histórica está presente na perspectiva da continuidade e da transformação, do processo temporal direcional, porém fracionado por rupturas e novas possibilidades. A ação autônoma e refletida sobre a realidade requer clareza quanto aos processos sociais e históricos, evitando o imobilismo cético ou inseguro diante de novas situações. As tradições sociais, culturais, econômicas, políticas, jurídicas e filosóficas, embora sejam referenciais, não devem levar o indivíduo a se conformar com o já visto, o já conhecido, o já experimentado. Antes, devem impulsioná-lo à construção de alternativas, à reinvenção dos processos e das atitudes, à superação das resistências à ação criativa, a fim de que, com a consciência do passado e os pés no presente, o pensamento e a ação se projetem para o futuro.

PCNEM, p. 292-294.

Era um garoto que como eu amava os Beatles e os Rolling Stones

*Era um garoto, que como eu,
amava os Beatles e os Rolling Stones.
Girava o mundo sempre a cantar,
as coisas lindas da América.
Não era belo, mas mesmo assim,
havia mil garotas a fim.
Cantava 'Help' and 'Ticket to right',
'Oh! Lady Jane' e 'Yesterday'.
Cantava 'viva a liberdade',
mas uma carta sem esperar
Da sua guitarra, o separou,
fora chamado na América.
Stop! com Rolling Stones.
Stop! com Beatles songs.
Mandado foi ao Vietnã,
lutar com vietcongs.
Ratatatatá, ratatatatá, ratatatatá...*

*Era um garoto, que como eu,
amava os Beatles e os Rolling Stones.
Girava o mundo, mas acabou*



Anexo 6

*fazendo a guerra do Vietnã.
Cabelos longos não usa mais,
não toca a sua guitarra
e sim, um instrumento que sempre dá,
a mesma nota ratatatá.
Não tem amigos, não vê garotas,
só gente morta caída ao chão.
Ao seu país não voltará,
pois está morto no Vietnã.
Stop! com Rolling Stones.
Stop! com Beatles songs.
No peito um coração não há,
mas duas medalhas sim.
Ratatatatá, ratatatatá, ratatatatá....
RATATATÁ!*

Migliacci, Luisini, "C'era um ragazzo che come me amava I Beatles e I Rolling Stones".
Versão Brancato Júnior, gravação grupo Engenheiros do Hawaii, BMG Arabella/Addaf, RCA, 1990.

Anexo 7



Anexo 8



Anexo 9



Anexo 10

1959: Krushev X Nixon em Moscou

Moscou, 24 de julho de 1959. Em debate televisionado para o público, Krushev e Nixon tentam se entender:

Krushev – A União Soviética existe há 42 anos. Dentro de 7 anos estaremos emparelhados com os Estados Unidos. Depois, passaremos por vocês dando adeus. Se quiserem, podemos nos retardar um pouco para sermos alcançados, mas o capitalismo é problema seu (...)

Nixon – Você descreveu bem essa concorrência na qual pretendem nos superar. Principalmente na produção de bens de consumo. E se isso for bom para os nossos dois povos, e outros povos do mundo, devemos trocar idéias. Em alguns pontos talvez nos superem. Como no desenvolvimento de foguetes para explorar o espaço, por exemplo (...)

Krushev – Já superamos vocês em uma técnica, talvez em outra (...) o problema é que vocês não concedem nada (...)

(Aplausos)

Krushev – Vamos fazer o seguinte. Vocês aparecem diante do nosso povo, e nós aparecemos diante do seu. Eles julgarão por si próprios. Vamos fazer uma competição.

Nixon – Vocês não devem temer as idéias.

Krushev – Nós podemos dizer o mesmo. Não há razão para vocês temerem as idéias. Essa situação já terminou.

Nixon – Então falemos mais sobre isso. Estamos de acordo, não é?

Krushev – Se me der sua palavra de que meu discurso será ouvido em inglês e transmitido na televisão para o povo americano...

Nixon – Certamente. Claro. Está certo. Em troca, tudo o que eu disser será gravado, traduzido e transmitido para a União Soviética.

Krushev – É uma proposta justa.

(Os debatedores cumprimentam-se.)

In TV ESCOLA, SE/CENP/SP, *História*, programa 78, 1994.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS EM HISTÓRIA

Representação e comunicação

- Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção.
- Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico.

Investigação e compreensão

- Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas.
- Estabelecer relações entre continuidade/permanência e ruptura/trans-formação nos processos históricos.
- Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos.
- Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos.

Contextualização sócio-cultural

- Situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação.
- Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade.
- Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos.
- Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.

PCNEM, p. 307.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS EM GEOGRAFIA

Representação e comunicação

- Ler, analisar e interpretar os códigos específicos da Geografia (mapas, gráficos, tabelas etc.), considerando-os como elementos de representação de fatos e fenômenos espaciais e/ou especializados.
- Reconhecer e aplicar o uso das escalas cartográfica e geográfica, como formas de organizar e conhecer a localização, distribuição e frequência dos fenômenos naturais e humanos.

Investigação e compreensão

- Reconhecer os fenômenos espaciais a partir da seleção, comparação e interpretação, identificando as singularidades ou generalidades de cada lugar, paisagem ou território.
- Selecionar e elaborar esquemas de investigação que desenvolvam a observação dos processos de formação e transformação dos territórios, tendo em vista as relações de trabalho, a incorporação de técnicas e tecnologias e o estabelecimento de redes sociais.
- Analisar e comparar, interdisciplinarmente, as relações entre preservação e degradação da vida no planeta, tendo em vista o conhecimento da sua dinâmica e a mundialização dos fenômenos culturais, econômicos, tecnológicos e políticos que incidem sobre a natureza, nas diferentes escalas – local, regional, nacional e global.

Contextualização sócio-cultural

- Reconhecer na aparência das formas visíveis e concretas do espaço geográfico atual a sua essência, ou seja, os processos históricos, construídos em diferentes tempos, e os processos contemporâneos, conjunto de práticas dos diferentes agentes, que resultam em profundas mudanças na organização e no conteúdo do espaço.
- Compreender e aplicar no cotidiano os conceitos básicos da Geografia.
- Identificar, analisar e avaliar o impacto das transformações naturais, sociais, econômicas, culturais e políticas no seu “lugar-mundo”, comparando, analisando e sintetizando a densidade das relações e transformações que tornam concreta e vivida a realidade.

PCNEM, p. 315.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS EM SOCIOLOGIA, ANTROPOLOGIA E POLÍTICA

Representação e comunicação

- Identificar, analisar e comparar os diferentes discursos sobre a realidade: as explicações das Ciências Sociais, amparadas nos vários paradigmas teóricos, e as do senso comum.
- Produzir novos discursos sobre as diferentes realidades sociais, a partir das observações e reflexões realizadas.

Investigação e compreensão

- Construir instrumentos para uma melhor compreensão da vida cotidiana, ampliando a “visão de mundo” e o “horizonte de expectativas”, nas relações interpessoais com os vários grupos sociais.
- Construir uma visão mais crítica da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa, avaliando o papel ideológico do “marketing” enquanto estratégia de persuasão do consumidor e do próprio eleitor.
- Compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais de etnias e segmentos sociais, agindo de modo a preservar o direito à diversidade, enquanto princípio estético, político e ético que supera conflitos e tensões do mundo atual.

Contextualização sócio-cultural

- Compreender as transformações no mundo do trabalho e o novo perfil de qualificação exigida, gerados por mudanças na ordem econômica.
- Construir a identidade social e política, de modo a viabilizar o exercício da cidadania plena, no contexto do Estado de Direito, atuando para que haja, efetivamente, uma reciprocidade de direitos e deveres entre o poder público e o cidadão e também entre os diferentes grupos.

PCNEM, p. 325.

Anexo 14

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS EM FILOSOFIA

Representação e comunicação

- Ler textos filosóficos de modo significativo.
- Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros.
- Elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo.
- Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes.

Investigação e compreensão

- Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais.

Contextualização sócio-cultural

- Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica.

PCNEM, p. 349.

Anexo 15

Trabalho, produção e sujeitos sociais

Nas perspectivas temporal e sócio-cultural das relações de produção e apropriação de bens, importa compreender os processos passados e contínuos – bem como suas rupturas – em que essas relações se dão e as variantes de cultura e de grupo, bem como as relações entre grupos, que lhes dão matizes diversos.

Os diferentes contextos do trabalho produtivo devem ser dimensionados a par da estética da sensibilidade, no agir e fazer sobre a natureza; da política da igualdade, na distribuição justa e equilibrada dos trabalhos e dos produtos; e da ética da identidade, na responsabilidade social perante os mesmos processos e produtos. A compreensão histórica e social dos processos produtivos deve orientar as análises econômicas, políticas e jurídicas, no sentido de evitar que percam de vista a dimensão humana e solidária necessária à convivência pacífica, justa e equânime em sociedade.

PCNEM, p. 292.

Um mar de transformações

As inovações tecnológicas do século XVIII, de tão abundantes, chegam a desafiar a tentativa de uma compilação. Mas podem ser resumidas em três principais: 1) o aparecimento de máquinas modernas – rápidas, regulares e precisas – que substituíram o trabalho do homem antes realizado a mão. (...); 2) a utilização do vapor para acionar a máquina, isto é, como fonte de energia, que substitui as demais até então conhecidas: energia muscular, eólica e hidráulica; 3) a melhoria marcante na obtenção e trabalho de novas matérias-primas, em particular os minerais, que deram impulso à metalurgia e à indústria química.

Estas inovações denotam a passagem de uma economia agrária e artesanal para uma outra, dominada pela indústria e o maquinismo.

A passagem se completou com a consolidação das novas formas de organização do trabalho produtivo: não mais a produção domiciliar do artigo que atendia a um mercado pequeno, e sim a existência de fábricas providas de máquinas a vapor, agrupando até centenas de trabalhadores ocupados na fabricação em série para um mercado indeterminado, desconhecido e cada vez maior. Um sistema de produção delineado dentro da conhecida definição de funções e responsabilidades dos diferentes participantes do processo produtivo: de um lado, o empresário, dono do aparelhamento, de todo material e do produto final do trabalho; de outro, o antigo artesão, desprovido dos meios de produção e, portanto, transformado de produtor em vendedor de sua única propriedade: sua força de trabalho. Com o proprietário ficará o lucro – ou prejuízo –; com o trabalhador, executando o trabalho sob supervisão de técnicos e controle de um relógio, ficará o salário.

Estas transformações constituem a Revolução Industrial, termo estabelecido pela tradição para nomear os acontecimentos que, a partir do século XVIII, modificam de forma brusca a vida das sociedades humanas, dando forma à sociedade industrial que conhecemos. (...) O capitalismo propriamente dito, portanto, ganhou forma e vigor com a grande indústria, desenvolvendo-se há cerca de duzentos anos.

Leticia Bicalho Canêdo, *A revolução industrial*, 10. ed., São Paulo, Atual, 1991, p. 5-6.

Desemprego e desespero

A demanda crescente de mulheres e crianças nas fábricas fazia com que muitos chefes de família se tornassem desempregados crônicos, prejudicava o crescimento das meninas, facilitava o nascimento de filhos de mães solteiras e ao mesmo tempo obrigava as jovens mães a trabalharem grávidas ou antes de se recuperarem plenamente do parto, terminando por encaminhar muitas delas à prostituição; as crianças, que começavam a trabalhar nas fábricas aos cinco ou seis anos de idade, recebiam pouca atenção das mães, que também passavam o dia inteiro na fábrica, e nenhuma instrução de uma sociedade que só queria delas que executassem operações mecânicas; quando deixavam-nas sair das verdadeiras prisões que eram as fábricas, as crianças caíam exaustas, cansadas demais para lavar-se ou comer, quanto mais estudar ou brincar – às vezes cansadas demais até para ir para casa. Também nas minas de ferro e carvão, mulheres e crianças, juntamente com os homens, passavam a maior parte de suas vidas rastejando em túneis estreitos debaixo da terra, e, fora deles, viam-se presas nos alojamentos da companhia, à mercê da loja da companhia, sofrendo atrasos no pagamento do salário de até duas semanas. Cerca de mil e quatrocentos mineiros morriam por ano quando se partiam cordas apodrecidas, quando desabavam túneis devido à escavação excessiva dos veios, quando ocorriam explosões devido à ventilação deficiente ou à negligência de uma criança exausta; e os que escapavam de acidentes catastróficos morriam de doenças dos pulmões.

(...) Naquela época em que as leis de proteção aos trabalhadores praticamente ainda não existiam, os antigos camponeses e trabalhadores braçais da Inglaterra, e até mesmo a antiga pequena burguesia, estavam sendo levados para as minas e as fábricas, tratados como matéria-prima para os produtos a serem fabricados, sem que ninguém se importasse nem mesmo com o problema do que fazer com o refúgio humano gerado pelo processo. Nos anos de depressão, o superávit de mão-de-obra, que era tão útil nos anos em que a economia ia bem, era despejado nas cidades; estas pessoas tornavam-se mascates, varredores, lixeiros ou simplesmente mendigos – viam-se às vezes famílias inteiras mendigando nas ruas – e, o que era igualmente comum, prostitutas e ladrões.

Edmund Wilson, *Rumo à estação Finlândia*, São Paulo, Companhia das Letras, 1987, p. 132-133.

Nem durante a gravidez havia pausa

Casei-me aos 23 anos, e foi somente depois de casada que eu desci à mina; não sei ler nem escrever. (...) Puxo pequenos vagões de carvão; trabalho das seis da manhã às seis da tarde. Há uma pausa de cerca de uma hora, ao meio-dia, para o almoço; dão-me pão e manteiga, mas nada para beber. Tenho dois filhos, porém eles são jovens demais para trabalhar. Eu puxava esses vagões quando estava grávida. Conheci uma mulher que voltou para casa, se lavou, se deitou, deu à luz e retomou o trabalho menos de uma semana depois.

(...) Tenho uma correia em volta da cintura, uma corrente que passa por entre as minhas pernas e ando sobre as mãos e os pés. O caminho é muito íngreme, e somos obrigados a segurar uma corda – e quando não há corda, nós nos agarramos a tudo o que podemos. (...) No local onde trabalho a cova é muito úmida e a água sempre cobre os nossos sapatos. Um dia, a água chegou até minhas coxas. E o que cai do teto é terrível! Minhas roupas ficam molhadas durante quase o dia todo.

(...) Estou muito cansada quando volto para casa, às vezes adormeço antes mesmo de me lavar. Não sou mais tão forte como antes, não tenho a mesma resistência no trabalho. Puxei esses vagões até arrancar a pele; a correia e a corrente são ainda piores quando se espera uma criança.

Depoimento de Betty Harris, 37 anos, extraído de um relatório parlamentar de 1842, Inglaterra. In Valéry Zanghellini (Org.), *Connaissance du monde contemporain*, Paris, Belin, 1985, p. 110.

Marcas da industrialização

O novo sistema industrial arruinou a saúde de muitos trabalhadores. Quase todas as indústrias tinham as suas doenças características e as suas deformidades físicas. Os oleiros, os pintores e os cortadores de arame sofriam de envenenamento pelo chumbo; os mineiros, de tuberculose, de anemia, de vista, e de deformações da espinha; os afiadores, de asma; os fiandeiros, de perturbações brônquicas; os fabricantes de fósforos, de envenenamento pelo fósforo.

(...) Uma das mais infelizes conseqüências sociais do primeiro sistema fabril foi a exploração de mulheres e crianças. Antes da Revolução Industrial, empregavam-se em oficinas domésticas. Em Lião, em 1777, havia 3.823 crianças ocupadas no fabrico de sedas, numa força total de trabalho de 9.657.



Anexo 19

Na era das máquinas e da energia a vapor, contudo, as mulheres e as crianças foram empregadas em maior escala do que anteriormente, e a intensidade do seu trabalho aumentou.

(...) No fim das guerras napoleônicas, inquéritos relativos à mão-de-obra de 41 fábricas escocesas e 48 de Manchester mostraram que metade dos operários eram crianças. Em 1844, um exame de 412 fábricas do Lancashire revelou que 52 por cento dos operários eram mulheres. Os donos das fábricas pagavam menos às mulheres e às crianças do que aos homens e achavam que aquelas eram geralmente mais sujeitas à disciplina do sistema fabril.

Nassau Sênior escreveu que um relatório parlamentar de 1842 sobre o trabalho infantil na Inglaterra demonstrou “o mais terrível quadro de avareza, egoísmo e crueldade da parte dos patrões e dos pais, de desgraça juvenil e infantil, de degradação e de destruição jamais alguma vez presenciado”. Logo depois, o relato do Dr. Villermé sobre os têxteis franceses criticava agudamente a exploração das mulheres e das crianças. O autor escrevia: “Olhai para elas quando vêm para a cidade de manhã e partem à noite. Há muitas mulheres, pálidas e magras, descalças na lama... E há também crianças – mais do que mulheres – não menos pálidas, não menos sujas, cobertas de farrapos, besuntadas do óleo dos teares que as esparrinhou durante o trabalho”.

As queixas mais sérias dos operários das fábricas e das minas referiam-se a excessivas horas de trabalho, salários baixos, multas, e ao sistema de permuta segundo o qual os patrões pagavam em gêneros e não em dinheiro. Os homens, as mulheres e as crianças trabalhavam doze horas ou mais por dia e estavam geralmente exaustos quando regressavam a casa. Visto a certos patrões interessar que as máquinas trabalhassem continuamente, introduziram-se turnos noturnos em algumas indústrias.

W. O. Henderson, *A Revolução Industrial*, São Paulo, Verbo/EDUSP, 1979, p. 122-128.

Vai trabalhar, vagabundo

*Vai trabalhar, vagabundo
Vai trabalhar, criatura
Deus permite a todo mundo uma loucura
Passa o domingo em família
Segunda-feira, beleza
Embarca com alegria na correnteza
(...)
Não perde nem um momento, perde a razão
Pode esquecer a mulata
Pode esquecer o bilhar
Pode apertar a gravata,
Vai te enforcar, vai te entregar,
Vai te estragar, vai trabalhar (...)*

Chico Buarque de Holanda, LP *Meus caros amigos*, Phonogram, 1976.

Alguns pensamentos sobre o trabalho

“ O trabalho espanta três males: o vício,
a pobreza e o tédio.”
Voltaire, filósofo francês (1694-1778)

“ Deus me respeita quando eu trabalho. Mas me
ama quando eu canto.”
Rabindranath Tagore, escritor indiano (1861-1941)

“ O trabalho é necessário ao homem. Porque o ho-
mem inventou o relógio despertador.”
Pablo Picasso, pintor espanhol (1881-1973)

“ Não existe dignidade no trabalho quando nosso traba-
lho não é aceito livremente.”
Albert Camus, escritor francês (1913-1960)

“ Quando o trabalho é prazer, a vida é uma grande ale-
gria. Quando é dever, a vida é escravidão.”
Máximo Gorki, escritor russo (1868-1936)

Revista *Superinteressante*, São Paulo, ano 12, n. 5, p. 98, maio 1998.

Anexo 22

Sucesso musical e censura

“Bonde de São Januário”, grande sucesso musical de 1940, composto por Ataulfo Alves e Wilson Batista, gravado pela RCA, é um dos maiores exemplos de como agia a censura na era Vargas através do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP). Os autores foram acusados de promover a vadiagem na letra original. E o que era para ser uma crítica ao trabalhismo acabou se tornando um hino de exaltação ao trabalho. Confira as duas versões:

Versão original

*O bonde São Januário
Leva mais um sócio otário
Não sou eu que vou trabalhar.*

Versão após a censura

*Quem trabalha é que tem razão
Eu digo e não tenho medo de errar
O bonde São Januário
Leva mais um operário
Sou eu que vou trabalhar.*

Três apitos

*Quando o apito
Da fábrica de tecidos
Vem ferir os meus ouvidos
Eu me lembro de você
Mas você anda
Sem dúvida bem zangada
Ou está interessada
Em fingir que não me vê
Você que atende ao apito
De uma chaminé de barro
Por que não atende ao
grito tão aflito
Da buzina do meu carro?
Você no inverno
Sem meias vai pra o trabalho
Não faz fé com agasalho
Nem no frio você crê*

*Mas você é mesmo
Artigo que não se imita
Quando a fábrica apita
Faz reclame de você
Nos meus olhos você lê
Como sofro cruelmente
Com ciúmes do gerente
impertinente
Que dá ordens a você
Sou do sereno
Poeta muito noturno
Vou virar guarda-noturno
E você sabe por quê
Mas você não sabe
Que enquanto você faz pano
Faço junto do piano
Esses versos pra você.*

Noel Rosa, RCA, compacto nº LCD-1.142, 1965.
Direitos autorais de Mangione & Filhos.

Anexo 24

Os seres humanos e os processos sociais

No conhecimento dos processos sociais, importa compreender o humano em uma perspectiva intersubjetiva: como sujeito que realiza e se inscreve nos processos sócio-históricos de forma autônoma, mas também como sujeito envolto por uma trama social formada por outras subjetividades. Nesse sentido, os fatos econômicos, jurídicos e políticos devem ser entendidos sob a mesma lógica que põe o humano no centro dos processos sociais e não como fenômenos naturalizados e alheios à ação humana. Isso implica dizer que uma lei ou uma decisão política não são abstrações produzidas por algum ente metafísico, mas produtos concretos de agentes sociais.

A compreensão dos processos de constituição e transformação das sociedades implica a relativização do tempo presente, evitando que se caia na "presentificação" absoluta, que gera tanto o descompromisso com os processos sociais, quanto a desesperança diante do que nos foge ao controle.

PCNEM, p. 291.

Anexo 25

As muitas faces da pobreza

Não se pode afirmar que a pobreza condiciona a criminalidade. O pauperismo marginaliza e a marginalidade pode criar delinqüentes. Mas isso não significa que a delinqüência seja fenômeno exclusivo da classe em que a pobreza se manifesta como um padrão genérico. Ora, em São Paulo [por exemplo] existe uma sociedade hierarquizada, com grupos que desfrutam posições altamente prestigiadas e um estilo de vida caracterizado por extremo conforto. Os canais de acesso social são estreitos e limitados. Por isso, a grande maioria da população dedica-se a atividades individuais de escassa utilidade – engraxate, vendedor ambulante, lavador de carro –, quando não recorre à prática sistemática ou esporádica da mendicância. Em todos esses casos, verificam-se formas graves de exploração e o convívio promíscuo com delinqüentes adultos ou menores, circunstâncias que levam ao furto, ao roubo, ao assalto ou à prostituição (...).

(...) Os pobres e carentes são estigmatizados pela qualificação de "marginais", na pretensão de se sustentar as teses da "miséria gera criminalidade" e da irrecuperabilidade dos criminosos.

Hélio Bicudo, *Violência: o Brasil cruel e sem maquiagem*, São Paulo, Moderna, 1994, p. 13-14. (Polêmica).

Não basta apenas existirem leis

(...) apesar de termos uma legislação moderna e não discriminatória, subsistem inúmeros problemas. Entre eles destacam-se os de caráter profissional, que envolvem remuneração, acesso ao trabalho e ascensão nos planos de cargos e salários. Mas não é só. (...)

As estatísticas mostram que mais de 70% dos registros de violência contra a mulher aconteceram dentro de casa. Em quase todos os casos o criminoso é o próprio marido ou o amante da vítima. E mais de 40% dos abusos incluem lesões corporais graves causadas por socos, tapas, chutes, amarramentos e espancamentos, (...).

A conquista da cidadania plena pelas mulheres brasileiras depende não apenas das leis promulgadas, mas do reconhecimento desses direitos e do seu exercício por elas próprias. As lutas concretizaram as regras jurídicas. Cabe agora implementá-las, por meio de seu cumprimento no dia-a-dia da vida das comunidades.

Hélio Bicudo, *Violência: o Brasil cruel e sem maquiagem*, São Paulo, Moderna, 1994, p. 53-54. (Polêmica).

Diverso é o mundo, e ainda bem

Ele é homem, jovem, solteiro, desempregado, pouco estudado, branco e paulista. Um retrato daquela figura que tanto assusta os moradores de São Paulo, o assaltante que os aborda, revólver em punho, num cruzamento, ou o ladrão que, mesmo sem revólver, lhes bate a carteira, ou lhes invade a casa e leva a televisão e as jóias, está disponível numa pesquisa recém-divulgada pelo Centro Brasileiro de Estudos e Pesquisas Judiciais (Cebepej), entidade civil que reúne magistrados, advogados, sociólogos e outros profissionais. A pesquisa, intitulada "O perfil do réu nos delitos contra o patrimônio", foi realizada com base nos 57.997 processos que deram entrada no Tribunal de Alçada Criminal de São Paulo, no período entre 1991 e 1999. Destes, selecionou-se uma amostra de 2.901 processos, ou 5% do total, nos quais figuram 5.147 réus (muitos processos contêm mais de um réu).

Os homens têm predominância esmagadora nesse universo: são 97% dos acusados de roubo (o assalto a mão armada) e 89% dos de furto (a arte de aliviar o alheio de mãos vazias). Considerados os dois delitos, o praticante típico é desempregado (60%) e de nenhuma ou precária escolaridade (4%



Anexo 27

são analfabetos, 85% têm só o 1º grau). Tais dados não surpreendem. Não surpreende igualmente, embora configure uma tragédia de razoáveis proporções, que, no momento do crime, 44% se encontrassem na faixa entre 18 e 21 anos. Esticada a faixa para abranger dos 18 aos 30, o percentual sobe para 83%. Mais significativo, porque contraria arraigadas e deletérias fantasias racistas, é que 57% dos réus sejam identificados como brancos, contra 31% de pardos e 12% de negros. Igualmente significativo, e este é o dado que aqui mais interessa, é que 62% dos acusados são paulistas. Os nordestinos limitam-se a 24%, percentual igual ao que eles representam no conjunto da população do município de São Paulo. “Esse resultado destrói a noção tão difundida de que os migrantes, especialmente os do Nordeste, são responsáveis pelas altas taxas de criminalidade em São Paulo”, diz o juiz Caetano Lagrasta Neto, secretário executivo do Cebepej. (...)

Roberto Pompeu de Toledo, in *Veja*, São Paulo, edição 1.693, ano 34, n. 12, p. 174, 28/3/2001.

Anexo 28

O mais cruel e bárbaro dos crimes

Primeiramente, porque a tortura é o mais cruel e bárbaro dos crimes contra a pessoa humana. Tradicionalmente se argumentou – tanto os antigos gregos e romanos com relação aos escravos, quanto a Igreja medieval com relação aos assim chamados hereges – que a tortura era um meio de forçar as pessoas a falarem a verdade. A realidade de hoje mostra, porém, que, com os sofisticadíssimos instrumentos de tortura não somente física mas mental também, é possível dobrar o espírito das pessoas e fazê-las admitir tudo quanto for sugerido pelo torturador. (...) O que é especialmente intolerável nos dias de hoje é que, justamente quando a maioria dos povos subcreve o reconhecimento e defesa dos direitos humanos e a dignidade do ser humano, esses direitos estão sendo mais flagrantemente suprimidos e violados no mundo inteiro.

Philip Potter, ex-Secretário Geral do Conselho Mundial de Igrejas, 5/6/1985. In Arquidiocese de São Paulo, *Brasil: nunca mais*, Petrópolis, Vozes, 1985, p. 17.



Francesco Clemente, sem título, de mortalha branca, 1983. Aquarela. Kunsthalle, Basileia.
In H. W. Janson, *História geral da arte - o mundo moderno*, São Paulo, Martins Fontes, 1993.

Anexo 30

Brutalidade sem limites

O professor Luiz Andréa Favero, de 26 anos, preso em Foz do Iguaçu, declarou na Auditoria Militar de Curitiba, em 1970, o que ocorrera a sua esposa:

(...) o interrogando ouviu grito de sua esposa e, ao pedir aos policiais que não a maltratassem, uma vez que a mesma se encontrava grávida, obteve como resposta uma risada; (...) que ainda, neste mesmo dia, teve o interrogando notícia de que sua esposa sofrera uma hemorragia, constatando-se posteriormente que a mesma sofrera um aborto; (...).

Arquidiocese de São Paulo, *Brasil: nunca mais*, Petrópolis, Vozes, 1985, p. 50.

Anexo 31

A “cadeira do dragão”

(...) o interrogado foi obrigado a se sentar em uma cadeira, tipo barbeiro, à qual foi amarrado com correias revestidas de espumas, além de outras placas de espuma que cobriam seu corpo; que amarraram seus dedos com fios elétricos, dedos dos pés e mãos, iniciando-se, também, então uma série de choques elétricos; que, ao mesmo tempo, outro torturador com um bastão elétrico dava choques entre as pernas e pênis do interrogado; (...).

Depoimento de Gildásio Westin Cosenza, 28 anos, radiotécnico, à justiça militar em 1975.
In Arquidiocese de São Paulo, *Brasil: nunca mais*, Petrópolis, Vozes, 1985, p. 37.

Apesar de você

*Hoje você é quem manda
Falou, tá falado
Não tem discussão
A minha gente hoje anda
Falando de lado
E olhando pro chão, viu
Você que inventou esse estado
E inventou de inventar
Toda a escuridão
Você que inventou o pecado
Esqueceu-se de inventar
O perdão
Apesar de você
Amanhã há de ser
Outro dia (...)*

Chico Buarque de Hollanda, LP *Chico Buarque*, Philips, 1978.

O sistema totalitário

Conforme a filósofa alemã de ascendência judaica Hannah Arendt (1906-1975), a crença de que Hitler era simplesmente um agente dos industriais alemães é uma lenda que pode ser refutada por muitos fatos e, acima de tudo, pela indiscutível popularidade que ele angariou.

Não se pode atribuir essa popularidade ao sucesso de uma propaganda magistral e mentirosa que conseguiu arrolar a ignorância e a estupidez. (...)

Os movimentos totalitários objetivam e conseguem organizar as massas – e não as classes, (...) nem os cidadãos (...).

Os movimentos totalitários são possíveis onde quer que existam massas que, por um motivo ou por outro, desenvolveram certo gosto pela organização política. (...) O termo massa só se aplica quando lidamos com pessoas que, simplesmente devido ao seu número, ou à sua indiferença, ou a uma mistura de ambos, não se podem integrar numa organização profissional ou sindicato de trabalhadores. (...)



Anexo 33

[Na Alemanha, o Partido Nazista recrutou] (...) os seus membros dentre essa massa de pessoas aparentemente indiferentes, que todos os outros partidos haviam abandonado por lhes parecerem demasiado apáticas ou estúpidas para lhes merecerem a atenção. A maioria dos seus membros, portanto, consistia em elementos que nunca antes haviam participado da política. Isto permitiu a introdução de métodos inteiramente novos de propaganda política e a indiferença aos argumentos da oposição: (...) puderam moldar um grupo que nunca havia sido atingido por nenhum dos partidos tradicionais. Assim, sem necessidade e capacidade para refutar argumentos contrários, preferiam métodos que levavam à morte em vez da persuasão, que traziam terror em lugar de convicção. As discórdias ideológicas com outros partidos ser-lhes-iam desvantajosas se eles competissem sinceramente com esses partidos: não era, porém, porquanto lidavam com pessoas que tinham motivos para hostilizar igualmente todos os partidos.

Hannah Arendt, *O sistema totalitário*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1978, p. 393, 399-400.

Anexo 34

O povo como cúmplice?

A primeira e principal questão que se levanta, quando se entra em contato com a experiência nazista na Alemanha, vem sempre acompanhada de difícil resposta, tal a perplexidade e o horror que esse contato provoca. Afinal, como tudo isso pôde ter acontecido?

Ao final da Segunda Guerra, à medida que os campos de concentração nazistas eram devassados, todo um espetáculo de horror vinha às claras (...).

E, no entanto, sabia-se de tudo aquilo. (...) Em Dachau – está lá para quem quiser ver – há documentação de artigos, fotos, jornais. Tanto a população alemã, quanto a opinião pública internacional sabiam o que se passava, até mesmo com detalhes. Era muita gente envolvida nos campos da morte, para que o horror pudesse ser contido. Por exemplo, em dezembro de 1941, sabia-se, pela imprensa norte-americana, que mil judeus de Varsóvia haviam sido mortos por inalação forçada de gases venenosos. (...)

É muito perturbador que o regime nazista contasse com o apoio das massas, comenta Hannah Arendt, a propósito de pesquisas de opinião pública, realizadas pelas SS, para os anos de 1939-44, e trazidas a conhecimento público em 1965. Em tais relatórios, fica patente que a população alemã estava notavelmente bem informada sobre o que se passava com os judeus e a política de guerra, e dava seu aval às iniciativas do regime.

Alcir Lenharo, *Nazismo, o triunfo da vontade*, 5. ed., São Paulo, Ática, 1995, p. 7-8. (Princípios).

O discurso autoritário

(...) É um discurso exclusivista, que não permite mediações ou ponderações. (...) repete uma fala já sacramentada (...): o mundo do diálogo perdeu a guerra para o mundo do monólogo.

(...)

O discurso autoritário é encontrável, de forma mais ou menos mascarada, na família: o pai que manda, sob a máscara do conselho; na igreja: o padre que ameaça sob a guarda de Deus; no quartel: o grito que visa a preservar a ordem e a hierarquia; na comunicação de massa: o chamado publicitário que tem por objetivo racionalizar o consumo; há, ainda, longos etecéteras a serem percorridos.

Adilson Citelli, *Linguagem e persuasão*, São Paulo, Ática, 2000, p. 39-40. (Princípios).

A atividade infantil

- 40 mil menores de 18 anos perambulam pelas ruas dos principais centros urbanos do país.
- 80% deles vivem com a família.
- 10 mil dormem nas ruas.
- De cada oito crianças que circulam pelas cidades:
 - cinco pedem esmola;
 - duas vendem balas, chocolates, frutas ou limpam pára-brisas;
 - uma rouba.
- As que pedem esmola ganham, em média, 20 reais por dia.
- Uma em cada quatro crianças que estão nos sinais frequenta a escola.
- 70% das crianças que pedem esmola estão em companhia da mãe.

Fonte: SOS Criança / Secretaria Municipal do Desenvolvimento Social do Rio de Janeiro / Sociólogo César Fernandes. In *Veja*, edição 1.468, n. 44, p. 50, 30/10/1996.

Anexo 37

Ações “para inglês ver”

(...) A coreografia das autoridades, no entanto, não passa de bravata. Ataca o problema na epiderme, desconsiderando que a ferida é bem mais profunda.

O pai “explorador” de crianças que foi indiciado em Brasília, Aílton Elpidio da Silva, 40 anos, é carroceiro e ganha 400 reais por mês levando entulho, papel velho e garrafa numa charrete em que ele ocupa o lugar do cavalo. Sua mulher, Ana Maria das Dores, ganha 200 reais como lavadeira. Os dois têm nove filhos e foram duas de suas meninas, Cassiana, de 10 anos, e Rosimeire, de 2, que motivaram toda a confusão. Com a irmã pequena no colo, Cassiana abordava motoristas num semáforo para pedir esmolas. Habituada à lide das ruas, a menina às vezes conseguia arrecadar 50 reais por dia, um quarto do que a mãe ganha em um mês. Em oito dias ela punha em casa o mesmo que o pai em trinta.

Veja, edição 1.468, n. 44, p. 49-50, 30/10/1996.

Anexo 38

Intenção e prática

Muita coisa ainda precisa ser regulamentada para que o Estatuto [da Criança e do Adolescente] seja efetivamente colocado em prática. Também a mentalidade das pessoas precisa ser modificada e os principais interessados, esclarecidos a respeito de seus direitos. Caso contrário, essa será apenas mais uma das leis que chegam para trazer esperanças, mas acabam frustrando quando não as vemos respeitadas no dia-a-dia do cidadão.

Júlia Falivene Alves, *Metrópoles: cidadania e qualidade de vida*, São Paulo, Moderna, 1992, p. 116.

????????????????????

*(...) Então qual é a cara da criança?
Cara do perdão ou da vingança?
Será a cara do desespero ou da esperança?
Num futuro melhor, um emprego, um lar...
Sinal vermelho, não dá tempo pra sonhar
Vendendo bala, chiclete...
Num fecha o vidro que eu num sou pivete (...).*

Gabriel o Pensador e André Gomes, "Pátria que me pariu", in
CD *Quebra cabeça*, Rio de Janeiro, Sony, 1997.

MÓDULO 2

CONTEXTUALIZANDO CONHECIMENTOS

(...) O distanciamento entre os conteúdos programáticos e a experiência dos alunos certamente responde pelo desinteresse e até mesmo pela deserção que constatamos em nossas escolas. Conhecimentos selecionados a priori tendem a se perpetuar nos rituais escolares, sem passar pela crítica e reflexão dos docentes, tornando-se, desta forma, um acervo de conhecimentos quase sempre esquecidos ou que não se consegue aplicar, por se desconhecer suas relações com o real.

A aprendizagem significativa pressupõe a existência de um referencial que permita aos alunos identificar e se identificar com as questões propostas. Essa postura não implica permanecer apenas no nível de conhecimento que é dado pelo contexto mais imediato, nem muito menos pelo senso comum, mas visa a gerar a capacidade de compreender e intervir na realidade, numa perspectiva autônoma e desalienante. Ao propor uma nova forma de organizar o currículo, trabalhado na perspectiva interdisciplinar e contextualizada, parte-se do pressuposto de que toda aprendizagem significativa implica uma relação sujeito-objeto e que, para que esta se concretize, é necessário oferecer as condições para que os dois pólos do processo interajam. (PCNEM, p. 36)

Tempo previsto: 16 horas

Finalidades do Módulo

- Apropriar-se de conhecimentos que possam contribuir para o planejamento de aulas e atividades pedagógicas que contextualizem, no âmbito do viver em sociedade dos educandos, os estudos sobre os temas e assuntos trabalhados.
- Diversificar os perfis de atividades e procedimentos que serão trabalhados com os educandos.
- Facilitar o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades pelos educandos:
 - entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para planejamento, gestão, organização e fortalecimento do trabalho de equipe;
 - entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão, trabalho de equipe, e associá-las aos problemas que se propõem resolver;
 - compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos políticos, culturais, econômicos e humanos;
 - compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos;
 - entender o impacto das tecnologias associadas às Ciências Humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social.

Conceitos

- Cultura.
- Ideologia.
- Poder.
- Relações sociais.
- Dominação.
- Sujeitos sociais.
- Tecnologias.
- Conhecimento.
- Teoria/prática.
- Aprendizagem significativa.
- Identidade.
- Contextualização.
- Trabalho coletivo.
- Fome.
- Ética.
- Cidadania.
- Desigualdade social.
- Diversidade social.

Materiais necessários

- Lousa e giz.
- Papel sulfite e kraft, canetas e pincéis atômicos.
- Reproduções dos Anexos.
- Gravação em CD ou fita K-7 da música "Último pau-de-arara" (Anexo 16).
- Aparelho de som com CD-player e toca-fitas.

Dinâmica de trabalho

Atividade 1

- Proponha aos professores a leitura do texto transcrito no "olho" do Módulo (na página anterior) e solicite que reflitam sobre a seguinte questão:

Desinteresse dos alunos X existência ou não de uma aprendizagem significativa.

Leve-os a elaborar duas frases de forma que cada uma delas sintetize:

- a. a principal relação que foi identificada entre os dois aspectos apresentados;
 - b. o que é uma aprendizagem significativa.
- Peça para uns 10 participantes apresentarem oralmente as frases que elaboraram e anote-as na lousa. Feito isso, pergunte se existem outras variações de interpretação nas frases elaboradas pelos que não fizeram apresentações. Em caso afirmativo, ouça as frases e acrescente-as à relação feita na lousa.

Caso as frases ou comentários gerados não tenham estabelecido relações claras entre contextualização e aprendizagem significativa, procure enfatizar essa relação.

- Distribua o texto do Anexo 6 (página 71) para que seja lido individualmente.
- Terminada a leitura, comece um debate indagando os participantes sobre as seguintes questões:
 - a. De que forma a existência de um processo pedagógico que esteja pautado no trabalho coletivo pode ser considerada um aspecto central para que sejam efetivadas aprendizagens significativas nas diferentes disciplinas?

Destaque, caso a turma não o faça, a existência das seguintes possibilidades: contextos próprios da disciplina na qual o professor atua; contextos situados em outras disciplinas; contextos que fazem parte do viver em sociedade dos educandos, tanto em termos pessoais quanto sociais e culturais.

b. De que maneira o domínio sobre as formas de acesso e processamento de informações e conhecimentos pode contribuir para a ocorrência de aprendizagens significativas?

- Após a discussão, utilize os resultados obtidos para fazer seus comentários finais, fechando-os com a seguinte indagação:

Acabamos de realizar atividades práticas ou teóricas?

Não devem ser dadas respostas neste momento, pois a questão será o ponto de partida da próxima Atividade.

Conceitos: aprendizagem significativa; identidade; contextualização; trabalho coletivo.

Competências: entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para planejamento, gestão, organização e fortalecimento do trabalho de equipe.

Atividade 2

- Distribua o texto do Anexo 7 (página 72) e dê um tempo para que os professores o leiam.

- Promova uma discussão coletiva em torno da seguinte questão:

Existe diferenciação e/ou separação entre teoria e prática; entre atividades teóricas e atividades práticas? Quais?

Deixe o debate transcorrer livremente, participando dele você também, e ao final faça uma síntese das principais questões discutidas.

- Distribua para leitura o texto do Anexo 8 (página 72).
- Divida a classe em nove grupos e diga para cada grupo escolher um relator para registrar os resultados das atividades que serão realizadas.

O ideal é que cada grupo tenha em torno de 12 pessoas, em razão do que o total de grupos poderá variar, mas nunca para menos de 4 grupos.

- Proponha que cada grupo debata sobre o texto do Anexo 8, buscando indicar quais das tecnologias ali sumariadas são utilizadas pelos professores em suas atividades docentes, de que forma (exemplificar) e quais das competências indicadas na relação apresentada no Anexo 1 (página 67) podem vir a ser desenvolvidas pelos educandos a partir da aplicação dessas tecnologias nas atividades pedagógicas.

Oriente para que as respostas sejam, necessariamente, acompanhadas de justificativas e também de indicativos que mostrem como as ações indicadas auxiliam na efetivação da contextualização de conhecimentos no âmbito das atividades escolares. Solicite que os grupos montem um painel síntese com suas conclusões para ser apresentado oralmente pelo relator.

- Dê cinco minutos a cada relator para que ele apresente as conclusões do seu grupo.
- Teça algumas considerações finais com base nas conclusões apresentadas.

Conceitos: competências e habilidades; tecnologias; conhecimento; teoria/prática; contextualização; trabalho coletivo.

Competências: entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão, trabalho de equipe, e associá-las aos problemas que se propõem resolver.

Atividade 3

Tema: O espaço social das desigualdades – fome e epidemias

- Divida a classe em nove grupos e diga para cada grupo escolher um relator.

O ideal é que cada grupo tenha em torno de 12 pessoas, em razão do que o total de grupos poderá variar, mas nunca para menos de 4 grupos.

- Forneça os textos dos Anexos 9 e 10 (páginas 73-74) para os professores lerem e discutirem em seus grupos. Para orientar a discussão, proponha as seguintes questões:

- a. A partir do que é apresentado no texto do Anexo 9, quais são os cuidados que devem ser considerados para se delimitar os contextos situados em outras disciplinas e os contextos que fazem parte do viver em sociedade dos educandos quando um determinado tema é selecionado para ser estudado em sala de aula?
- b. A partir do que é apresentado no texto do Anexo 10, de que forma pode ocorrer a complementaridade entre as dimensões temporais e espaciais quando um determinado tema é estudado, e como a aproximação de conhecimentos entre disciplinas e/ou áreas pode contribuir para a ampliação dos contextos de estudo sobre um tema?

- Em debate geral, incentive os grupos, por meio de seus relatores, a apresentarem as conclusões a que chegaram.

À medida que os relatores forem se apresentando, vá esclarecendo e/ou ampliando as colocações por eles feitas. Diga para tomarem nota de seus relatos, visto que serão utilizados adiante. Quando terminarem, convide a classe a realizar o estudo de caso proposto a seguir.

- Distribua aos grupos o Anexo 11 (páginas 74-75), dizendo para lerem os três textos. Na sequência, passe-lhes as tarefas abaixo, lembrando que os relatores deverão anotar as conclusões do grupo para apresentação posterior.

- a. Comparar as informações contidas nos textos do Anexo 11, indicando as relações que podem ser estabelecidas entre renda insuficiente e alimentação inadequada.
- b. A partir dessas relações, exemplificar as conclusões do grupo com situações conhecidas de carências alimentares existentes entre a população brasileira da atualidade.

- Distribua o texto do Anexo 12 (página 76) e peça para os grupos debaterem questões como:

Você conhece ou presenciou situações nas quais as pessoas que fazem parte dos segmentos pobres da população brasileira já tenham sido responsabilizadas pela própria pobreza? Quais os “argumentos” que costumam ser utilizados para sustentar afirmações desse tipo?

- Promova a discussão coletiva das respostas dos grupos: peça para cada relator apresentar as conclusões a que se chegou nos dois últimos exercícios, relacionando-as com as conclusões apresentadas e registradas ao final da discussão em torno dos Anexos 9 e 10.

O objetivo primordial deste debate é que os participantes percebam as relações entre os diferentes espaços da pobreza e da desigualdade como contextos que só podem ser apreendidos com as contribuições de diferentes disciplinas, e também que as transposições para o universo de vivência imediata dos educandos não podem ser realizadas de forma meramente espontaneísta, e sim a partir de estudos que permitam a comparação e ampliação dos trabalhos sobre o tema em questão. Caso essas relações não tenham sido levantadas no debate, procure abordá-las, garantindo que sejam percebidas pelos participantes.

Atividade 4

Tema: O espaço social das desigualdades – fome e epidemias

- Peça para os professores retomarem os grupos formados anteriormente e distribua o texto do Anexo 13 (página 76). Proponha então que, a partir das informações contidas no texto e também das conclusões construídas nas diferentes etapas da Atividade 3, cada grupo monte um painel indicando:

- a. ações passíveis de ser efetivadas por pessoas que são submetidas à completa impossibilidade de ter acesso a alimentos;
- b. as semelhanças e diferenças entre dois contextos em particular: o Brasil atual e a Europa na Idade Média;
- c. quais aspectos desses dois contextos podem ser abordados pelas diferentes disciplinas da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Sugira o uso de folhas de papel kraft na montagem dos painéis, os quais deverão ser afixados em local visível. Feito isso, leia-os para a classe.

- Distribua o Anexo 14 (página 77) e solicite a leitura de seus dois textos. Explique que, a partir dos temas neles presentes, os grupos deverão indicar temas atuais que possam servir de contraponto para o trabalho das diferentes disciplinas da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, demarcando claramente as conexões entre os temas de origem (situados no texto e referentes, portanto, à época da Idade Média européia) e os temas atuais que venham a ser indicados. Lembre os relatores de registrar as conclusões do grupo.

Caso os grupos enfrentem dificuldades, traga à baila temáticas como: doenças transmissíveis, movimentos camponeses, políticas de saúde pública, medicina e ética, técnicas de produção de alimentos, posse da terra etc.

- Quando terminarem, peça para os relatores apresentarem as conclusões a que seus grupos chegaram.

Atividade 5

Fechamento das Atividades 3 e 4

- Distribua os Anexos 2, 3, 4 e 5 (páginas 68-71) para os professores lerem.
- Em seguida, inicie um debate com a classe sobre a seguinte questão:

Quais conceitos específicos de cada disciplina poderiam ser desenvolvidos no trabalho com o tema “O espaço social das desigualdades – fome e epidemias”?
- Peça para os professores consultarem os Anexos e indicarem pelo menos uma competência específica de cada disciplina que poderia ser desenvolvida com esse trabalho.
- Para encerrar, retome em seus comentários os seguintes aspectos que envolvem um trabalho contextualizado: vínculos com o viver em sociedade do educando; mobilização de conhecimentos oriundos de diferentes disciplinas e/ou áreas; ampliação das questões estudadas para contextos sociais não imediatos.

Conceitos: fome; aprendizagem significativa; identidade; contextualização; poder; relações sociais; sujeitos sociais; ética; cidadania; desigualdade social; diversidade social; dominação.

Competências: compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos políticos, culturais, econômicos e humanos.

Atividade 6

Tema: Poder e dominação

- Organize a classe em nove grupos, cada qual devendo escolher um relator, e então distribua o texto do Anexo 15 (página 78).

O ideal é que cada grupo tenha em torno de 12 pessoas, em razão do que o total de grupos poderá variar, mas nunca para menos de 4 grupos.
- Faça você mesmo a leitura do trecho dos PCNEM e em seguida debata com a classe o significado das seguintes afirmações:
 - a. ...as práticas sociais envolvem inevitavelmente conflitos e contradições...
 - b. O reconhecimento dessas tensões, porém, não deve conduzir os indivíduos e os grupos em que se inserem a atitudes imobilistas nem fatalistas.
- Forneça os textos dos Anexos 16, 17 e 18 (páginas 78-79) para serem lidos e discutidos pelos grupos, cabendo aos respectivos relatores registrar as conclusões a que se chegar. Peça que destaquem:
 - a. os aspectos presentes nesses textos que estão relacionados às questões tratadas no debate travado a propósito do Anexo 15;
 - b. como cada disciplina da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias pode tratar das temáticas abordadas nesses textos;
 - c. contextos que façam parte do viver em sociedade dos educandos para os quais possam ser transpostas e problematizadas as temáticas abordadas nesses textos.

- Quando terminarem, dê cinco minutos a cada relator para que ele apresente as conclusões de seu grupo.
- Terminadas as apresentações, feche a Atividade com os comentários e observações complementares que julgar pertinentes. Ao final, se possível, promova a audição da música “Último pau-de-arara”.

Atividade 7

Tema: Poder e dominação

- Retomando-se os mesmos grupos da Atividade 6, distribua os textos dos Anexos 19 a 29 (páginas 80-88), conforme indicado.
 - Grupos 1 e 2: Anexos 19, 20 e 21 – Tema: Canudos.
 - Grupos 3, 4 e 5: Anexos 22, 23, 24 e 25 – Tema: Cangaço.
 - Grupos 6 e 7: Anexos 26 e 27 – Tema: A revolta contra a vacinação obrigatória (1904).
 - Grupos 8 e 9: Anexos 28 e 29 – Tema: A revolta contra a chibata (1910).
- Solicite aos grupos que, a partir dos materiais que lhes foram entregues, elaborem uma atividade geral para ser desenvolvida pelos educandos, envolvendo as diferentes disciplinas da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Deixe claro que tal atividade não deve ser proposta com a finalidade de se trabalhar os temas dos textos em si mesmos ou em seus contextos de origem, mas sim de, a partir daí, levar os educandos a transporem as questões estudadas para contextos sociais atuais aos quais eles estejam vinculados.

- Dê cinco minutos para que cada relator apresente oralmente a atividade que seu grupo tenha elaborado.

Atividade 8

Fechamento das Atividades 6 e 7

- Tendo os Anexos 2, 3, 4 e 5 disponíveis, inicie um debate com a classe sobre a seguinte questão:

Quais conceitos específicos de cada disciplina poderiam ser desenvolvidos no trabalho com o tema “Poder e dominação”?

- Peça para os professores consultarem os Anexos e indicarem pelo menos uma competência específica de cada disciplina que poderia ser desenvolvida com esse trabalho.
- Para encerrar, retome em seus comentários os seguintes aspectos que envolvem um trabalho contextualizado: vínculos com o viver em sociedade do educando; mobilização de conhecimentos oriundos de diferentes disciplinas e/ou áreas; ampliação das questões estudadas para contextos sociais não imediatos.

Conceitos: cultura; ideologia; poder; relações sociais; dominação; sujeitos sociais; identidade; contextualização; ética; cidadania; desigualdade social; diversidade social.

Competências: compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos.

Atividade 9

Tema: Trabalho e tecnologias

- Organize a classe em nove grupos e diga para cada grupo escolher um relator.
O ideal é que cada grupo tenha em torno de 12 pessoas, em razão do que o total de grupos poderá variar, mas nunca para menos de 4 grupos.
- Distribua o texto do Anexo 30 (páginas 88-89) e dê um tempo para os participantes lerem.
- Terminada a leitura, proponha aos grupos que debatam sobre cada uma das questões a seguir:
 - a. “ as tecnologias como ferramentas para a resolução de problemas concretos ” , confrontando-a com os contextos nos quais é tratada pelo texto do Anexo 31 (páginas 89-90);
 - b. “ os impactos sociais do desenvolvimento tecnológico ” , confrontando-a com os contextos nos quais é tratada pelo texto do Anexo 32 (páginas 90-91);
 - c. “ as diferentes formas de controle ou submissão ao tempo em termos sociais ” , também confrontando-a com os contextos nos quais é tratada pelo texto do Anexo 32.
- Estimule os grupos a montarem, com base nas conclusões a que chegaram, um painel indicando:
 - a. possíveis contextos próximos ao viver em sociedade do educando para os quais poderiam ser transpostas as questões debatidas na etapa anterior;
 - b. como esses contextos podem ser trabalhados pelas diferentes disciplinas da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.
- Quando os painéis estiverem prontos, inicie uma discussão coletiva em que sejam analisadas as diferentes possibilidades de contextualização propostas pelos grupos.

Atividade 10

Tema: Trabalho e tecnologias

- Solicite aos nove grupos que façam uma releitura do texto do Anexo 30.
- Quando terminarem, proponha que se debatam nos grupos as questões conforme indicado abaixo, devendo os relatores registrar as conclusões do seu grupo.
 - Grupos 1, 2 e 3: “ planejamento, gestão e controle da produção ” , confrontando-a com os contextos nos quais é tratada pelo texto do Anexo 33 (página 92).
 - Grupos 4, 5 e 6: “ a divisão do trabalho na produção industrial ” , confrontando-a com os contextos nos quais é tratada pelo texto do Anexo 34 (páginas 92-93).
 - Grupos 7, 8 e 9: “ a gestão informatizada dos processos produtivos ” , confrontando-a com os contextos nos quais é tratada pelo texto do Anexo 35 (página 93).

- Após os debates, diga para os relatores dos grupos 1, 2 e 3, de posse dos registros efetuados, elaborarem conjuntamente uma síntese das conclusões sobre a questão que lhes foi destinada, devendo esse mesmo procedimento ser seguido pelos grupos 4, 5 e 6, e também pelos grupos 7, 8 e 9.

Oriente os participantes, dizendo que as três sínteses devem ser elaboradas fazendo indicação das possíveis transposições das questões tratadas para contextos situados no âmbito de quatro temas, que por sua vez devem ser específicos a cada uma das seguintes disciplinas: Filosofia, Geografia, História e Sociologia. Peça para encarregarem três relatores de apresentar as sínteses que forem produzidas.

- Convide os três relatores a apresentarem oralmente as conclusões dos agrupamentos.

Atividade 11

Fechamento das Atividades 9 e 10

- Tendo os Anexos 2, 3, 4 e 5 disponíveis, inicie um debate com a classe sobre a seguinte questão:

Quais conceitos específicos de cada disciplina poderiam ser desenvolvidos no trabalho com o tema “Trabalho e tecnologias”?

- Peça para os professores consultarem os Anexos e indicarem pelo menos uma competência específica de cada disciplina que poderia ser desenvolvida com esse trabalho.
- Para encerrar, retome em seus comentários os seguintes aspectos que envolvem um trabalho contextualizado: vínculos com o viver em sociedade do educando; mobilização de conhecimentos oriundos de diferentes disciplinas e/ou áreas; ampliação das questões estudadas para contextos sociais não imediatos.

Conceitos: ideologia; poder; relações sociais; dominação; sujeitos sociais; tecnologias; teoria/prática; contextualização; ética; desigualdade social.

Competência: entender o impacto das tecnologias associadas às Ciências Humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social.

Atividade 12

- Como fechamento deste Módulo, faça os comentários que julgar pertinentes, enfatizando conceitos como os abaixo.
 - Ao se contextualizar conhecimentos, devemos nos ater às várias dimensões de contextos que permitem transposição, quais sejam: o viver em sociedade do educando, os campos de saber situados em diferentes disciplinas e/ou áreas, os contextos sociais não imediatos, os contextos próprios de uma disciplina em particular.
 - Podem ser realizadas contextualizações tanto a partir do estudo de uma questão mais ampla, transpondo-a para situações particulares e/ou cotidianas, quanto a partir do estudo de questões imediatas, ampliando-as para estudos mais gerais relacionados a épocas e lugares variados.
- Ao finalizar, proponha uma reflexão sobre os pensamentos transcritos a seguir.

**“Não sois máquinas!
Homens é que sois!”**

Charles Chaplin (1889 -1977)
Ator e cineasta inglês
("O último discurso", retirado do filme *O grande ditador*)

**“Quando descobri todas as respostas,
mudaram-se as perguntas.”**

Sócrates
Filósofo grego

“Criar é dar forma ao próprio destino.”

Albert Camus (1913-1960)
Escritor francês

**“Se sonhar um pouco é perigoso,
a solução para isso não é sonhar menos – é sonhar mais.”**

Marcel Proust (1871-1922)
Escritor francês

Consulte também

ANDERSON, Perry. *Linhagens do Estado absolutista*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. *Passagens da Antigüidade ao Feudalismo*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BECKOUICHE, Pierre. *Indústria: um só mundo*. São Paulo: Ática, 1995. (Geografia hoje).

CANÊDO, Letícia Bicalho. *A revolução industrial*. 10. ed. São Paulo: Atual, 1991.
(Discutindo a história).

CARLOS, Ana Fani Alessandri. *Espaço e indústria*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 1994.
(Repensando a geografia).

COSTA, Emília Viotti da. *Da Monarquia à República: momentos decisivos*. 2. ed. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas Ltda., 1979.

_____. *Da senzala à colônia*. 2. ed. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas Ltda., 1982.

FREITAS, Décio. *Palmares: a guerra dos escravos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

GALVÃO, Walnice Nogueira. *No calor da hora: a guerra de Canudos em matérias de diferentes jornais da época*. São Paulo: Ática, 1974. (Ensaio).

GANCHO, Cândida; LOPES, Helena de Queiroz Ferreira; TOLEDO, Vera Vilhena. *A posse da terra*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994. (Princípios).

HOBSBAWM, Eric J. *A era das revoluções: 1789-1848*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. *A era do capital: 1848-1875*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *A era dos impérios: 1875-1914*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. *Mundos do trabalho*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

- JOANILHO, André Luiz. *Revoltas e rebeliões*. São Paulo: Contexto, 1989. (Repensando a história).
- LINHART, Robert. *Greve na fábrica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- MARTINEZ, Paulo. *Reforma agrária: questão de terra ou de gente?* São Paulo: Moderna, 1987. (Polêmica).
- MICELI, Paulo. *O mito do herói nacional*. São Paulo: Contexto, 1991. (Repensando a história).
- MONTEIRO, Douglas Teixeira. Um confronto entre Juazeiro, Canudos e Contestado. In: FAUSTO, Boris (Org.). *História geral da civilização brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 1978. Tomo III – O Brasil Republicano, v. 2 – Sociedade e Instituições (1889/1930), p. 39-92.
- MOURA, Clóvis. *Os quilombos e a rebelião negra*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- PRIORE, Mary Del (Org.). *Revisão do paraíso: os brasileiros e o Estado em 500 anos de história*. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- QUEIROZ, Maurício Vinhas de. *Messianismo e conflito social*. São Paulo: Ática. (Ensaio).
- SANTOS, Joel Rufino. *Quatro dias de rebelião*. São Paulo: FTD, 1992. (Coleção Outras páginas da história).
- SILVA, M. A. da. *Contra a chibata: marinheiros brasileiros em 1910*. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Coleção Tudo é história).
- VILLA, Marco Antônio. *Vida e morte no sertão: história das secas no Nordeste nos séculos XIX e XX*. São Paulo: Ática, 2000.

Nos textos dos Anexos, os títulos em itálico não fazem parte dos documentos originais transcritos, tendo sido acrescentados com a finalidade de identificar o tema do texto e de sintetizar as questões centrais que se pretende debater.

Anexo 1

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS NA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS

Representação e comunicação

- Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para planejamento, gestão, organização e fortalecimento do trabalho de equipe.

Investigação e compreensão

- Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros.
- Compreender a sociedade, sua gênese e transformação, e os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e os processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos.
- Entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão, trabalho de equipe, e associá-las aos problemas que se propõem resolver.

Contextualização sócio-cultural

- Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos políticos, culturais, econômicos e humanos.
- Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos.
- Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural.
- Entender o impacto das tecnologias associadas às Ciências Humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social.
- Aplicar as tecnologias das Ciências Humanas e Sociais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

PCNEM, p. 297.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS EM HISTÓRIA

Representação e comunicação

- Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção.
- Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico.

Investigação e compreensão

- Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas.
- Estabelecer relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos.
- Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos.
- Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos.

Contextualização sócio-cultural

- Situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação.
- Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade.
- Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos.
- Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.

PCNEM, p. 307.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS EM GEOGRAFIA

Representação e comunicação

- Ler, analisar e interpretar os códigos específicos da Geografia (mapas, gráficos, tabelas etc.), considerando-os como elementos de representação de fatos e fenômenos espaciais e/ou espacializados.
- Reconhecer e aplicar o uso das escalas cartográfica e geográfica, como formas de organizar e conhecer a localização, distribuição e frequência dos fenômenos naturais e humanos.

Investigação e compreensão

- Reconhecer os fenômenos espaciais a partir da seleção, comparação e interpretação, identificando as singularidades ou generalidades de cada lugar, paisagem ou território.
- Selecionar e elaborar esquemas de investigação que desenvolvam a observação dos processos de formação e transformação dos territórios, tendo em vista as relações de trabalho, a incorporação de técnicas e tecnologias e o estabelecimento de redes sociais.
- Analisar e comparar, interdisciplinarmente, as relações entre preservação e degradação da vida no planeta, tendo em vista o conhecimento da sua dinâmica e a mundialização dos fenômenos culturais, econômicos, tecnológicos e políticos que incidem sobre a natureza, nas diferentes escalas – local, regional, nacional e global.

Contextualização sócio-cultural

- Reconhecer na aparência das formas visíveis e concretas do espaço geográfico atual a sua essência, ou seja, os processos históricos, construídos em diferentes tempos, e os processos contemporâneos, conjunto de práticas dos diferentes agentes, que resultam em profundas mudanças na organização e no conteúdo do espaço.
- Compreender e aplicar no cotidiano os conceitos básicos da Geografia.
- Identificar, analisar e avaliar o impacto das transformações naturais, sociais, econômicas, culturais e políticas no seu “lugar-mundo”, comparando, analisando e sintetizando a densidade das relações e transformações que tornam concreta e vivida a realidade.

PCNEM, p. 315.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS EM SOCIOLOGIA, ANTROPOLOGIA E POLÍTICA

Representação e comunicação

- Identificar, analisar e comparar os diferentes discursos sobre a realidade: as explicações das Ciências Sociais, amparadas nos vários paradigmas teóricos, e as do senso comum.
- Produzir novos discursos sobre as diferentes realidades sociais, a partir das observações e reflexões realizadas.

Investigação e compreensão

- Construir instrumentos para uma melhor compreensão da vida cotidiana, ampliando a “visão de mundo” e o “horizonte de expectativas”, nas relações interpessoais com os vários grupos sociais.
- Construir uma visão mais crítica da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa, avaliando o papel ideológico do “marketing” enquanto estratégia de persuasão do consumidor e do próprio eleitor.
- Compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais de etnias e segmentos sociais, agindo de modo a preservar o direito à diversidade, enquanto princípio estético, político e ético que supera conflitos e tensões do mundo atual.

Contextualização sócio-cultural

- Compreender as transformações no mundo do trabalho e o novo perfil de qualificação exigida, gerados por mudanças na ordem econômica.
- Construir a identidade social e política, de modo a viabilizar o exercício da cidadania plena, no contexto do Estado de Direito, atuando para que haja, efetivamente, uma reciprocidade de direitos e deveres entre o poder público e o cidadão e também entre os diferentes grupos.

PCNEM, p. 325.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS EM FILOSOFIA

Representação e comunicação

- Ler textos filosóficos de modo significativo.
- Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros.
- Elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo.
- Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes.

Investigação e compreensão

- Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais.

Contextualização sócio-cultural

- Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica.

PCNEM, p. 349.

Solidariedade e trabalho coletivo

As modernas estratégias de planejamento e ação coletiva vêm requerendo cada vez mais o emprego de tecnologias de comunicação e informação, que se encarregam de coletar, processar, armazenar e comunicar dados e informações. A interação resultante da combinação de informação e comunicação age no sentido de dotar os processos de trabalho de caráter mais coletivo e menos especializado.

Daí, a necessidade de serem desenvolvidas competências que permitam aos indivíduos aperfeiçoar a organização do fazer produtivo, disseminando as instâncias decisórias e superando a fragmentação excessiva, com vistas à construção de processos mais horizontais e dinâmicos, amparados no compromisso e na participação comuns. Na base desses processos, encontram-se competências típicas das Ciências Humanas, que envolvem a construção das identidades sociais responsáveis e solidárias.

PCNEM, p. 295.

Anexo 7

TRECHOS DOS PCNEM

Aprender a conhecer

(...) A **estética da sensibilidade**, que supera a padronização e estimula a criatividade e o espírito inventivo, está presente no **aprender a conhecer** e no **aprender a fazer**, como dois momentos da mesma experiência humana, superando-se a falsa divisão entre teoria e prática. (p. 286; grifos acrescentados).

Dentre os quatro princípios propostos para uma educação para o século XXI – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser – destaca-se o **aprender a conhecer**, base que qualifica o fazer, o conviver e o ser e síntese de uma educação que prepara o indivíduo e a sociedade para os desafios futuros, em um mundo em constante e acelerada transformação. A educação permanente e para todos pressupõe uma formação baseada no desenvolvimento de competências cognitivas, sócio-afetivas e psicomotoras, gerais e básicas, a partir das quais se desenvolvem competências e habilidades mais específicas e igualmente básicas para cada área e especialidade de conhecimento particular. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o desenvolvimento de competências básicas constitui um princípio de caráter epistemológico, referido no aprender a conhecer, que vem somar-se aos princípios filosóficos, já apontados. (p. 289).

Anexo 8

As Ciências Humanas e as Tecnologias

Entendendo-se a tecnologia não apenas sob o ponto de vista da produção industrial, mas também sob a moderna ótica da comunicação e da organização produtiva, concebe-se a idéia de tecnologias próprias às Ciências Humanas ou desenvolvidas a partir delas. É o caso das requeridas em processos de planejamento e administração, no âmbito público ou privado, embasadas em conhecimentos econômicos, geográficos, políticos e jurídicos, mas também históricos, sociológicos, antropológicos e psicológicos. E ainda das tecnologias aplicadas a processos de obtenção e organização de informações, tais como o tratamento de dados estatísticos, na Economia, na Demografia, na Sociologia e na História, o rastreamento do espaço na Cartografia e as pesquisas de opinião apoiadas em critérios sociológicos e psicológicos.

PCNEM, p. 294.

Contextualizando

(...) o importante é ampliar as possibilidades de interação não apenas entre as disciplinas nucleadas em uma área como entre as próprias áreas de nucleação.

A contextualização pode ser um recurso para conseguir esse objetivo. Contextualizar o conteúdo que se quer aprendido significa, em primeiro lugar, assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto. Na escola fundamental ou média, o conhecimento é quase sempre reproduzido das situações originais nas quais acontece sua produção. Por esta razão, quase sempre o conhecimento escolar se vale de uma transposição didática, na qual a linguagem joga papel decisivo.

O tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo. Se bem trabalhado permite que, ao longo da transposição didática, o conteúdo do ensino provoque aprendizagens significativas que mobilizem o aluno e estabeleçam entre ele e o objeto do conhecimento uma relação de reciprocidade. A contextualização evoca por isso áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, e mobiliza competências cognitivas já adquiridas.

(...)

Na vida pessoal, há um contexto importante o suficiente para merecer consideração específica, que é o do **meio ambiente, corpo e saúde**. Condutas ambientalistas responsáveis subentendem um protagonismo forte no presente, no meio ambiente imediato da escola, da vizinhança, do lugar onde se vive. Para desenvolvê-las é importante que os conhecimentos das Ciências, da Matemática e das Linguagens sejam relevantes na compreensão das questões ambientais mais próximas e estimulem a ação para resolvê-las.

As visões, fantasias e decisões sobre o próprio corpo e saúde, base para um desenvolvimento autônomo, poderão ser mais bem orientadas se as aprendizagens da escola estiverem significativamente relacionadas com as preocupações comuns na vida de todo jovem: aparência, sexualidade e reprodução, consumo de drogas, hábitos de alimentação, limite e capacidade física, repouso, atividade, lazer.

Examinados os exemplos dados, é possível generalizar a contextualização como recurso para tornar a aprendizagem **significativa** ao associá-la com experiências da vida cotidiana ou com os conhecimentos adquiridos espontaneamente. É preciso, no entanto, cuidar para que essa generalização não induza à banalização, com o risco de perder o essencial da aprendizagem escolar que é seu caráter sistemático, consciente e deliberado. Em outras palavras: contextualizar os conteúdos escolares não é liberá-los do plano abstrato da transposição didática para aprisioná-los no espontaneísmo e na cotidianidade.

Anexo 10

O lugar das ações humanas

A dimensão temporal, inscrita na memória que constrói a identidade coletiva e na dinâmica dos processos sociais, completa-se na dimensão espacial, que territorializa os eventos e processos. Essa dimensão espacial situa a ação humana em suas complexas relações com a paisagem natural, que é culturalizada a cada momento de interação.

Os conhecimentos de Geografia e de Economia estão aqui apontados nas relações de produção e apropriação de bens, que conformam as dimensões materiais da existência concreta do homem e geram desdobramentos diversos sobre a vida em sociedade. Os processos de ação e controle dessas paisagens implicam responsabilidades sociais, coletivas, que assegurem a existência comum e a sobrevivência futura das comunidades humanas.

Aqui, o diálogo interdisciplinar pode aproximar as Ciências Humanas das Naturais, em reflexões conjugadas ou em óticas distintas sobre os mesmos problemas.

PCNEM, p. 291-292.

Anexo 11

Texto 1

Renda e comida

*Meu bem, o pior aconteceu;
Pode guardar as panelas;
Que hoje o dinheiro não deu.*

Paulinho da Viola, "Pode guardar as panelas", in *Coração leviano*, Arte da Viola Produções Artísticas, BMG.



Texto 2

Distribuição de renda no Brasil entre a população economicamente ativa (participação no total da renda nacional em %)				
Ano	1960	1970	1980	1990
Segmento social				
50% mais pobres	17,4%	14,9%	12,6%	11,2%
40% intermediários	43,0%	38,4%	36,5%	37,3%
10% mais ricos	39,6%	46,7%	50,9%	51,5%
TOTAL	100%	100%	100%	100%
Apenas os 1% mais ricos	11,9%	14,7%	16,9%	17,3%

Fonte: IBGE, 1991.

Texto 3

Nem toda fome é igual

Quando uma comunidade sofre privação constante de nutrientes, essa fome recebe tecnicamente o nome de **fome crônica**. No Brasil, em áreas do Nordeste, por exemplo, crianças não se desenvolvem física e intelectualmente de forma plena por causa da pouca ingestão de alimentos: são afetadas pela fome crônica. Essas populações, que no mundo todo vivem em situação precária, diante de qualquer fenômeno físico, social ou econômico ficam sujeitas à **fome aguda**, a face mais cruel da fome.

Fome crônica: privação de nutrientes por longo período, podendo levar à morte.

Fome aguda: privação intensa de nutrientes com morte relativamente rápida.

Maria Elisa Marcondes Helene, Beatriz Marcondes, Edelci Nunes, *A fome na atualidade*, São Paulo, Scipione, 1994, p. 16-17.

Anexo 12

Pobre culpado

Responsabilizar o pobre pela própria pobreza é muito cômodo.

A questão colocada nestes termos cria um sentimento de culpa no despossuído. Que a sua tragédia é criada por ele próprio... Que a sua miséria é fruto de um crescimento populacional acelerado... Que as precárias condições sociais em que vive são resultado de sua incapacidade de produzir riquezas e de ascender na pirâmide social...

Essas argumentações têm servido, de forma espetacular, para ocultar as verdadeiras causas da fome. (...)

(...) Consideram-se apenas os aspectos secundários, negligenciando-se os principais: aqueles que resultam da maneira como a sociedade está organizada (...), por exemplo: o contraste na concentração da renda e da terra no mundo subdesenvolvido (...).

Melhem Adas, *A fome: crise ou escândalo?*, 21. ed., São Paulo, Moderna, 1994, p. 32-33.

Anexo 13

A hora dos desesperados

Ai de mim! Coisa raramente ouvida no decorrer dos tempos, uma fome enraivecida levou os homens a devorar a carne humana. Viajantes eram raptados por homens mais robustos que eles, [tinham] os seus membros cortados, cozidos ao lume e devorados (...). Muitos, mostrando um fruto ou um ovo às crianças, atraíam-nas a lugares afastados, massacravam-nas e devoravam-nas. Os corpos dos mortos foram em muitos lugares arrancados à terra e serviram igualmente para acalmar a fome (...).

Raoul Glaber, *Les cinq livres de ses histories*, apud Georges Duby, *O ano mil*, Lisboa, Edições 70, 1980. In José Rivair Macedo, *Movimentos populares na Idade Média*, 2. ed., São Paulo, Moderna, 1993, p. 32.

Texto 1

Ninguém foi poupado

O mal propagava-se melhor nos amontoados de pardieiros insalubres. Um mal cego. Estava-se acostumado a vê-lo ceifar as crianças, os pobres. Eis que ele atacava antes os adultos jovens, em pleno vigor, e, o que era francamente escandaloso: atacava também os ricos. Os contemporâneos pensam que um terço da população européia desapareceu com o flagelo. O julgamento parece concordar com o que se pode verificar no conjunto. O tributo pago pelas grandes cidades foi certamente mais pesado. (...)

Imaginemos, tentemos imaginar, transpondo para os nossos dias: seriam, em aglomerações como as de Paris ou de Londres, quatro, cinco milhões de mortos em alguns meses de verão (...).

Georges Duby, *A Europa na Idade Média*, São Paulo, Martins Fontes, 1988, p. 112-113.

Texto 2

Efeito cascata

O alto índice de mortalidade causado pelas epidemias beneficiou aparentemente os camponeses. A população rural diminuiu, em parte por causa das mortes, em parte porque muitos dos sobreviventes partiram em direção às cidades. O trabalhador tornou-se um “objeto raro” no campo. Essa raridade valorizou o preço do trabalho daqueles que sobreviveram aos horrores da fome e das pestes. A redução do número de trabalhadores causou uma queda na produção agrícola, prejudicando os proprietários. Ao mesmo tempo, a diminuição da produção fez com que os preços das mercadorias subissem, resultando numa alta taxa de inflação.

(...) Para piorar ainda mais a situação, o peso dos tributos devidos aos reis não parou de aumentar. Os momentos mais comuns de revolta camponesa eram aqueles em que a carga tributária tendia a crescer.

José Rivair Macedo, *Movimentos populares na Idade Média*, 2. ed., São Paulo, Moderna, 1993, p. 53-54.

Anexo 15

Tensões sociais e transformações

(...) A compreensão histórica e social dos processos produtivos deve orientar as análises econômicas, políticas e jurídicas, no sentido de evitar que percam de vista a dimensão humana e solidária necessária à convivência pacífica, justa e equânime em sociedade.

Entretanto, e justamente para propiciar que tais objetivos sejam atingidos, a aprendizagem das Ciências Humanas deve atuar na identificação e denúncia de seus obstáculos, no entendimento de que as práticas sociais envolvem inevitavelmente conflitos e contradições, os quais, quando mal dimensionados, ameaçam o próprio convívio social.

O reconhecimento dessas tensões, porém, não deve conduzir os indivíduos e os grupos em que se inserem a atitudes imobilistas nem fatalistas. Antes, deve proporcionar-lhes a consciência necessária que possibilita ações de transformação e aperfeiçoamento da realidade social, na perspectiva da efetiva construção da cidadania real.

PCNEM, p. 292.

Anexo 16

Último pau-de-arara

*A vida aqui só é ruim
Quando não chove no chão
Mas se chover dá de tudo
Fartura tem de porção
Tomara que chova logo
Tomara, meu Deus tomara
Só deixo o meu Cariri
No último pau-de-arara*

*Enquanto a minha vaquinha
Tiver o couro e o osso
E puder com o chocalho
Pendurado no pescoço
Eu vou ficando por aqui
Que Deus do céu me ajude
Quem sai da terra natal
Em outro canto não pára
Só deixo o meu Cariri
No último pau-de-arara.*

De Venâncio,
Corumbá e José
Guimarães, in
Gilberto Gil, LP
Eu, tu, eles,
Warner Music do
Brasil, 2000.

Fracassos e favoritismos

Os projetos destinados à região acabaram fracassando. Os diversos órgãos federais que ali atuam (...) com o passar do tempo foram se transformando em agências de emprego ou de favoritismo político-econômico, com o beneplácito da União e da classe dominante local. Os projetos de irrigação, a reforma agrária, os projetos de colonização, o apoio aos pequenos e médios produtores rurais, a diversificação de culturas e a lavoura seca não passaram de tentativas malogradas de superação do atraso e da miséria do sertão seco. No semi-árido, o fracasso do Estado tornou-se mais transparente e cruel devido à sucessão das secas e à grande mortandade.

Marco Antônio Villa, *Vida e morte no sertão: história das secas no Nordeste nos séculos XIX e XX*, São Paulo, Ática, 2000, p. 251.

A perpetuação da miséria

Duas questões essenciais para se conviver com a seca precisam ser resolvidas: a terra e a água.

O latifúndio improdutivo e o monopólio da água pelos poderosos da região impediram qualquer transformação socioeconômica. Evidentemente existe uma série de outros problemas na região, como a falta de educação formal dos sertanejos, o cultivo de produtos que exigem muita água, o baixo nível tecnológico das pequenas propriedades, o tipo de solo que dificulta o armazenamento de água, a excessiva evaporação, o minifúndio, etc. Mas a permanência dos privilégios dos poderosos – os *landlords* denunciados por Joaquim Nabuco ainda no século XIX – levou à perpetuação da miséria e à repetição a cada seca de um macabro espetáculo, com milhares e milhares de mortos.

Marco Antônio Villa, op. cit., p. 253-254.

Anexo 19

A hora da redenção

(...) Este movimento surge no período medieval, por volta do ano mil. No apocalipse de São João há a profecia de que Cristo retornará à Terra para um reinado de mil anos, onde haverá justiça e abundância para todos os bons e justos. Antes que isso se realize o anticristo reinará sobre a Terra, havendo muito sofrimento, injustiças, fome, etc. Para acabar com isso, os batalhões celestiais descerão e derrotarão as hordas demoníacas, instalando o reino de Cristo. (...)

Muitos que acreditavam na profecia de São João decidiram preparar terreno para o acontecimento, pois achavam que somente pela ação dos homens de boa vontade é que viria o Reino dos Mil Anos. Assim, passaram a se organizar de acordo com os preceitos cristãos, despojando-se dos bens materiais, desprezando aqueles que tinham posses. Isso foi considerado pela Igreja como heresia, quer dizer, ia contra seus ensinamentos e esta passou a perseguir os que pregavam a volta de Jesus.

No entanto, a perseguição movida com violência pela Igreja não conseguiu acabar com esse movimento. (...)

No Brasil, existiam vários movimentos milenaristas. Um dos mais importantes foi Canudos.

André Luiz Joanilho, *Revoltas e rebeliões*, São Paulo, Contexto, 1989, p. 47-48. (Repensando a história).

Anexo 20

As idéias do Conselheiro

As idéias do beato a respeito do milênio o levam a se posicionar contra a República, proclamada em 1889. Isso não queria dizer que ele fosse favorável ao governo monárquico de D. Pedro II. O que ele queria era um outro tipo de monarquia, a de Cristo. E se não fosse o próprio a governar, seria enviado um rei (...).

Por volta de 1892, Antônio Conselheiro e seguidores se instalam no Arraial de Canudos, à margem do rio Vaza-Barris, fundando uma verdadeira cidade, uma cidade milenarista.

Contrário à República (considerada por ele como o governo do anticristo), Conselheiro inicia um movimento de desobediência civil. Deixam de pagar impostos, os nascimentos e os casamentos não são registrados em cartórios, comércio e agricultura se consideram livres do controle oficial. Isso faz parte



da preparação dos homens escolhidos (os seus seguidores) para o milênio, e que, obviamente, não deveriam aceitar as normas impostas pelo governo republicano.

Resguardado um pedaço da Terra para a instalação do reinado, Canudos cresce. Atrai inúmeras pessoas que abandonam suas posses para viver lá. Organiza-se uma sociedade diferente da comum no Nordeste; as relações de poder são outras, e isso perturba enormemente a Igreja e os coronéis.

André Luiz Joaquinho, op. cit., p. 49.

OPINIÕES SOBRE CANUDOS

“ Canudos não se rendeu. Exemplo único em toda a história, resistiu até o esgotamento completo. Expugnado palmo a palmo, na precisão integral do termo, caiu no dia 5, ao entardecer, quando caíram os seus últimos defensores, que todos morreram. Eram quatro apenas: um velho, dois homens feitos e uma criança, na frente dos quais rugiam raivosamente cinco mil soldados.”

Euclides da Cunha, *Os sertões*, 35. ed., Rio de Janeiro, Francisco Alves Editora, 1991, p. 407.

“ Belo exemplo de civismo e progredimento social! (...) Levar-se homens de braços atados para trás, como criminosos de lesa-majestade, indefesos, e perto mesmo de seus companheiros, para maior escárnio, levantar-se pelo nariz a cabeça, como se fora a de uma ave, e cortar-lhes com o assassino ferro o pescoço, deixando cair a cabeça sobre o solo – é o cúmulo do banditismo praticado a sangue frio, como se fora uma ação nobilitante!”

Relato do membro do corpo médico do Exército brasileiro Alvim Martins Horcades, in *Descrição de uma viagem a Canudos*.

“ O povo não queria mais obedecer os coronéis.
Até emprego era com o Conselheiro.”

José Siqueira Santos, 89 anos, da localidade de Cumbe, interior da Bahia, em entrevista ao autor.
O sogro de José era um renomado “ coronel ” da região na época da Guerra de Canudos e desafeto de Antônio Conselheiro.



Anexo 21

“ O movimento de Antônio Conselheiro não tem importância em si. A fração extremada do partido republicano no Rio acusou os monarquistas de serem cúmplices do Messias sertanejo; mas tal acusação não tem fundamento algum, embora servisse de pretexto para molestar, atacar e até matar 'proeminentes monarquistas'.”

Jornal *O República*, 2/7/1897.

Anexo 22

Mais do que uma simples coincidência

É interessante notar que os três cangaceiros mais famosos do sertão nordestino entraram para o cangaço por razões semelhantes. Tanto Jesuíno Brilhante, em 1871, quanto Antônio Silvino, por volta de 1890, e Lampião, em 1920, aderiram a grupos de cangaceiros após terem se envolvido em brigas entre famílias.

Num percurso sem volta, todos foram gradativamente se afastando da razão inicial da entrada para o cangaço até se transformarem em salteadores, que tanto invadiam cidades e fazendas, desafiando as autoridades policiais e os coronéis, quanto ocasionalmente aliavam-se a estes.

Conforme Carlos Alberto Dória, *O cangaço*, 2. ed., São Paulo, Brasiliense, 1981. Particularmente páginas 38, 48 e 66. (Tudo é história).

Anexo 23

A República e suas instituições

Entre os aspectos políticos que mais diferenciaram o regime republicano, implantado em 1889 no Brasil, do regime monárquico que vigorara até então, está a descentralização do poder político. Surgiam os currais eleitorais, onde “mandava quem podia, obedecia quem tinha juízo”, conforme o dito popular. O eleitor era controlado com promessas, proteção e algum auxílio. Se nada disso funcionasse, a violência entrava em cena.

Uma das conseqüências fundamentais do desequilíbrio entre o centralismo (Império) e o federalismo é o fenômeno do coronelismo, isto é, o desenvolvimento e a autonomia de agrupamentos sociais e políticos nos Estados. (...)

(...) Socialmente, o coronel exerce uma série de funções que o fazem temido e obedecido, o que ele deve a seus dotes pessoais, e não ideológicos. Aos agregados, ele dispensa favores: dá-lhes terras, tira-os da cadeia e ajuda-os quando doentes; em compensação exige fidelidade, serviços, permanência infinita em suas terras, participação nos grupos armados.

Edgar Carone, *A República Velha*, 4. ed., Rio de Janeiro, Difel, 1978, vol. 1, p. 252 e 253.

CONTROVÉRSIAS

Texto 1

A voz da família

“ Ele não roubava, não, ele pedia. Agora, se não desse, ele ia buscar.”

Maria Ferreira Queiroz, 87 anos, irmã de Lampião

“ Ninguém pode dizer que meu pai era bandido ou herói.

Ele era um pouco de cada.”

Expedita Ferreira, 64 anos, filha de Lampião

“ Ele tinha uma causa política, sim, queria governar o sertão.”

Vera Ferreira, 37 anos, neta de Lampião

Revista *Superinteressante*, São Paulo, ano 2, n. 6, p. 53, jun. 1997.

Texto 2

A encruzilhada

“ Quem tivesse 16, 17 ou 18 anos tinha que se alistar no cangaço ou na volante, senão ficava à mercê dos dois.”

Criança, ex-cangaceiro, in revista *Superinteressante*, op. cit., p. 49.



Texto 3

O herói

Lampião no Ceará
 No Juazeiro do Norte
 Defendeu o Padre Cícero
 Da boca escura da morte
 Até mesmo o Padre Cícero
 Tinha Gente no Fuzil.

.....

O fazendeiro lhe disse
 – Estou muito agradecido
 Se não fosse o capitão
 Eu sei que tinha morrido
 Em nome de Lampião
 Surgem grupos de ladrão
 Criminosos e bandidos.

Antônio Teodoro dos Santos, *A vida de Lampião: proezas e façanhas do rei do cangaço*, 4. ed., São Paulo, Editora Gráfica Souza, 1960, p. 6 e 28. Literatura de cordel.

Texto 4

Ladrão cruel e impiedoso

Nessa data pavorosa
 Ele entrou em Alagoas
 Invadiu assassinou
 Pessoas e gentes boas
 Conduziu ouro e dinheiro
 Levou mais duas coroas
 (...)

Daí seguiu para o Norte
 Matando gente sem dó
 Com a cartucheira munida
 Até no pé do gogó
 Passou pelo Cariri
 P'rá quebrar o Taquari
 Na vila de Mossoró

Antônio Teodoro dos Santos, *A vida de Lampião: combates, lutas e morte do rei do cangaço*, 4. ed., São Paulo, Editora Gráfica Souza, 1960, p. 19. Literatura de cordel.



Texto 5

O Robin Hood brasileiro

Visitei todo o comércio,
Fiz muito bom apurado,
E vi que de muito povo
Eu me achava acompanhado
Alguns pediam esmolas
Então não me fiz de rogado

Uns quatrocentos mil réis
Com os pobres distribuí
Não serve isto p'rá minh'alma
Porque esta eu já perdi

Cordel de Chagas Baptista citado por Carlos Alberto Dória, in *O cangaço*, 2. ed., São Paulo, Brasiliense, 1981, p. 50. (Tudo é história).

Texto 1

AS VOLANTES

Preciso agora citar
Alguns nomes salientes
Oficiais e civis
Todos heróis e valentes
Que defenderam o nordeste
Destas terríveis serpentes

Antônio Teodoro dos Santos, *A vida de Lampião: combates, lutas e morte do rei do cangaço*, 4. ed., São Paulo, Editora Gráfica Souza, 1960, p. 23. Literatura de cordel.



Anexo 25

Texto 2

Ali chegava a polícia
Sem ter dó nem piedade
Espancava os moradores
Daquela localidade
Os chamando de “coiteiros”
Fez grande barbaridade

Antônio Teodoro dos Santos, *A vida de Lampião: proezas e façanhas do rei do cangaço*, 4. ed., São Paulo, Editora Gráfica Souza, 1960, p. 12. Literatura de cordel.

Anexo 26

Erro de forma, não de conteúdo

O problema não está, e nunca esteve, no simples fato de se pretender erradicar uma doença mortal. A questão maior que envolve a chamada Revolta da Vacina situa-se na forma como o governo pretendeu resolver a situação, e o que essa atitude significava.

No início do século, o governo republicano, com Rodrigues Alves na presidência, traçou um plano de saneamento do Rio de Janeiro. A cidade passa por uma série de reformas urbanas (aberturas de avenidas, desapropriações etc.), e é iniciada uma campanha para acabar com a febre amarela e a varíola.

Oswaldo Cruz chefiava o departamento de saúde, com carta branca do governo federal. Assim, na campanha da febre amarela, os funcionários do departamento agiram sem o menor pudor, invadiram algumas casas e interditaras outras onde houvesse a simples suspeita de um foco endêmico. Isso revoltou a população, principalmente a mais pobre, alvo predileto da campanha.

Tencionando erradicar a varíola, o governo apresenta um projeto na Câmara de obrigatoriedade da vacinação. A oposição, tentando se aproveitar da indignação popular, procura adiar a votação. Muitos opositores fundam a Liga Contra a Vacinação Obrigatória, pois esperam que o apoio popular os leve a tomar o governo.

Apesar dessas manobras, a lei é aprovada (o governo tinha maioria na Câmara) no mês de novembro. Frescos na memória popular os atos truculentos dos funcionários governamentais nas desapropriações e na campanha da febre amarela, começam as agitações.

André Luiz Joaquinho, *Revoltas e rebeliões*, São Paulo, Contexto, 1989, p. 68-69.

A desinformação, a revolta e o saldo trágico

Dizem que a vacina causa convulsões, diarreia, gangrena, otite, epilepsia, difteria, sífilis, meningite, tísica. (...)

No jornal *A Tribuna* um capoeira dá suas razões: “Isso é para não andarem dizendo que o povo é carneiro. De vez em quando é bom a negrada mostrar que sabe morrer como homem”. Rebelam-se “os mais baixos elementos do populacho”, conforme o embaixador inglês: os operários são 70% dos mortos e 85% dos feridos. (...)

(...) a rebelião popular deixa 30 mortos e 110 feridos (7 mortos e 43 feridos na tropa), 945 presos, 454 deportados para o Acre e 7, estrangeiros, para o exterior. A vacinação é suspensa, retomada e termina se impondo. Cruz extingue a febre amarela, controla a peste bubônica e a varíola. Seu Instituto Manguinhos se sobressai em meio ao pauperismo científico do Brasil da época.

IstoÉ/Brasil 500 anos, *Atlas histórico*, p. 98.

Oficiais que não se rendiam, morriam

A revolta dos marinheiros brasileiros contra castigos físicos e outros aspectos aviltantes de sua condição desenvolveu-se no Rio de Janeiro, a partir da noite de 22 de novembro de 1910, quando eles assumiram o controle sobre os mais importantes navios da Marinha de Guerra nacional (os encouraçados *Minas Gerais* e *São Paulo*, mais outros vasos de menor porte), prendendo ou dali expulsando os oficiais que estavam a bordo e matando alguns destes que opuseram resistência armada ao seu movimento. A partir disso, os revoltosos passaram a exigir a abolição dos castigos corporais, ameaçando com o bombardeio da cidade – que além de sede do governo federal, era a principal concentração urbana do país –, caso não fossem atendidas suas reivindicações.

M. A. da Silva, *Contra a chibata: marinheiros brasileiros em 1910*, São Paulo, Brasiliense, 1982, p. 11-12. (Coleção Tudo é história).

Anexo 29

A revanche

O governo já em 28/11 avalia a baixa de todo marujo “inconveniente à disciplina”; 4 deles são presos (4/12), acusados de conspiração. Em meio a fortes boatos, isolados, desorganizados, os fuzileiros navais da ilha das Cobras se sublevam (9/12); são bombardeados por um dia inteiro, mesmo quando agitam a bandeira branca; de 600, sobram 60. (...) Na ilha das Cobras, 18 marujos são presos na solitária no 5, escavada na rocha, onde atiram cal virgem, na véspera de Natal; após 24 hs, só João Cândido e o soldado naval Pau de Lira estão vivos. O Almirante Negro é levado a um hospício, volta à ilha das Cobras, é julgado com 10 companheiros e absolvido 2 anos depois (1/12/1912). Sobrevive a tudo; morre aos 89 anos [em 1969].

IstoÉ/Brasil 500 anos, *Atlas histórico*, p. 98.

Anexo 30

Trabalho, produção, tempo e tecnologias

As Ciências Humanas têm um importante papel na compreensão do significado das tecnologias para as sociedades. Apontam tanto os processos sociais que levam os homens a buscarem respostas e ferramentas para a resolução de problemas concretos, quanto avaliam o impacto que as tecnologias promovem sobre essas mesmas sociedades.

Um exemplo disso diz respeito às concepções de tempo, que têm variado intensamente ao longo da história, em função das tecnologias envolvidas na sua medição, como os relógios mecânicos ou eletrônicos e os modernos cronômetros, que asseguram precisão em medidas muito curtas.

Esses recursos, desenvolvidos para atender necessidades no campo da produção econômica e da circulação de mercadorias e informações, foram responsáveis por darem aos homens a sensação de controle do tempo. Essa nova relação com o tempo, distinta das de épocas anteriores, interferiu diretamente nas rotinas do cotidiano social, em contextos tão diversos quanto os do trabalho e do lazer. A percepção social do tempo decorrente disso, por um lado, aproxima os homens, ao fixar referenciais comuns. Por outro, os distancia, na apropriação individualizada que fazem, a exemplo dos relógios de pulso, que, por serem portáteis, permitem que cada um organize seu próprio tempo. Na complexidade das relações sociais, entretanto, nem todos os homens dispõem do tempo da mesma forma, estabelecendo-se relações diferenciadas de maior ou menor liberdade nesse controle. Para alguns, o relógio implica libertação; para outros, escravidão.

Da mesma forma como ocorreu historicamente com os relógios e o tempo, diferentes tecnologias relacionadas às Ciências Humanas, como



processos de planejamento, gestão e controle de informações, foram aplicadas aos contextos da produção. Essas tecnologias, e não só aquelas diretamente envolvidas com o manuseio de máquinas e ferramentas, têm sido responsáveis por transformações radicais nos processos produtivos. Estamos nos referindo obviamente ao processo de transformação da produção que levou à Revolução Industrial, enquanto processo contínuo de inovações tecnológicas. Além do emprego de equipamentos cada vez mais sofisticados, o que tem garantido o aumento da produtividade tem sido a introdução de novas formas de organização do trabalho, nos sistemas manufatureiro, fabril ou “ pós-industrial”, e na divisão do trabalho ou na gestão informatizada e cooperativa dos processos produtivos.

Sem dúvida, esse processo de inovação permanente e fora de controle imediato traz sérias conseqüências para a vida humana, a exemplo da inviabilidade de formas de produção artesanais para suprir mercados amplos. A conseqüência mais drástica certamente é o desemprego. A compreensão do impacto dessas tecnologias sobre o mundo do trabalho e a vida social é urgente no contexto em que vivemos, de problemas de dimensões sempre crescentes, requerendo de todos reflexões e soluções inovadoras.

PCNEM, p. 294-295.

A técnica se sujeita à produção

No fim do século XIX, com a expansão da economia mundial trazendo à indústria estranhas matérias-primas, que exigiam processamento científico para serem utilizadas de maneira eficiente (borracha, petróleo), a química demonstrou para todos que a era das invenções simples, fruto da habilidade, da experiência prática, sem qualquer base teórica complexa, estava terminada. (...)

(...) Os laboratórios vinculados às fábricas, símbolo da sujeição da técnica à produção, se converteram em armas no clima da luta pela concorrência. (...)

Em toda parte se experimentava, se inventava, se aperfeiçoava. E o grande mérito dos inventos estava no fato de que eram utilizados imediatamente: tinha um alcance prático e industrial, servindo ao mesmo tempo para o desenvolvimento teórico futuro. Pela primeira vez, a técnica e a ciência passaram a caminhar juntas. E a ciência se enriqueceu pelo contato com os problemas colocados pela técnica. Progrediu. Não era um progresso linear, pois não foram soluções de problemas antigos que colocaram novos problemas para a ciência. Com a Revolução Industrial, as ciências se viram colocadas diante de novas e especí-



Anexo 31

ficas exigências, que lhes abriram novas possibilidades ao se confrontarem com novos problemas, novas maneiras de enfocar os antigos, novos instrumentos práticos e teóricos de investigação.

Letícia Bicalho Canêdo, *A revolução industrial*, 10. ed., São Paulo, Atual, 1991, p. 47. (Discutindo a história).

Anexo 32

O nascimento das fábricas

Dentre todas as utopias criadas a partir do século XVI, nenhuma se realizou tão desgraçadamente como a da sociedade do trabalho. Fábricas-prisões, fábricas-conventos, fábricas sem salário, que aos nossos olhos adquirem um aspecto caricatural, foram sonhos realizados pelos patrões e que tornaram possível esse espetáculo atual da glorificação do trabalho. Para se ter uma idéia da força dessas utopias realizadas impregnando todos os momentos da vida social a partir do século XIII, basta considerarmos a transformação positiva do significado verbal da própria palavra trabalho, que até a época Moderna sempre foi sinônimo de penalização e de cansaços insuportáveis, de dor e de esforço extremo, de tal modo que sua origem só poderia estar ligada a um estado extremo de miséria e pobreza. Seja a palavra latina e inglesa *labor*, ou a francesa *travail*, ou grega *ponos* ou a alemã *Arbeit*, todas elas, sem exceção, assinalam a dor e o esforço inerentes à condição do homem, e algumas como *ponos* e *Arbeit* têm a mesma raiz etimológica que pobreza (*penia* e *Armut* em grego e alemão, respectivamente).

Essa transformação moderna do significado da própria palavra trabalho, em sua nova positividade, representou também o momento em que, a partir do século XVI, o próprio trabalho ascendeu da "mais humilde e desprezada posição ao nível social mais elevado e à mais valorizada das atividades humanas, quando Locke descobriu que o trabalho era a fonte de toda a propriedade. Seguiu seu curso quando Adam Smith afirmou que o trabalho era a fonte de toda a riqueza, e alcançou seu ponto culminante no 'sistema de trabalho' de Marx onde o trabalho passou a ser a fonte de toda a produtividade e expressão da própria humanidade do homem" (Hannah Arendt, *La Condición Humana*, p. 139).

A dimensão crucial dessa glorificação do trabalho encontrou suporte definitivo no surgimento da fábrica mecanizada, que se tornou a expressão suprema dessa utopia realizada, alimentando, inclusive, as novas ilusões de que a partir dela não há limites para a produtividade humana.



Essa descoberta delirante da fábrica como lugar, por excelência, no qual o trabalho pode se apresentar em toda a sua positividade não só alimentou as projeções dos apologistas da sociedade burguesa, como também a de seus próprios críticos, na medida em que ela foi entendida como o momento de uma liberação sem precedentes das forças produtivas da sociedade. Assim, a fábrica ao mesmo tempo que confirmava a potencialidade criadora do trabalho anunciava a dimensão ilimitada da produtividade humana através da maquinaria.

Para esse pensamento movido pela crença do poder criador do trabalho organizado, a presença da máquina definiu de uma vez por todas a fábrica como o lugar da superação das barreiras da própria condição humana. “A invenção da máquina a vapor e da máquina para trabalhar o algodão”, escrevia Engels em 1844, “deu lugar como é sobejamente conhecido a uma Revolução Industrial, que transformou toda a sociedade civil”. Essa imagem cristalizada já no pensamento dos homens do século XIX apagou todo o percurso sinuoso da organização do trabalho da época Moderna, ao reduzir definitivamente a fábrica a um acontecimento tecnológico.

Contudo, os ecos das resistências dos homens pobres a se submeterem aos rígidos padrões do trabalho organizado são audíveis desde o século XVII e assinalam a presença da fábrica a partir de um marco distinto daquele definido pelos pensadores do século XIX.

Aqueles primeiros homens, que se viram constrangidos pela pregação moral do tempo útil e do trabalho edificante, sentiram em todos os momentos de sua vida cotidiana o poder destrutivo desse novo princípio normativo da sociedade. Sentiram na própria pele a transformação radical do conceito de trabalho, uma vez que essa nova positividade exigiu do homem pobre a sua submissão completa ao mando do patrão.

Introjetar um relógio moral no coração de cada trabalhador foi a primeira vitória da sociedade burguesa, e a fábrica apareceu desde logo como uma realidade estarrecedora onde esse tempo útil encontrou o seu ambiente natural, sem que qualquer modificação tecnológica tivesse sido necessária. Foi através da porta da fábrica que o homem pobre, a partir do século XVIII, foi introduzido ao mundo burguês.

A reflexão que agora propomos visa ultrapassar a imagem cristalizada que o pensamento do século XIX produziu sobre a fábrica, reduzindo-a a um acontecimento tecnológico.

Nosso intuito é desfazer o manto da memória da sociedade burguesa e reencontrar a fábrica em todos os lugares e momentos onde esteve presente uma intenção de organizar e disciplinar o trabalho através de uma sujeição completa da figura do próprio trabalhador. Por isso, os leitores não devem se surpreender quando no decorrer do texto encontrarem no engenho de açúcar da colônia o esboço da fábrica que iria produzir o futuro operário europeu.

Anexo 33

Ganha mais quem produz mais

(...) A pressão sobre os lucros (...), bem como o tamanho e complexidade crescentes das firmas, sugeriam que os métodos tradicionais, empíricos ou improvisados não eram mais adequados à condução das empresas. Daí a necessidade de uma forma mais racional ou “científica” de controlar, monitorar e programar empresas grandes e que visavam à maximização do lucro. A tarefa em que o “taylorismo” concentrou imediatamente seus esforços – e à qual a imagem pública da “administração científica” era identificada – era como conseguir que os operários trabalhassem mais. Esse objetivo foi perseguido por meio de três métodos principais: (1) isolando cada operário de seu grupo de trabalho e transferindo o controle do processo de trabalho do operário ou do grupo a agentes da administração, que diziam ao operário exatamente o que fazer e quanto produzir, à luz de (2) uma divisão sistemática de cada processo em unidades componentes cronometradas (“estudo do tempo e do movimento”), e (3) de vários sistemas de pagamento dos salários, o que incentivaria o operário a produzir mais.

Eric J. Hobsbawm, *A era dos impérios: 1875-1914*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988, p. 71-72.

Anexo 34

A produção com ritmo marcado

O barulho da chegada de uma carroçaria, a cada três ou quatro minutos, marca o ritmo do trabalho.

Uma vez enganchada à linha, a carroçaria começa seu semicírculo, passando sucessivamente diante de cada posto de soldagem ou de outras operações complementares: limagem, polimento, martelagem. Como já disse, é um movimento contínuo, que parece lento: à primeira vista, a linha dá quase uma ilusão de imobilidade, sendo necessário fixar o olhar num carro determinado para vê-lo deslocar-se, deslizar progressivamente de um posto a outro. O carro não pára; são os operários que se devem deslocar para acompanhá-lo durante a execução do trabalho. Assim, cada um tem uma área bem definida para executar os gestos que lhe são impostos, embora as fronteiras sejam invisíveis: logo que um carro nela entra, o operário desengata seu maçarico, empunha seu ferro de soldar, agarra seu martelo ou sua lima e começa a trabalhar. Algumas marteladas, alguns clarões, os pontos de solda estão feitos e já o carro está saindo dos três ou quatro metros do posto. E o seguinte vai entrando na área de operação. E o operário recomeça. Às vezes, se ele traba-



lha depressa, sobram-lhe alguns segundos de descanso antes que chegue um novo carro (...).

(...) Se, ao contrário, o operário trabalhar devagar demais, ele “se afunda”, isto é, encontra-se progressivamente levado para longe do seu posto, continuando sua operação quando o operário seguinte já está realizando outra. Tem então de acelerar o ritmo para tentar recuperar o tempo perdido. E o lento deslizar dos carros, que parecia tão próximo da imobilidade, toma um aspecto tão implacável quanto a impetuosidade de uma torrente que não se consegue conter: cinquenta centímetros perdidos, um metro, trinta segundos de atraso sem dúvida, esta junção rebelde, o carro em que se trabalha tão longe, e o seguinte já apareceu no ponto de partida normal do posto, avançando com a regularidade estúpida de massa inerte, percorrendo metade do caminho antes de poder ser atingido, só podendo ser abordado quando já está passando ao posto seguinte: acumulação de atrasos. É o que eles chamam “se afundar” e por vezes é tão angustiante quanto um afogamento.

Robert Linhart, *Greve na fábrica*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978, p. 13-14.

A Nissan inventa o automóvel à la carte

– Gostaria de comprar um novo modelo do Glória em azul metálico, cinco portas, com ar condicionado e sistema de auxílio à navegação. Qual será o prazo?

– Um momentinho, por favor. Vou enviar os dados do seu pedido ao fabricante.

Quinze segundos mais tarde...

– Cavalheiro, seu carro será montado na fábrica de Tochigi, no dia 20 deste mês, e lhe será entregue em domicílio cinco dias depois, ou seja, no dia 25.

O sistema Answer, que possibilita um diálogo assim, já está operando em todas as concessionárias Nissan desde agosto de 1991. Como seu nome sugere, é um sistema de informática de ponta que coordena a produção e a venda, e o primeiro do gênero que permite dar ao cliente o prazo exato. Se se pode destinar aos clientes a maioria dos carros fabricados a cada dia, isso significa que a fábrica produz carros “já comprados”, e que a fabricação se aproxima de uma produção segundo a demanda.

Segundo T. Hirano, apud *Le Courier International*, 29/8/1991.
In Pierre Beckouche, *Indústria: um só mundo*, São Paulo, Ática, 1995, p. 28.

