Patrícia Ramos Braick ▪
Myriam Becho Mota

Lygia Terra ▪ Regina Araujo ▪
Raul Borges Guimarães

Maria Lúcia de Arruda Aranha

Afrânio Silva ▪ Bruno Loureiro ▪ Cassia Miranda ▪
Fátima Ferreira ▪ Lier Pires Ferreira ▪
Marcela M. Serrano ▪ Marcelo Araújo ▪
Marcelo Costa ▪ Martha Nogueira ▪
Otair Fernandes de Oliveira ▪ Paula Menezes ▪
Raphael M. C. Corrêa ▪ Rodrigo Pain ▪ Rogério Lima ▪
Tatiana Bukowitz ▪ Thiago Esteves ▪ Vinicius Mayo Pires

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO.
VERSÃO SUBMETIDA À AVALIAÇÃO.
Código da coleção:
0184P21204
Código da obra:
0184P21204138

MODERNA PLUS

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

MANUAL DO PROFESSOR

CONFLITOS E DESIGUALDADES

Área do conhecimento:
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

MODERNA

MODERNA

PATRÍCIA RAMOS BRAICK
Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Foi professora do ensino básico por mais de 20 anos em Belo Horizonte (MG).

MYRIAM BECHO MOTA
Mestre em Relações Internacionais pela The Ohio University (EUA), revalidado pela Universidade de Brasília (UnB), e licenciada em História pela Faculdade de Ciências Humanas de Itabira (MG). Pesquisadora.

LYGIA TERRA
Licenciada em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP). Foi professora de Geografia na rede pública estadual de São Paulo.

REGINA ARAUJO
Doutora em Ciências na área de Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP). Docente de cursos preparatórios para o Itamaraty.

RAUL BORGES GUIMARÃES
Doutor em Ciências na área de Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP). Professor titular do Departamento de Geografia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp-Presidente Prudente).

MARIA LÚCIA DE ARRUDA ARANHA
Bacharel e licenciada em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Foi professora de Filosofia em escolas particulares de São Paulo por mais de três décadas.

AFRÂNIO SILVA
Mestre em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e professor do Colégio Pedro II (RJ).

BRUNO LOUREIRO
Bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor de Sociologia da rede pública e de escolas particulares do Rio de Janeiro.

CASSIA MIRANDA
Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Professora de Sociologia na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (RJ).

FÁTIMA FERREIRA
Doutora em Educação pela Universidade Estácio de Sá (Unesa-RJ) e mestre em Ciências Sociais na área de Sociologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora de Sociologia do Colégio Pedro II (RJ).

LIER PIRES FERREIRA
Doutor em Direito na área de Direito Internacional e Integração Econômica pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor de Sociologia do Colégio Pedro II (RJ).

MARCELA M. SERRANO
Doutora em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora do ensino básico técnico e tecnológico no Rio de Janeiro (RJ).

MARCELO ARAÚJO
Doutor em Antropologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor de Sociologia do Colégio Pedro II (RJ).

MARCELO COSTA
Mestre em Sociologia (com concentração em Antropologia) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor de Sociologia do Colégio Pedro II (RJ).

MARTHA NOGUEIRA
Mestre em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora de Sociologia do Colégio Pedro II (RJ).

OTAIR FERNANDES DE OLIVEIRA
Doutor em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

PAULA MENEZES
Mestre em Sociologia (com concentração em Antropologia) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora de Sociologia do Colégio Pedro II (RJ).

RAPHAEL M. C. CORRÊA
Mestre em Planejamento Urbano e Regional pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor de Sociologia do Colégio Pedro II (RJ).

RODRIGO PAIN
Doutor em Ciências pelo curso de pós-graduação em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, na área de Estudos Internacionais Comparados, pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Professor do Instituto Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp/UERJ).

ROGÉRIO LIMA
Doutor em Ciências Humanas (Sociologia) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor de Sociologia do Colégio Pedro II (RJ).

TATIANA BUKOWITZ
Mestre em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro da Universidade Candido Mendes. Professora de Sociologia do Colégio Pedro II (RJ).

THIAGO ESTEVES
Mestre em Ciências pelo curso de pós-graduação em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Professor do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ).

VINICIUS MAYO PIRES
Mestre em Sociologia e Antropologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor de Sociologia do Colégio Pedro II (RJ).

MODERNA PLUS

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

CONFLITOS E DESIGUALDADES

Área do conhecimento:
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

MANUAL DO PROFESSOR

1ª edição

São Paulo, 2020

MODERNA

MODERNA

Coordenação editorial: Ana Claudia Fernandes, Cesar Brumini Dellore, Maria Clara Antonelli
Edição de texto: Ana Carolina F. Muniz, Ananda Maria Garcia Veduvoto, Edmar Ricardo Franco, Juliana Cava Tanaka, Leonardo Canuto de Barros, Magna Reimberg Teobaldo, Mônica Torres Cruvinel, Pamela Shizue Goya, Sandra Machado Ghiorzi
Assistência editorial: Rosa Chadu Dalbem
Preparação de texto: Cecília Kinker, Geuid Dib Jardim
Assessoria didático-pedagógica: Anna Barreto, Helena Morita
Gerência de *design* e produção gráfica: Everson de Paula
Coordenação de produção: Patricia Costa
Gerência de planejamento editorial: Maria de Lourdes Rodrigues
Coordenação de *design* e projetos visuais: Marta Cerqueira Leite
Projeto gráfico: Daniel Messias, Ana Carolina Orsolin
Capa: Daniel Messias
Foto: © VectorCreation/Shutterstock
Edição de arte: Flavia Maria Susi, Tiago Gomes
Editoração eletrônica: Flavia Maria Susi
Edição de infografia: Giselle Hirata, Priscilla Boffo
Coordenação de revisão: Maristela S. Carrasco
Revisão: Know-how Editorial, Vitor Frota Jr.
Coordenação de pesquisa iconográfica: Luciano Baneza Gabarron
Pesquisa iconográfica: Camila Lago, Daniela Baraúna, Elena Ribeiro
Coordenação de *bureau*: Rubens M. Rodrigues
Tratamento de imagens: Ademir Francisco Baptista, Joel Aparecido, Luiz Carlos Costa, Marina M. Buzzinaro
Pré-impressão: Alexandre Petreca, Eliane Monteiro, Everton L. de Oliveira, Marcio H. Kamoto, Ricardo Rodrigues, Vitória Sousa
Coordenação de produção industrial: Wendell Monteiro
Impressão e acabamento:

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Moderna plus : ciências humanas e sociais aplicadas : manual do professor. -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2020.

Vários autores.
Obra em 6 v.
Conteúdo: Natureza em transformação -- Globalização, emancipação e cidadania -- Trabalho, ciência e tecnologia -- Poder e política -- Sociedade, política e cultura -- Conflitos e desigualdades

1. Ciências humanas (Ensino médio) 2. Ciências sociais (Ensino médio).

20-37415 CDD-373.19

Índices para catálogo sistemático:

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

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.
Todos os direitos reservados

EDITORA MODERNA LTDA.
Rua Padre Adelino, 758 - Belenzinho
São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904
Vendas e Atendimento: Tel. (0_ _11) 2602-5510
Fax (0_ _11) 2790-1501
www.moderna.com.br
2020
Impresso no Brasil

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

MODERNA

SUPLEMENTO PARA O PROFESSOR

Durante o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, espera-se que os estudantes consolidem o aprendizado dos anos anteriores, que desenvolvam autonomia intelectual para refletir sobre a realidade complexa que os cerca, e que tenham condições de exercer a cidadania conscientemente e traçar um projeto de vida.

Para os estudantes, este desafio é potencializado por outros apresentados durante a adolescência, fase da vida de grandes transformações físicas, emocionais e psicológicas: as mudanças do corpo, as relações afetivas, dúvidas em relação ao futuro profissional e muitos outros motivos geradores de conflitos internos às vezes incompreendidos por quem está ao redor.

Para os professores, a difícil missão de estabelecer uma estratégia de trabalho sustentável que garanta o diálogo com estudantes de perfis tão diferentes se torna mais árdua pelas cobranças de resultados, a dificuldade de se manter atualizado(a) devido aos inúmeros afazeres exigidos pelo ofício (dentro e fora das salas de aula e nem sempre em condições adequadas) e a necessidade de acompanhar as políticas educacionais em constante transformação, como a Reforma do Ensino Médio, que definiu uma nova organização curricular para esta etapa do ensino.

Por tudo isso, esta coleção une o trabalho de autores e autoras experientes dos quatro componentes curriculares de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas com o objetivo de subsidiar uma experiência de ensino-aprendizagem que seja realmente significativa, colaborando com o trabalho docente para o efetivo desenvolvimento das competências e habilidades esperadas para os estudantes do Ensino Médio e contribuindo para a formação de indivíduos críticos, participativos e comprometidos com a construção de um mundo mais justo, tolerante e sustentável.

Desejamos a todos um excelente ano letivo.

Os autores

MODERNA

SUMÁRIO

Pressupostos teórico-metodológicos V

1. O novo Ensino Médio V

2. A BNCC para o Ensino Médio VII

As Ciências Humanas e Sociais Aplicadas IX

3. A BNCC na coleção XIV

Culturas juvenis e projetos de vida XIV

Os temas contemporâneos: formação ética e cidadã XVI

As tecnologias digitais e a computação XIX

4. Práticas para o ensino XXII

Levantamento dos conhecimentos prévios e estruturação de uma aprendizagem significativa XXII

O uso de metodologias ativas XXV

Desenvolvimento da análise, inferência e argumentação XXVI

O estudo cartográfico XXVIII

Métodos de avaliação XXX

5. Sugestões de práticas para o desenvolvimento de ambientes inclusivos XXXIV

6. O ensino interdisciplinar XXXVII

7. Outros subsídios de planejamento para o curso XXXIX

Sugestões de cronogramas XXXIX

8. A coleção XL

9. Referências bibliográficas XLIV

Orientações específicas deste volume XLVII

1. Justificativa e objetivos XLVII

2. Início de conversa L

3. Orientações, comentários, sugestões e respostas para cada capítulo LI

Capítulo 1 O mundo em conflito: a transição do século XIX para o século XX LI

Capítulo 2 Totalitarismos e Segunda Guerra Mundial LVIII

Capítulo 3 A Organização das Nações Unidas e os indicadores sociais LXV

Capítulo 4 Conflitos regionais na ordem global LXX

Capítulo 5 Violência e direitos humanos LXXVI

Capítulo 6 Desigualdade racial, racismo e políticas afirmativas na cidade contemporânea LXXXII

4. MovimentAção: Direitos humanos no Brasil XC

5. Referências bibliográficas deste volume XCIV

MODERNA

1. O novo Ensino Médio

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a Educação Básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurada inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria, e determinou a progressiva universalização do Ensino Médio gratuito. Até então, conforme a Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, o Ensino Médio (antigo segundo grau) não era obrigatório.

Quase uma década após a promulgação da Constituição, a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), segundo as quais a educação é entendida como um processo formativo abrangente que se desenvolve "na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais".

Quatro anos depois, seguindo o movimento de promoção de reformas educacionais que permitissem ao país melhorar os índices de escolarização e nível de conhecimento de seus jovens para superar o quadro de extrema desvantagem em relação aos países desenvolvidos, foram publicados os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM), que reconheceram um novo contexto para os anos finais da Educação Básica e reiteraram a necessidade de um ensino contextualizado para a formação integral do estudante.

> "O Ensino Médio no Brasil está mudando. A consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho.
>
> Partindo de princípios definidos na LDB, o Ministério da Educação, num trabalho conjunto com educadores de todo o país, chegou a um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta. Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender.
>
> Estes Parâmetros cumprem o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias."
>
> BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 7 maio 2020.

Apesar de todos os esforços, no início da segunda década do século XXI, o modelo predominante para o Ensino Médio no Brasil ainda era essencialmente aquele que se estabeleceu durante a Primeira República (1889-1930): os estudantes são agrupados em turmas de acordo com sua idade, e a progressão de um ano para outro depende da assimilação de conteúdos dos diversos componentes curriculares – as disciplinas. Essas são ministradas por professores e professoras especialistas em horários delimitados e preestabelecidos, havendo pouca ou nenhuma interação entre os componentes curriculares. O conhecimento assim ministrado, em geral, adquire contornos tecnicistas e é apresentado de maneira fragmentada, sem relação com a realidade vivida pelos jovens, parecendo-lhes frequentemente distante e destituído de sentido (GERHARD; ROCHA, 2012).

A despeito de sua longevidade, esse modelo continuou sendo questionado e diversas propostas têm sido apresentadas no sentido de efetivar um ensino mais dinâmico e crítico, que favoreça o protagonismo e a autonomia dos estudantes, de flexibilizar o currículo, de desenvolver não só as habilidades cognitivas dos jovens, mas também as socioemocionais. As propostas nesse sentido ganharam força com os repetidos diagnósticos de esgotamento do sistema tradicional de ensino feitos por meio das avaliações nacionais, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), e as internacionais, por exemplo o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa – sigla do inglês *Programme for International Student Assessment*).

MODERNA

O desempenho dos estudantes no Saeb somado às taxas de rendimento escolar (aprovação) compõem o Índice da Educação Básica (Ideb), formulado para medir a qualidade do aprendizado no país e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Há mais de uma década, os números do Ideb para o Ensino Médio mantêm-se estagnados e abaixo da meta tanto para o ensino privado como para o público.

Ideb: Ensino Médio nacional							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017
Privada	5,6	5,6	5,6	5,7	5,4	5,3	5,8
Pública	3,1	3,2	3,4	3,4	3,4	3,5	3,5

Fonte: IBGE. *Ideb – Resultados e metas*. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 8 maio 2020.
Os dados marcados em bege referem-se ao Ideb que atingiu a meta estipulada para aquele ano.

Nesse contexto, em 16 de fevereiro de 2017 foi sancionada a Lei n. 13.415, que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, estabelecendo as bases do que foi chamado "o novo Ensino Médio", que tem como base:

- **ensino integral**, objetivando o desenvolvimento físico, socioemocional e cognitivo dos estudantes;
- **articulação com a formação técnica profissional**, incluindo formação e práticas do trabalho de maneira integrada à Educação Básica;
- **flexibilização do currículo**, determinando uma formação geral básica estabelecida pela *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) e uma parte diversificada composta de itinerários formativos e disciplinas eletivas;
- **ampliação da carga horária**, sendo 1.800 horas para a formação geral básica e 1.200 horas (no mínimo) para a parte flexível do currículo (itinerários formativos e disciplinas eletivas). Segundo a lei, a parte diversificada deve ser definida por cada sistema (rede) de ensino.

As possibilidades de distribuição das horas da formação básica geral e da parte flexível nos três anos do Ensino Médio são muitas, entre elas as exemplificadas na página a seguir.

Como mencionado, a lei que estabeleceu a reforma do Ensino Médio definiu que os objetivos de aprendizagem essenciais para essa etapa da educação devem ser os definidos pela BNCC.

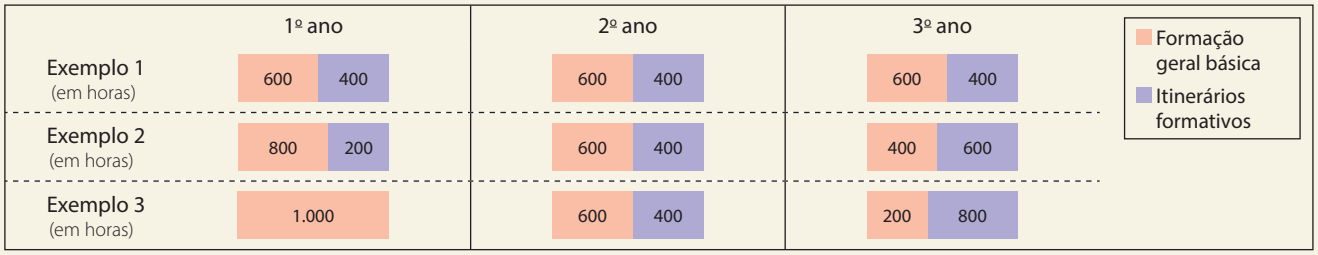


© JEAN GALVÃO

Charge de Jean Galvão sobre evasão escolar no Ensino Médio, 2018. Além do baixo rendimento escolar, a evasão é um problema da última etapa da Educação Básica a ser enfrentado. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) divulgados em 2019 pelo IBGE, 11,8% dos jovens entre 15 e 17 anos estão fora da escola.

MODERNA

NOVO ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADES DE ORGANIZAÇÃO DA CARGA HORÁRIA



Fonte: BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação. *Guia de implementação do novo Ensino Médio*. Brasília: MEC/Consed, 2018. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/guia>. Acesso em: 8 maio 2020.

2. A BNCC para o Ensino Médio

A formulação de referências comuns para a Educação Básica de todo o país foi determinada pela LDB, que atribuiu à União o papel de coordenação dessa tarefa.

> "Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.
>
> § 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.
>
> [...]
>
> Art. 9º A União incumbir-se-á de:
>
> [...]
>
> IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;"

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 8 maio 2020.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em junho de 2014, ao especificar as estratégias para alcançar as metas estabelecidas para a educação nacional, reforçou a determinação para a elaboração de currículos para todos os segmentos da Educação Básica, especificando para o Ensino Médio:

> "3.1) institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais;
>
> 3.2) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação – CNE, até o 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os(as) alunos(as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum."

BRASIL. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 8 maio 2020.

Assim, em junho de 2015, o Ministério da Educação (MEC), junto ao Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e à União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), instituiu por meio da Portaria n. 592 o grupo responsável pela elaboração da primeira versão da BNCC.

Após debates, seminários, consultas públicas e três versões do documento, a BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano) foi homologada em dezembro de 2017.

MODERNA

Nessa parte do documento já estavam definidas as **dez competências gerais da Educação Básica**, que se relacionam e se desdobram no tratamento didático para todas as etapas da Educação Básica, ou seja, dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, com o objetivo de desenvolver atitudes e valores nos termos da LDB.

A BNCC entende como competência a capacidade de mobilizar conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do mundo do trabalho e do exercício da cidadania.

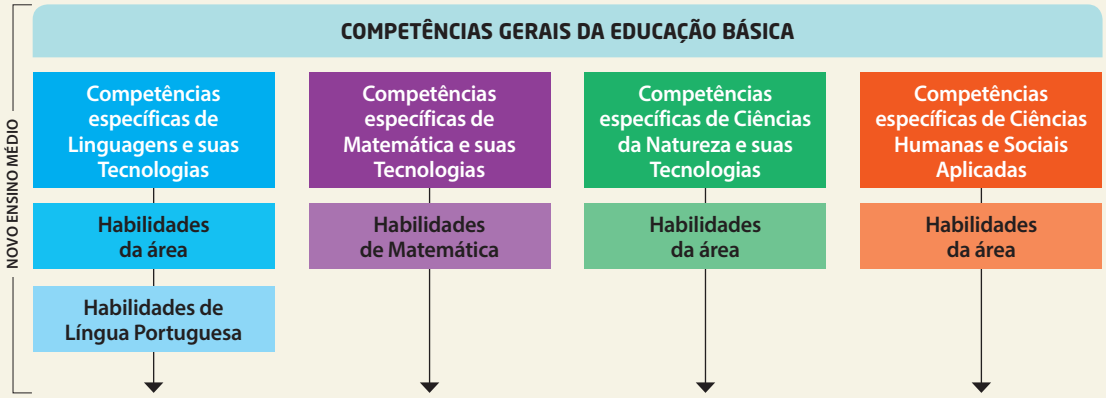
COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2018. p. 9-10. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 8 maio 2020.

Em dezembro de 2018, foi aprovada a BNCC para o Ensino Médio, que, além da continuidade do desenvolvimento progressivo dessas competências gerais, determinou como objetivo do Ensino Médio a preparação básica dos estudantes para o trabalho e o exercício da cidadania, bem como a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos durante o Ensino Fundamental.

Assim como rege a lei, o documento estabeleceu competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo da última etapa da Educação Básica em quatro **áreas do conhecimento**: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Vale mencionar que o ensino de Língua Portuguesa e Matemática será obrigatório nos três anos do Ensino Médio. Esquematicamente, a nova organização pode ser representada da seguinte maneira:



Fonte: BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação. *Guia de implementação do novo Ensino Médio*. Brasília: MEC/Consed, 2018. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/guia>. Acesso em: 8 maio 2020.

Desse modo, impôs-se uma reestruturação profunda para o Ensino Médio: a ênfase do processo de ensino-aprendizagem deslocou-se do conteúdo informativo para o desenvolvimento de competências e habilidades, e, no lugar da antiga segmentação das disciplinas, definiu-se o ensino por áreas. Isso não significa a extinção das antigas disciplinas, mas uma abordagem delas dentro de uma perspectiva interdisciplinar.



MB IMAGES/SHUTTERSTOCK

Como em um quebra-cabeça, no qual as peças conectadas corretamente formam uma imagem coerente, o processo educativo significativo só será alcançado pela conexão entre os saberes das diferentes áreas com o objetivo da formação integral do jovem para a vida.

As Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Segundo a BNCC, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é integrada por filosofia, geografia, história e sociologia, com o propósito de ampliar e aprofundar as aprendizagens essenciais desenvolvidas durante o Ensino Fundamental, e sempre orientada por uma formação ética.

Considerando a maior maturidade cognitiva e a capacidade de articular informações e conhecimentos, espera-se que durante o Ensino Médio os estudantes possam ampliar seu repertório conceitual e desenvolver as capacidades de observação, memória e abstração para perceber de forma mais acurada a realidade e realizar raciocínios mais complexos, além de dominar a leitura de diferentes linguagens, fator essencial para os processos de simbolização e abstração.

MODERNA



© 2020 KING FEATURES SYNDICATE/IPRESS

Tirinha de Dik Browne, 1982. Ao satirizar a incapacidade do personagem Hamlet para explicar o amor como sentimento, o chargista demonstra como o conhecimento meramente formal não é suficiente para a compreensão da complexidade da realidade.

Tendo em vista esses aspectos e as aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes nessa etapa da educação formal, a BNCC definiu categorias fundamentais da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a serem tematizadas e problematizadas:

- **Tempo e espaço**: categorias essenciais para o estudo das Ciências Humanas uma vez que permitem a identificação de contextos, a análise de acontecimentos e a compreensão de processos, bem como as suas rupturas e permanências.

  Durante o Ensino Médio os estudantes devem desenvolver a compreensão de dimensões simbólicas e abstratas do tempo e as noções de diferentes sociedades sobre ele, ultrapassando a percepção uniforme de linearidade. Em relação ao espaço, espera-se que se tornem capazes de entender as suas dimensões históricas e culturais além de suas representações cartográficas, pois a trajetória de diferentes grupos humanos (migrações, ocupações, disputas, produção e distribuição de produtos, relações de trabalho etc.) se realiza em um determinado espaço e em um tempo específico.
- **Território e fronteira**: categorias indispensáveis para a compreensão de processos identitários relacionados a territorialidades e de estabelecimento de fronteiras de diferentes significados (territoriais, culturais, econômicas, sociais, entre outras).

  Espera-se que os estudantes possam compreender que território, além de significar uma porção da superfície terrestre relacionada à sobrevivência, à identidade e à segurança de diferentes grupos humanos (nações, povos, Estados), como categoria engloba noções de lugar, região, limites políticos e administrativos, sendo, portanto, suporte de esquemas abstratos de organização espacial da realidade (cidades, estados, países). De forma associada, fronteira deve ser entendida como uma categoria historicamente construída que pode ser expressa nas dimensões territoriais, mas também culturais, econômicas, sociais e políticas – muitas delas, permeáveis e móveis.
- **Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética**: categorias que permitem a análise crítica dos estudantes sobre a sociedade em que vivem e sobre eles mesmos como indivíduos, além da compreensão das diferentes formas de organização social baseadas em valores, tradições, práticas, hábitos e formas específicas de manejar a natureza.

  Portanto, essas categorias são próprias da constituição das Ciências Humanas e Sociais, quando possibilitam a compreensão da produção do indivíduo como ser social, da forma como as diferentes sociedades se organizam no espaço físico-territorial, das especificidades das relações que estabelecem com o meio e as suas consequências ambientais.
- **Política e trabalho**: categorias importantes por mediarem a vida em sociedade, em que se pressupõem iniciativas individuais e coletivas.

  A política deve ser compreendida como meio de inserção do indivíduo no coletivo, de prática da cidadania e como forma das lógicas de poder estabelecidas entre diferentes grupos, o que inclui os tipos de organização dos Estados e o estabelecimento de governo.

  A dimensão do trabalho pode ser compreendida por diversas perspectivas: filosófica, histórica e sociológica entre outras, por se relacionar às formas de dominação e transformação da natureza, de produção de riqueza, de humanização ou de alienação.

Tendo como base essas categorias, e para assegurar aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, a BNCC definiu para o Ensino Médio seis **competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, que devem ser articuladas às competências gerais da Educação Básica. Cada uma das competências específicas se desenvolve por meio de um conjunto de habilidades.

MODERNA

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS PARA O ENSINO MÉDIO: COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS E HABILIDADES

Competência específica 1	Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
Habilidades	**(EM13CHS101)** Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais. **(EM13CHS102)** Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos. **(EM13CHS103)** Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros). **(EM13CHS104)** Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço. **(EM13CHS105)** Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas (populações nômades e sedentárias, entre outras) e oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/emoção, material/virtual etc.), explicitando suas ambiguidades. **(EM13CHS106)** Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
Competência específica 2	Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.
Habilidades	**(EM13CHS201)** Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles. **(EM13CHS202)** Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneos (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais. **(EM13CHS203)** Comparar os significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas (civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo, esclarecimento/obscurantismo, cidade/campo, entre outras). **(EM13CHS204)** Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas. **(EM13CHS205)** Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis. **(EM13CHS206)** Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico.

MODERNA

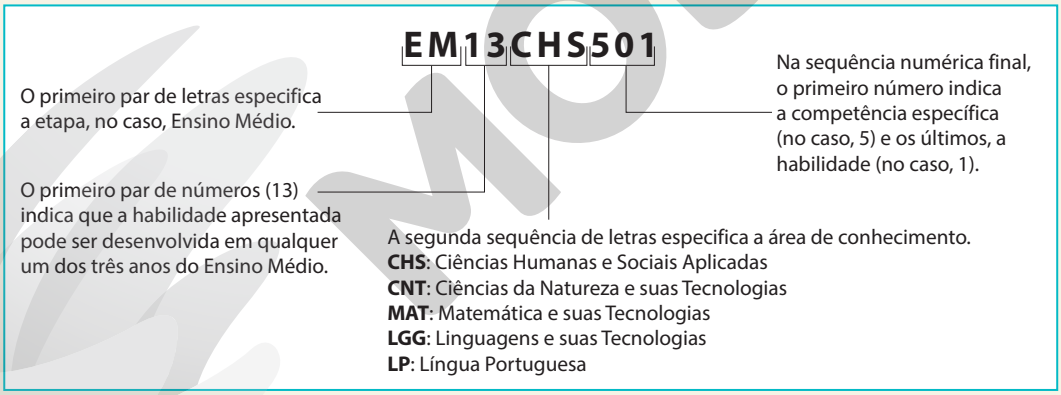
Competência específica 3	Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
Habilidades	**(EM13CHS301)** Problematizar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção, reaproveitamento e descarte de resíduos em metrópoles, áreas urbanas e rurais, e comunidades com diferentes características socioeconômicas, e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental, o combate à poluição sistêmica e o consumo responsável. **(EM13CHS302)** Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais – entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais –, suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade. **(EM13CHS303)** Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis. **(EM13CHS304)** Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, selecionando, incorporando e promovendo aquelas que favoreçam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável. **(EM13CHS305)** Analisar e discutir o papel e as competências legais dos organismos nacionais e internacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e dos acordos internacionais para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis. **(EM13CHS306)** Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos socioeconômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta (como a adoção dos sistemas da agrobiodiversidade e agroflorestal por diferentes comunidades, entre outros).
Competência específica 4	Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
Habilidades	**(EM13CHS401)** Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos. **(EM13CHS402)** Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica. **(EM13CHS403)** Caracterizar e analisar os impactos das transformações tecnológicas nas relações sociais e de trabalho próprias da contemporaneidade, promovendo ações voltadas à superação das desigualdades sociais, da opressão e da violação dos Direitos Humanos. **(EM13CHS404)** Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.
Competência específica 5	Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
Habilidades	**(EM13CHS501)** Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade. **(EM13CHS502)** Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais. **(EM13CHS503)** Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos. **(EM13CHS504)** Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.

MODERNA

Competência específica 6	Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
Habilidades	**(EM13CHS601)** Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país. **(EM13CHS602)** Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual. **(EM13CHS603)** Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.). **(EM13CHS604)** Discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação nos países, considerando os aspectos positivos e negativos dessa atuação para as populações locais. **(EM13CHS605)** Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo. **(EM13CHS606)** Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira – com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas etc.) de diferentes fontes – e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia.

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2018. p. 571-579. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 8 maio 2020.

Como visto, as habilidades são identificadas por códigos, que representam as seguintes informações:



Vale lembrar que o uso da numeração sequencial para a identificação das habilidades não representa uma sequência a ser seguida, pois a organização do ensino deve ser feita pelas redes considerando suas especificidades.

SUGESTÃO

- ***Site***

Base Nacional Comum Curricular

Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 8 maio 2020.

O portal da BNCC disponibiliza o documento em diferentes formatos, apresenta o seu histórico e, na aba "implementação", oferece ferramentas e material de apoio desenvolvidos pelas equipes do Programa ProBNCC.

MODERNA

3. A BNCC na coleção

Os seis volumes desta coleção foram organizados por eixos temáticos norteados pelas categorias da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas elencadas como fundamentais pela BNCC e suas relações. Considerando que tempo e espaço são categorias inerentes na tratativa de qualquer tema da área, apresentamos como temas: a transformação da natureza pelo ser humano; a relação entre globalização e os conceitos de emancipação e cidadania; trabalho, ciência e tecnologia; as implicações entre poder e política; as dimensões sociedade, política e cultura; e as condições de conflitos e desigualdades.

Esses volumes são independentes, ou seja, não sequenciais e autocontidos em relação à progressão das abordagens dos conteúdos e sua articulação com as competências e habilidades, possibilitando arranjos flexíveis, para que escola e professores organizem seus cursos com autonomia, de acordo com sua realidade.

Em cada um dos volumes, o desenvolvimento do respectivo tema se dá na perspectiva dos quatro componentes curriculares de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, viabilizando o estudo interdisciplinar e aprofundando os conhecimentos do Ensino Fundamental de forma relacionada à atualidade, além de apresentar abordagens novas referentes aos componentes de filosofia e sociologia, introduzidos nessa etapa dos estudos. Para tanto, priorizam-se atividades de pesquisa, análise e produção, para que se efetive um processo significativo da aprendizagem, como mais bem explicado adiante.

No conjunto desses seis volumes, todas as competências gerais da Educação Básica, bem como as competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e suas respectivas habilidades, são trabalhadas. Nas orientações específicas de cada um deles, são explicitados os objetivos de aprendizagem, as respectivas justificativas e a articulação destes com as referidas competências e habilidades, bem como as possibilidades de interação com outras áreas do conhecimento.

Além das categorias, competências e habilidades estabelecidas para cada área do conhecimento na etapa final da Educação Básica, a BNCC discorre sobre outros aspectos que devem ser considerados para que os objetivos de aprendizagem para o Ensino Médio sejam alcançados. A seguir, apresentaremos cada um deles, explicando como são contemplados pela coleção.

Culturas juvenis e projetos de vida

O historiador Philippe Ariès (1981) – um dos pioneiros nos estudos sobre a infância – apontou que na sociedade medieval esse período da existência humana era bastante reduzido, pois, assim que os indivíduos adquiriam desenvoltura física, eram misturados aos adultos, partilhando seus espaços de trabalho e de entretenimento, entre outros. Assim, de forma muito acelerada, as crianças pequenas eram transformadas em miniadultos.

A prática social descrita pelo autor perdurou nas sociedades ocidentais industrializadas, pois não existia uma preocupação em relação ao que hoje chamamos "trabalho infantil". Segundo o autor, somente no século XX apareceu a distinção da adolescência. Assim, a concepção de uma etapa específica do desenvolvimento humano entre a infância e a fase adulta é algo relativamente novo. Contudo, a definição de juventude não é única, pois compreende aspectos biológicos, etários, psicológicos e sociais.

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) definiu a adolescência como a fase que se estende dos 12 aos 18 anos. Embora a adolescência possa estar contida na ideia de juventude, não pode ser confundida com ela. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o fator etário pode ser flexibilizado de acordo com as condições de vida do indivíduo:

> "Do ponto de vista demográfico, os jovens são, principalmente, um grupo populacional que corresponde a uma determinada faixa etária que varia segundo contextos particulares, mas que, geralmente, está localizada entre os 15 e os 24 anos de idade. No caso de áreas rurais ou de pobreza extrema, o limite se desloca para baixo e inclui o grupo de 10 a 14 anos; em estratos sociais médios e altos urbanizados se amplia para cima para incluir o grupo de 25 a 29 anos.
>
> Segundo diversas circunstâncias particulares, identificam-se como jovens um conjunto de pessoas de idades variáveis que não pode ser tratado com começo e fim rígidos."
>
> UNESCO. *Políticas públicas de/para/com juventudes*. Brasília: Unesco, 2004. p. 25.

Além do exposto, deve-se considerar que a transição entre a infância e a vida adulta também é marcada pelas mudanças biológicas, que ocasionam alterações físicas. Essas transformações provocam uma nova percepção do jovem em relação a si, e, consequentemente, sobre o mundo no qual vive, alterando aspectos emocionais e suas formas de relacionamento.

Desse modo, a juventude é uma concepção simbólica social, que considera alguns aspectos biológicos, do grupo no qual o indivíduo considerado jovem está inserido e dele próprio, para significar uma série de características, comportamentos e atitudes atribuídas a essa determinada condição.

Por tudo isso, atualmente é consenso entre os especialistas que não é possível tratar sobre um conceito singular de juventude, sendo mais adequado se referir às **juventudes**. Segundo o sociólogo português José Machado Pais (1996), assim como existem múltiplas formas de juventude, inúmeras são as possibilidades de estudá-las.

Por isso, na direção de adequar o ensino às demandas da sociedade contemporânea e às expectativas e necessidades dos diferentes perfis de estudantes do Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) evidenciaram a importância de não assumir uma caracterização específica e homogênea do público dessa etapa do ensino. Ao contrário, destaca que esses jovens devem ser percebidos como sujeitos com valores, comportamentos, visões de mundo, interesses e necessidades específicas, sustentando, assim, a importância do reconhecimento da juventude:

MODERNA



LUCIOLA ZVARICK/PULSAR IMAGENS

Mulheres da etnia Kamayurá da aldeia Ipavu, no município de Gaúcha do Norte (MT), dançam durante o Uluri, 2018. Nesse ritual, a adolescente, que passou por reclusão após a menarca, é liberada para a participação da vida em comunidade. As concepções sobre juventude e maturidade dependem do meio no qual o indivíduo está inserido.

> "[...] como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes."
>
> CNE. *Resolução n. 5, de 4 de maio de 2011*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9915-pceb005-11-1-1&Itemid=30192>. Acesso em: 9 maio 2020.

Essa noção é adotada pela BNCC, que, além de reconhecer as juventudes de forma múltipla e dinâmica, destaca sua capacidade para participar ativamente e de forma protagonista na sociedade. Por isso, o reforço sistemático para o estabelecimento de processos de ensino-aprendizagem que garantam aos estudantes o desenvolvimento de competências que lhes habilitem para a leitura crítica da realidade, o exercício da cidadania e o enfrentamento dos desafios do mundo contemporâneo, o que inclui a aptidão para delinear um projeto de vida.

Assim como as juventudes, o conceito de cultura, essencial às Ciências Humanas e Sociais, não é uníssono. Não nos deteremos aqui às discussões que voltam à gênese da antropologia em torno da concepção do termo, pois as formulações são variadas e, às vezes, contraditórias. Tomaremos a definição mais acessível e aplicada desse conceito, elaborada pelo antropólogo britânico Edward Burnett Tylor. Segundo ele, cultura é tudo aquilo que permeia a produção e o modo de vida de um povo. Ou seja, é todo o complexo de conhecimentos e habilidades empregado socialmente pelos indivíduos nas suas produções materiais e imateriais. Por isso, não é possível tratar de cultura sem a análise de seu contexto.

Nesse sentido, apesar das situações multifacetadas da educação no país, não podemos esquecer que, de forma geral, a escola é também o espaço de socialização para os jovens, aspecto fundamental na formação de suas identidades. Dependendo de sua organização, muitas vezes, a escola é o lugar no qual o jovem passa a maior parte do seu tempo. Assim, o ambiente escolar é aquele no qual os jovens estreitam relações e formam grupos de acordo com suas afinidades. Esses grupos têm maneiras próprias de se expressar (roupas, músicas, hábitos de consumo etc.) totalmente relacionadas ao seu contexto, formando o que pode ser chamado "subculturas" ou "culturas juvenis".

Por isso, para que os objetivos de uma educação integral se concretizem, promovendo o desenvolvimento de indivíduos capazes de aprender a se conhecer – considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social – e de planejar e seguir seus projetos de vida, é necessário que a escola seja um espaço de acolhimento da diversidade (em que as diferentes expressões juvenis tenham espaço), de promoção do respeito aos indivíduos e aos seus direitos e de reconhecimento dos estudantes como interlocutores legítimos, dando, assim, espaço para que sejam protagonistas de seu processo de escolarização.

Com o objetivo de oferecer subsídios aos educadores nesse sentido, este manual oferece sugestões de práticas para sala de aula que podem auxiliar na mediação de conflitos e no acolhimento das diferenças no espaço escolar (ver "Sugestões de práticas para o desenvolvimento de ambientes inclusivos").

No livro do estudante, o boxe "Você pesquisador" oferece a eles oportunidades de investigação sobre questões da atualidade, promovendo a ampliação de seus conhecimentos e das competências e habilidades relacionadas à pesquisa, ferramenta indispensável para o desenvolvimento da autonomia de pensamento e da análise crítica. Além disso, a seção "MovimentAção" apresenta propostas estruturadas

de trabalho colaborativo para a intervenção cidadã, geralmente com uso de tecnologia digital de informação e comunicação, relacionadas às questões ou aos impasses comuns às comunidades para que os jovens possam assumir papéis protagonistas junto ao meio em que vivem, desenvolvendo competências e habilidades e expressando sua juventude. Todas as orientações necessárias para a condução dessas propostas são apresentadas na parte dedicada às orientações específicas do volume.

SUGESTÕES

• Livro

Culturas juvenis: múltiplos olhares

Afrânio Mendes Catani; Renato de Sousa Porto Gilioli. Campinas: Editora Unesp, 2008.

Apresenta análises de expressões de diferentes grupos juvenis do espaço urbano em busca de compreender as diferentes juventudes, reconhecendo as culturas jovens como legítimas e relacionando-as a aspectos diversos como educação, entrada no mercado de trabalho, formações familiares e violência.

• *Site*

Observatório da juventude UFMG

Disponível em: <http://observatoriodajuventude.ufmg.br/>. Acesso em: 9 maio 2020.

O programa de ensino e extensão da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais realiza desde 2002 pesquisas e projetos relacionados ao tema juventude e educação. Por meio de seu portal o programa disponibiliza publicações, vídeos e materiais didáticos do seu acervo.

Os temas contemporâneos: formação ética e cidadã

No final da década de 1990, durante o movimento das reformas em busca da consolidação de uma educação voltada para a formação cidadã, na qual os conteúdos formais devem estar associados à realidade social dos estudantes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) recomendaram a abordagem de seis **Temas Transversais** (saúde, ética, orientação sexual, pluralidade cultural, meio ambiente, trabalho e consumo) pelos diferentes componentes curriculares.

Em 2010, o CNE aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs), documento normativo que tornou obrigatório o trabalho com temas abrangentes e contemporâneos de forma articulada aos conteúdos escolares tanto na parte da formação básica comum, que viria a ser estabelecida pela BNCC, quanto na parte diversificada do currículo, por se tratar de assuntos que afetam a vida nas esferas individual, local e global.

Além da obrigatoriedade da abordagem desses temas, o documento reafirma a transversalidade como critério orientador das práticas pedagógicas para a tratativa desses temas:

> "A transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas, eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas. A transversalidade difere-se da interdisciplinaridade e complementam-se; ambas rejeitam a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado. A primeira se refere à dimensão didático-pedagógica e a segunda, à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento. A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada."
>
> BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file/>. Acesso em: 9 maio 2020.

Complementando as disposições legais, a BNCC reforçou a obrigatoriedade do trabalho transversal de temas contemporâneos e ampliou o número para quinze, indicando o marco legal de cada um. São eles:

1. Direitos da criança e do adolescente;
2. Educação para o trânsito;
3. Educação ambiental;
4. Educação alimentar e nutricional;
5. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso;
6. Educação em direitos humanos;
7. Educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena;
8. Saúde;
9. Vida familiar e social;
10. Educação para o consumo;
11. Educação financeira;
12. Educação fiscal;
13. Trabalho;
14. Ciência e tecnologia;
15. Diversidade cultural.

Em 2019, com o objetivo de orientar as redes em relação ao trabalho com esses assuntos, o Ministério da Educação publicou um documento intitulado *Temas contemporâneos transversais na BNCC: contextos históricos e pressupostos pedagógicos*. Nessa publicação, os quinze **Temas Contemporâneos Transversais** (TCT), denominação adotada desde então, foram agrupados em seis macroáreas temáticas, conforme o esquema a seguir:

MODERNA

TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS NA BNCC



ADILSON SECCO

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. *Temas Contemporâneos Transversais na BNCC*: contexto histórico e pressupostos pedagógicos 2019. p. 13. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf>. Acesso em: 9 maio 2020.

O documento ressalta que os referidos temas não devem ser trabalhados de forma rígida, em estruturas fechadas, mas integrados às diferentes áreas do conhecimento, cabendo às redes de ensino verificar a melhor forma de incorporarem o desenvolvimento obrigatório desses temas aos seus currículos.

Para auxiliar o trabalho dos educadores nesse aspecto, esta coleção apresenta a seção "Em pauta", desenvolvida especialmente com o objetivo de promover leituras (principalmente notícias, reportagens, artigos jornalísticos, publicações institucionais não acadêmicas) e discussões relacionadas aos temas contemporâneos transversais enunciados pelas DCNs e pela BNCC.

Além da referida seção, a coleção oferece outras oportunidades para a abordagem de temas contemporâneos transversais de forma integrada aos conteúdos de Ciências Humanas e Sociais. Como exemplo, elencamos no quadro a seguir ocasiões apresentadas no volume que tem como tema a transformação da natureza pela ação humana.

EXEMPLO DE ABORDAGEM DOS TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS EM UM VOLUME DA COLEÇÃO

Tema	Oportunidade	Abordagem
Ciência e tecnologia	Capítulo 2: boxe "Ciência em contexto"	Ao abordar os *puquios*, construções dos povos originários da América que possibilitavam a captação de água subterrânea em uma das regiões mais áridas do planeta, pode-se discutir o uso da ciência e da tecnologia no manejo dos recursos naturais e como essa tecnologia ainda é utilizada pelas pessoas da região na atualidade como uma das formas de garantir seu abastecimento hídrico.
Educação ambiental	Capítulo 3: texto base	O tema está na constituição do capítulo ao discutir perspectivas de diferentes sociedades em relação à natureza.
	Capítulo 3: boxe "Análise de dados"	Ao propor a análise e reflexão sobre os dados do gráfico acerca do consumo de agrotóxicos no Brasil.

MODERNA

Tema	Oportunidade	Abordagem
Educação ambiental	Capítulo 3: seção "Atividades", questões 3, 4 e 6	Respectivamente, ao abordar o ideal baconiano de progresso, solicitando aos estudantes que listem aplicações de tecnologias com impactos positivos e negativos ao meio ambiente; propõe aos estudantes que analisem um texto sobre o modo com o qual povos tradicionais indígenas se relacionam com a natureza; e questiona a possibilidade de conciliar consumo com hábitos sustentáveis.
	Capítulo 4: boxe "Trocando ideias"	Ao solicitar aos estudantes que avaliem medidas possíveis ao poder público para resolver o problema de poluentes na água.
	Capítulo 6: texto base	Parte constitutiva do capítulo que aborda a relação entre sociedade e meio ambiente.
	Capítulo 6: boxe "Trocando ideias"	Por solicitar aos estudantes que debatam sobre a questão ambiental sob a perspectiva da sua região (e, consequentemente, de sua realidade).
	Capítulo 6: seção "Atividades", questões 1, 2, 3, 4, 7, 8 e 9	Respectivamente, ao abordar a importância dos povos tradicionais no debate de justiça ambiental; ao solicitar que os estudantes elenquem problemas de sua localidade; ao propor que avaliem os impactos da queimada retratada; ao pedir que expliquem a relação dos movimentos camponeses com o debate nacional das questões ambientais a partir da década de 1950; também que analisem determinado problema global tratado em um excerto de uma publicação da ONU; ao propor uma avaliação crítica a respeito da chamada "Revolução Verde"; e ao solicitar investigações de casos recentes de injustiça ambiental.
	MovimentAção	Atividade que demanda dos estudantes pesquisa, análise e proposições em relação ao descarte de lixo em sua comunidade.
Educação para o consumo	Capítulo 4: texto base	Perpassa todo o capítulo sobre tempos da natureza e ação antrópica.
	Capítulo 4: seção "Em pauta"	Ao tratar sobre consumo consciente, provocando uma reflexão a respeito da conduta individual de cada estudante.

Do mesmo modo, os demais volumes da coleção possibilitam abordagens integradas dos temas contemporâneos transversais mais diretamente relacionados aos seus respectivos assuntos. Todas as oportunidades estão devidamente sinalizadas nas orientações específicas de cada volume.

LICENCIADO POR AUTVIS, BRASIL, 2020 - COLEÇÃO PARTICULAR



A grande onda, instalação do artista plástico francês Bernard Pras, 2007. A obra produzida com material encontrado no lixo, aborda a ação do homem sobre a natureza, provocando uma reflexão crítica em relação ao consumo e à relação humana com o meio ambiente, dois Temas Contemporâneos Transversais. Outras obras de arte com a mesma temática são reproduzidas na seção "MovimentAção" do volume que tem como tema a transformação da natureza pelo ser humano.

MODERNA

As tecnologias digitais e a computação

As tecnologias digitais e a computação são indissociáveis da vida contemporânea: para comunicação, produção, consumo e armazenamento de informações. O constante aprimoramento dessas tecnologias e a transformação ocasionada por elas abrangem as dimensões individuais, sociais e do mundo do trabalho. Um modelo de educação que pretenda uma formação ampla e integral de seus educandos não pode ignorar esse aspecto da atualidade.

Especialista no assunto, o professor José Armando Valente (2019) assinala que a ampliação do acesso aos dispositivos e, consequentemente, o aumento do uso das tecnologias digitais, inclusive na área educacional, não foram suficientes para o desenvolvimento do pensamento lógico dos estudantes e nem têm contribuído para a compreensão das especificidades do funcionamento dessas tecnologias. Ou seja, a maior parte das pessoas utiliza uma porção muito limitada do potencial desses recursos.

A constatação de Valente nos faz refletir sobre a dificuldade de adequação do campo educacional em relação ao novo. Nesse sentido, muito antes dele, Edgard Morin (2001) destacou saberes essenciais necessários para a educação do futuro, que não estavam previstos nos currículos escolares. Além de tratar sobre a importância de uma abordagem integrada das diferentes áreas do saber para a construção de um conhecimento pertinente à vida, Morin destacou a importância da formação para que os jovens consigam enfrentar o desconhecido. A mesma preocupação é expressa na BNCC:

> "Essa constante transformação ocasionada pelas tecnologias, bem como sua repercussão na forma como as pessoas se comunicam, impacta diretamente no funcionamento da sociedade e, portanto, no mundo do trabalho. A dinamicidade e a fluidez das relações sociais – seja em nível interpessoal, seja em nível planetário – têm impactos na formação das novas gerações. É preciso garantir aos jovens aprendizagens para atuar em uma sociedade em constante mudança, prepará-los para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos."
>
> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2018. p. 473. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 9 maio 2020.

Assim como expresso pela literatura especializada, o documento afirma a importância da inclusão da computação e das tecnologias digitais na educação formal básica para que essa aprendizagem tão necessária ao futuro dos jovens seja alcançada. As diferentes dimensões desses saberes estão previstas nas competências gerais da Educação Básica e nas competências específicas das diferentes áreas do conhecimento.

Ao tratar sobre os aspectos que caracterizam a computação e as tecnologias digitais, a BNCC considera conhecimentos, habilidades, atitudes e valores organizados em três eixos de aprendizagem, os mesmos dos referenciais da Sociedade Brasileira de Computação (SBC) (2017):

- **Cultura digital**: relacionada ao uso fluente das tecnologias digitais da comunicação e informação de forma ética e responsável, compreendendo seus impactos sociais.
- **Mundo digital**: corresponde à compreensão em relação ao processamento da transmissão e da distribuição de informações de maneira segura por meio de diferentes dispositivos físicos (computadores, celulares etc.) e virtuais (internet, redes e nuvens de dados, entre outros), bem como do seu uso de forma competente e eficaz.
- **Pensamento computacional**: abrange o desenvolvimento das habilidades necessárias para resolver problemas de forma metódica e sistemática por meio do desenvolvimento de algoritmos: um conjunto de procedimentos lógicos para a solução de um problema em etapas.

A dimensão da cultura digital torna-se inerente às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas uma vez que objetivos de aprendizagem da área estão voltados para a formação ética e cidadã dos jovens, o que compreende estudos e práticas norteados pela ideia de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, compreensão e reconhecimento das diferenças e combate a preconceitos de qualquer natureza (BNCC). Somam-se a isso as propostas da coleção para divulgação e compartilhamento do resultado de algumas atividades por meio digital.

As compreensões relativas ao mundo digital, por se relacionarem a aspectos mais técnicos, estão contidas nas competências e habilidades de outras áreas do conhecimento. Mas não é por isso que as Ciências Humanas e Sociais não podem contribuir estimulando práticas de produção e compartilhamento seguro de informação. Nesta coleção isso se concretiza por meio de atividades que demandam a produção e divulgação dos resultados por meio digital.

Quanto ao pensamento computacional, considerando que esse não necessariamente se reduz às soluções automatizadas aplicadas por computadores, sendo uma forma ordenada para analisar e resolver problemas, pode ser desenvolvido de maneira estruturada por todas as áreas de conhecimento.

A proposição do pensamento computacional como um conjunto de habilidades essenciais para todos, e não apenas para cientistas da computação, foi publicada pela pesquisadora Jeannette Wing em 2006. Segundo ela, para o desenvolvimento da capacidade analítica, o pensamento computacional deveria ser parte da formação das crianças, assim como a leitura, a escrita e os cálculos. Publicada por uma revista muito influente no meio acadêmico da computação (*Communications of the ACM*), as ideias da pesquisadora popularizaram-se e o assunto passou a compor a agenda de pesquisadores e teóricos da educação, bem como a dos responsáveis por políticas educacionais.

EM ABERTA

Inúmeros estudos foram realizados depois dessa publicação, inclusive críticas ao conceito de pensamento computacional apresentado por Wing, evidenciando a dificuldade de definição do conteúdo e da abordagem do tema na esfera escolar. Segundo Valente,

> "A tentativa de identificar conceitos e operacionalizar o pensamento computacional foi realizada por duas organizações, a *International Society for Technology in Education* (ISTE) e a *American Computer Science Teachers Association* (CSTA). Os membros dessas organizações trabalharam com pesquisadores da Ciência da Computação e das áreas de Humanas, e conjuntamente propuseram uma definição para o pensamento computacional que pudesse nortear as atividades realizadas na educação básica. Com esse trabalho eles identificaram nove conceitos: coleta de dados, análise de dados, representação de dados, decomposição de problema, abstração, algoritmos, automação, paralelização e simulação."

VALENTE, J. A. Pensamento computacional, letramento computacional ou competência digital? Novos desafios para educação. *Revista Educação e Cultura contemporânea*, v. 16, n. 43, p. 151-152, 2019.

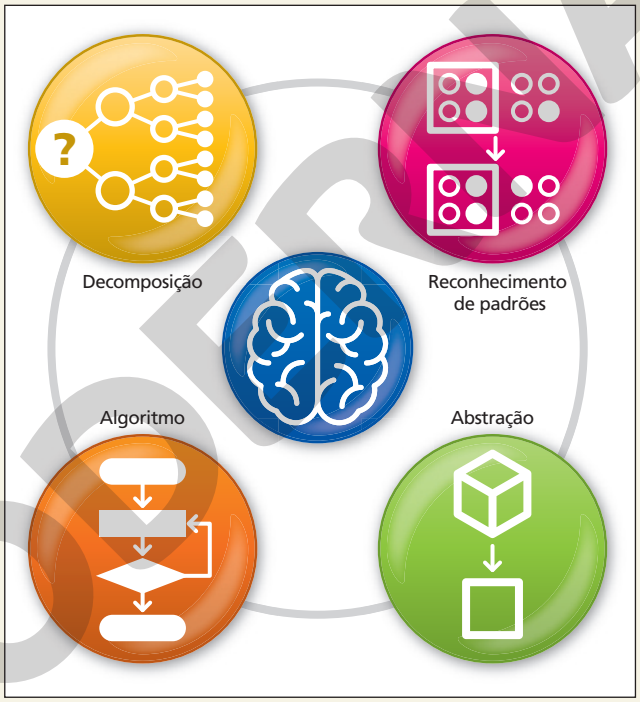
Pensando sobre a viabilidade escolar, muitos estudos revisaram as etapas que consistem na construção de um pensamento computacional, sugerindo práticas estruturadas em menos etapas essenciais. Alguns deles foram além, como o do professor Christian Puhlmann Brackmann (2017), ao reconhecer que a maioria das instituições escolares e das redes de ensino não estão equipadas adequadamente e a utilização massiva de aparatos tecnológicos não garante a melhoria da qualidade do ensino. Além disso, por entender que o pensamento computacional se refere a uma abordagem que aplica diversas técnicas oriundas da ciência da computação para o estabelecimento de um novo foco educacional em um conjunto de competências de solução de problemas que devem ser compreendidos por uma nova geração de estudantes, propôs o trabalho para o desenvolvimento do pensamento computacional por meio de atividades sem o uso de dispositivos eletrônicos ou internet.

> "Não faz sentido, diante da possibilidade de acesso *full time* a dados e a informações, que se priorize a memorização, a repetição e a cópia pela cópia. Pelo contrário, o mais importante é ensinar a buscar e a selecionar a informação necessária, abstrair, decompor, reconhecer padrões e programar para que o aluno possa, de modo criativo e dinâmico, enfrentar os problemas propostos em determinada circunstância, através do pensamento crítico e uma metodologia para auxiliar no processo de resolução de problemas.
>
> [...] ele [o pensamento computacional] é uma habilidade básica, assim como ler e escrever. Os benefícios são diversos [...] e auxilia na organização do pensamento, harmonizando com as novas tecnologias existentes e as que virão, preparando-os para a dinamicidade das profissões atuais que demandam uma formação cada vez mais multidisciplinar, necessitando o aprendizado e aperfeiçoamento constante. Levando-se em consideração a situação socioeconômica brasileira, onde 48,8% das escolas não possuem um laboratório de informática e 5,5% sequer possuem energia elétrica (MEC/INEP, 2017), o ensino de conceitos da computação através de atividades *off-line* (sem o uso de máquinas ou aparatos eletrônicos), também conhecido como "desplugada" ou "*unplugged*" é uma alternativa interessante para universalizar o acesso a este conhecimento."

BRACKMANN, C. P. *Desenvolvimento do pensamento computacional através das atividades desplugadas na Educação Básica*. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), Porto Alegre, 2017.

Brackmann trabalha com quatro dimensões essenciais (pilares) do pensamento computacional:

OS QUATRO PILARES DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL

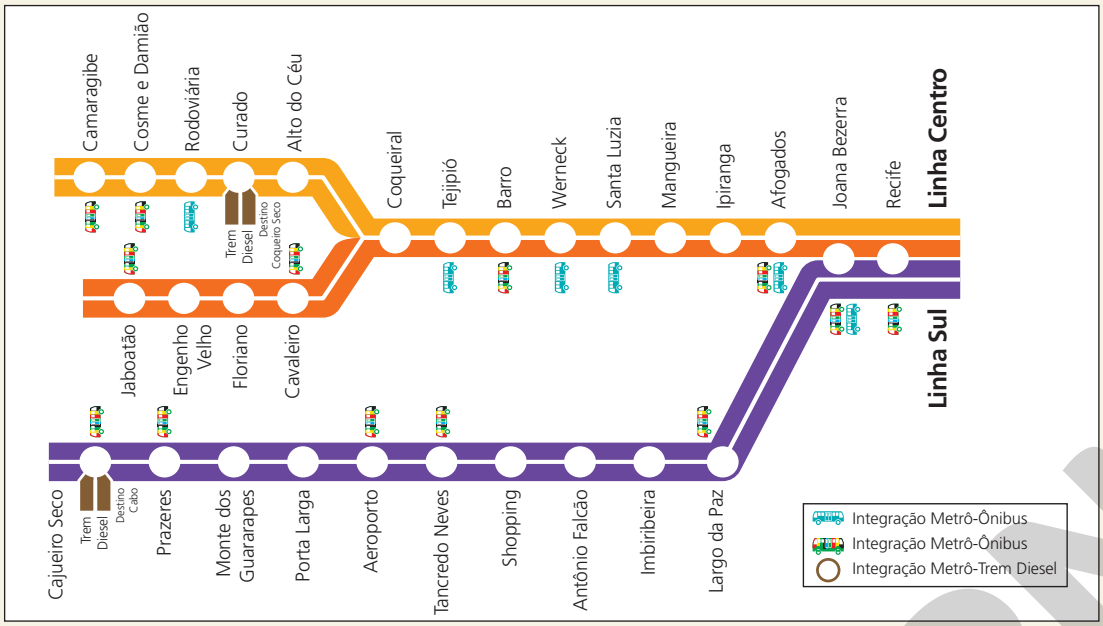


ADILSON SECCO

- **Decomposição**: divisão de um problema em partes menores, para que a resolução independente de cada uma delas facilite e agilize a solução completa.
- **Reconhecimento de padrões**: identificação de padrões/semelhanças entre as partes do problema decomposto (características de alguns deles que possam ser explorados em conjunto para uma solução mais eficiente), pois, ao replicar uma solução aos "subproblemas" de mesmo padrão, mais rápido será resolvido o problema maior.
- **Abstração**: filtragem e separação dos dados eliminando os que não são relevantes, concentrando-se assim nos elementos realmente importantes para a solução do problema (um calendário, por exemplo, é uma abstração de dados essenciais para a nossa organização em relação ao tempo).
- **Algoritmo**: estabelecimento de uma estratégia, ou um conjunto de instruções claras e ordenadas para a solução do problema, que funcionará como uma regra ou "receita" para a solução de problemas de mesma natureza.

MANUAL DO PROFESSOR

MAPA SIMPLIFICADO DO METRÔ DE RECIFE



ADILSON SECCO

Fonte: CBTU – METROREC. Disponível em: <https://www.metrorecife.com.br/mapa/>. Acesso em: 9 maio 2020.

Mapas como este são exemplos de abstração, pois apresentam apenas as informações indispensáveis para que as pessoas se localizem e definam o seu trajeto usando o referido meio de transporte.

Assim, com o objetivo de subsidiar o trabalho para o desenvolvimento do pensamento educacional em classe, de forma factível e articulada aos estudos dos temas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, esta coleção apresenta uma questão "Desafio" por volume com explicações estruturadas nas respectivas orientações específicas para que os professores possam orientar a atividade de modo que os estudantes trabalhem as quatro dimensões (pilares) do pensamento computacional de forma ordenada e desplugada.

Além disso, é importante considerar que procedimentos próprios das Ciências Humanas e Sociais como a análise de dados e a comparação de informações são essenciais ao processo de desenvolvimento do pensamento computacional uma vez que essas habilidades são fundamentais para que se realize a decomposição do problema, o reconhecimento de padrões entre suas diferentes partes, a seleção das informações mais relevantes para a abstração dele e o desenvolvimento de uma solução. Além disso, a argumentação é importante para que os estudantes possam fundamentar a correção dos algoritmos elaborados.

SUGESTÕES

- **Livros**

Guia de atividades desplugadas para o desenvolvimento do pensamento computacional

Cicero Gonçalves dos Santos; Maria Augusta Silveira Netto Nunes; Margarida Romero. Porto Alegre: SBC, 2019.

Publicação da Sociedade Brasileira de Computação que apresenta sugestões de atividades para o desenvolvimento do pensamento computacional sem o uso de dispositivos eletrônicos.

Educação Integral por meio do pensamento computacional. Letramento em programação: relatos de experiência e artigos científicos

Amilton Rodrigo de Quadros Martins, Adelmo Antonio da Silva Eloy. Curitiba: Appris, 2019.

Apresenta relatos de experiências de diversos municípios que participam do programa Letramento em Programação, do Instituto Ayrton Senna, que desde 2015 leva o pensamento computacional ao Ensino Fundamental do instituto, além de oito artigos científicos sobre o tema.

- **Vídeos**

O que é pensamento computacional?

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VEwRsgAG8JE>. Acesso em: 9 maio 2020.

Nesse vídeo do canal Bate-papo: educação, professores de matemática explicam de forma bem-humorada o que é pensamento computacional considerando as mesmas quatro dimensões apresentadas por Brackmann, utilizando um exemplo do cotidiano: colocar roupa para lavar em uma máquina.

O que é algoritmo?

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IsSHOeBPwU8>. Acesso em: 9 maio 2020.

Também produzido pelo canal Bate-papo: educação, esse vídeo é uma adaptação de um vídeo de Josh Darnit que demonstra por meio de uma situação cotidiana (fazer um sanduíche) a importância de um algoritmo bem elaborado. Ele pode ser compartilhado com os estudantes para esclarecer o conceito de algoritmo.

MOLDURA

4. Práticas para o ensino

Sabemos que são muitos os desafios para a implementação do ensino voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades para a formação cidadã. Além da dificuldade de romper com o tradicional modelo segmentado em vários componentes curriculares, o ensino no país passa por dificuldades relacionadas à falta de estrutura física e de recursos didáticos nas escolas e à necessidade de formação continuada e de valorização dos profissionais da área. Podem-se somar aos fatores de larga escala, dificuldades e problemas locais, seja da comunidade ou da instituição de ensino, seja da própria classe.

Com o objetivo de subsidiar o trabalho diário dos professores, apresentaremos sugestões para facilitar a prática de ensino como formas de mapear conhecimentos prévios dos estudantes, o uso de metodologias ativas (principalmente as de pesquisa) e os métodos de avaliação.

Levantamento dos conhecimentos prévios e estruturação de uma aprendizagem significativa

Na década de 1960, o pesquisador David Paul Ausubel ganhou notoriedade ao propor o conceito de **aprendizagem significativa**, que questionava o modelo mecânico baseado exclusivamente na memorização e repetição de informações. Ele defendeu que nenhum conhecimento novo é aprendido de maneira permanente e sólida se não estiver articulado à rede de conceitos e informações preexistentes do estudante.

De acordo com o pesquisador, o armazenamento de informações assemelha-se a uma teia, na qual cada novo fio só tem firmeza se estiver bem atado a outros e se todos estiverem igualmente entrelaçados entre si. No centro dessa teia estarão os conceitos estruturantes, os *subsunçores*, que permitem a sustentação dos demais conceitos a eles interligados. À medida que novos fios vão se amarrando à trama já existente, toda a teia se alarga e sua estrutura se torna mais complexa e resistente. Assim, "Ausubel vê o armazenamento de informações na mente humana como sendo altamente organizado, formando uma hierarquia conceitual na qual elementos mais específicos de conhecimento são relacionados (e assimilados) a conceitos e proposições mais gerais, mais inclusivos" (Moreira, 2001).

Todavia, o estudante também precisa aprender conteúdos para os quais não tem nenhuma base que lhe sirva de ancoragem. Nesse caso, é preciso construir essa base de algum modo, seja por meio do estímulo à descoberta com base na experimentação, seja pela aprendizagem por repetição, que se dá de maneira mecânica. Nesse último caso, os *subsunçores* serão, em um primeiro momento, frágeis e dispersos, mas servirão de suporte para novas informações que, tendo onde se amarrar, ou seja, sendo significativas, poderão começar a se organizar em rede. Com o tempo, aqueles primeiros *subsunçores* terão se desenvolvido com o aporte de novos conhecimentos, ganhando robustez e servindo para ancorar de maneira crescente novas informações.

Com o objetivo de favorecer o primeiro contato do estudante com o conhecimento que lhe será apresentado, Ausubel propõe o uso de *organizadores prévios* que, *grosso modo*, são materiais introdutórios selecionados pelas experiências ou informações familiares ao estudante. Esses organizadores servem de ponte, aproximando os novos conteúdos à rede de conceitos e informações que o estudante já possui. Se o novo conteúdo apresentado for totalmente estranho ao estudante e este não o atrelar a nenhum *subsunçor*, ancorando-o a sua estrutura de conhecimento, provavelmente ele ficará "solto", esvaziado de sentido, e o estudante será no máximo capaz de reproduzi-lo, sem conseguir mobilizá-lo em qualquer operação mental. Desse modo, o estudante que não aprendeu de maneira significativa o novo conteúdo, por exemplo, sobre o sistema feudal, poderá ser capaz de responder corretamente a uma questão direta citando as ordens sociais do feudalismo, mas não será capaz de reconhecer em uma fonte primária referências que permitem identificar uma delas.



CALVIN & HOBBES, BILL WATTERSON © 1989 WATTERSON/
DIST. BY ANDREWS MCMEEL SYNDICATION

Calvin, tirinha de Bill Watterson, 1989. Os conhecimentos prévios e interesses dos estudantes são importantes na construção de uma aprendizagem significativa.

EDIÇÃO PRELIMINAR

Ausubel entende que cada vez que uma nova informação sobre um assunto é aprendida ou que um conceito é trabalhado em um novo contexto de maneira significativa, toda a estrutura cognitiva do estudante se reorganiza de maneira que a compreensão seja alargada e aprofundada em relação àquilo que está sendo aprendido. Para o pensador,

> "O desenvolvimento de conceitos é facilitado quando os elementos mais gerais, mais inclusivos de um conceito são introduzidos em primeiro lugar e, posteriormente, este é progressivamente diferenciado, em termos de detalhes e especificidade. Segundo Ausubel, o princípio *diferenciação progressiva* deve ser considerado ao se programar o conteúdo, quer dizer, as ideias mais gerais e mais inclusivas da disciplina devem ser apresentadas no início para, somente então, serem progressivamente diferenciadas, em termos de detalhes e especificidade."
>
> MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. *Aprendizagem significativa*: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2001. p. 29.

Além disso, para que a aprendizagem seja efetiva, deve-se também pensar a programação dos conteúdos a serem ensinados de forma que as relações entre ideias sejam exploradas, empregando conceitos em diferentes contextos, ou seja, mobilizando o conteúdo para que fomentem o pensamento, a reflexão, naquilo que Ausubel chama *reintegração integrativa*. Esse princípio é especialmente importante em situações de aprendizagem nas quais os conceitos introduzidos em aula contrariam ideias já estabelecidas na estrutura cognitiva. O estudante precisará então ajustar sua compreensão e remodelar toda a cadeia de ideias associada àquele conceito. Para simplificar, podemos dizer que a aprendizagem é um processo que se dá de maneira progressiva à medida que os estudantes vão ajustando os novos conceitos a sua estrutura cognitiva que, para acomodá-los, também se reorganiza.

Desse modo, em primeiro lugar, é necessário averiguar os conhecimentos prévios de seus estudantes, a fim de identificar quais conceitos e informações já integram suas estruturas cognitivas individuais e de que maneira isso acontece. Embora pareça um caminho seguro perguntar diretamente aos estudantes o que eles sabem sobre determinado assunto ao introduzi-lo, essa não é a melhor estratégia, pois nem sempre os jovens têm consciência do que sabem ou deixam de saber sobre diversos temas. Muitos conhecimentos não estão isolados na mente dos estudantes, mas articulados a outros, de modo que não podem ser facilmente identificáveis, emergindo somente quando mobilizados pelo pensamento.

Assim, é preciso criar estratégias que ativem esses conhecimentos prévios para que eles se manifestem. Isso pode ser conseguido com o apoio de textos ou de materiais audiovisuais, acompanhados por provocações que instiguem os estudantes a verbalizar suas ideias. Na coleção, a abertura de cada volume ("Início de conversa") cria um momento valioso para esse trabalho ao apresentar uma situação relacionada aos temas que serão estudados, para que os estudantes compartilhem experiências e opiniões sobre as questões levantadas pelo texto e pela imagem. Os professores devem ficar atentos às ideias de senso comum que podem ser questionadas nesse momento de sensibilização e anotar o que poderá ser mais bem esclarecido ao longo dos estudos. Para que o trabalho em relação ao levantamento de conhecimentos prévios seja efetivo para toda a classe, é importante provocar a participação dos estudantes menos comunicativos perguntando as opiniões deles.

A apresentação de uma situação-problema ou o despertar de uma dúvida provocada pela exposição de informações que contrariem certezas assimiladas do senso comum farão com que os conhecimentos prévios sejam expressos de modo mais espontâneo. Nessa situação, o professor terá a oportunidade de examiná-los em um contexto de troca entre os estudantes, o que lhe permitirá colher uma quantidade maior de elementos para preparar as próximas aulas.

Uma vez descobertos os conhecimentos prévios dos estudantes, devem ser priorizados os conceitos mais gerais e inclusivos do conteúdo que se pretende ensinar. Para traçar um plano nesse sentido, os professores podem utilizar o texto inicial de cada capítulo (na lateral da primeira página) que justifica a pertinência dele em relação à temática do volume. Além disso, os objetivos expressos nas páginas iniciais do livro do estudante e nas orientações específicas de cada volume também podem ser utilizados.

A seguir, ao longo dos estudos deve-se avaliar como esses conceitos podem se ancorar nos conhecimentos prévios identificados na atividade introdutória. Ao apresentar os conceitos mais gerais aos estudantes, é preciso tomar o cuidado de evitar detalhamentos desnecessários que sobrecarregam o estudante e dificultam a construção de uma estrutura cognitiva organizada. No passo seguinte, o professor identificará os conceitos subordinados àqueles mais gerais, traçará sua ordenação hierárquica e estabelecerá as relações existentes entre eles. Os conceitos serão então apresentados aos estudantes de modo progressivamente diferenciado, ou seja, a cada desdobramento dos conteúdos mais gerais e inclusivos, o estudante entrará em contato com informações mais detalhadas e específicas, sempre resgatando as relações que ligam os conceitos dos vários níveis dessa organização.

É importante destacar que a participação do estudante nesse processo deve ser ativa, posto que a aprendizagem se dá por uma progressiva assimilação e acomodação das novas informações à estrutura cognitiva do indivíduo, o que só é possível mediante o ato do pensar. Em outras palavras, para aprender, o estudante não pode apenas receber passivamente as novas informações, mas precisa interagir com o conhecimento, refletir sobre ele.

Para a consolidação da aprendizagem dos conceitos e suas interrelações, a construção de mapas conceituais é uma técnica bastante eficiente, como defendem Joseph Novak e Alberto Cañas (2010).

Os mapas conceituais podem ser definidos como representações gráficas que organizam hierarquicamente as informações, explicitando suas relações, similar a um organograma. Aplicando a proposta de Ausubel, partimos dos conceitos mais abrangentes (inclusivos), que ocuparão o topo do esquema, estabelecendo a relação com conhecimentos mais específicos, que ficam subordinados àqueles no esquema.

MODERNA

Assim, as relações entre as informações aparecem expressas por setas acompanhadas de verbos ou outras palavras de ligação que permitam ao estudante compreender a lógica da "amarração" do conjunto. Esses mapas podem ser construídos ao longo do estudo de um determinado assunto e revisado ao final dele.

Resumidamente, as principais etapas para a construção de um mapa conceitual são:

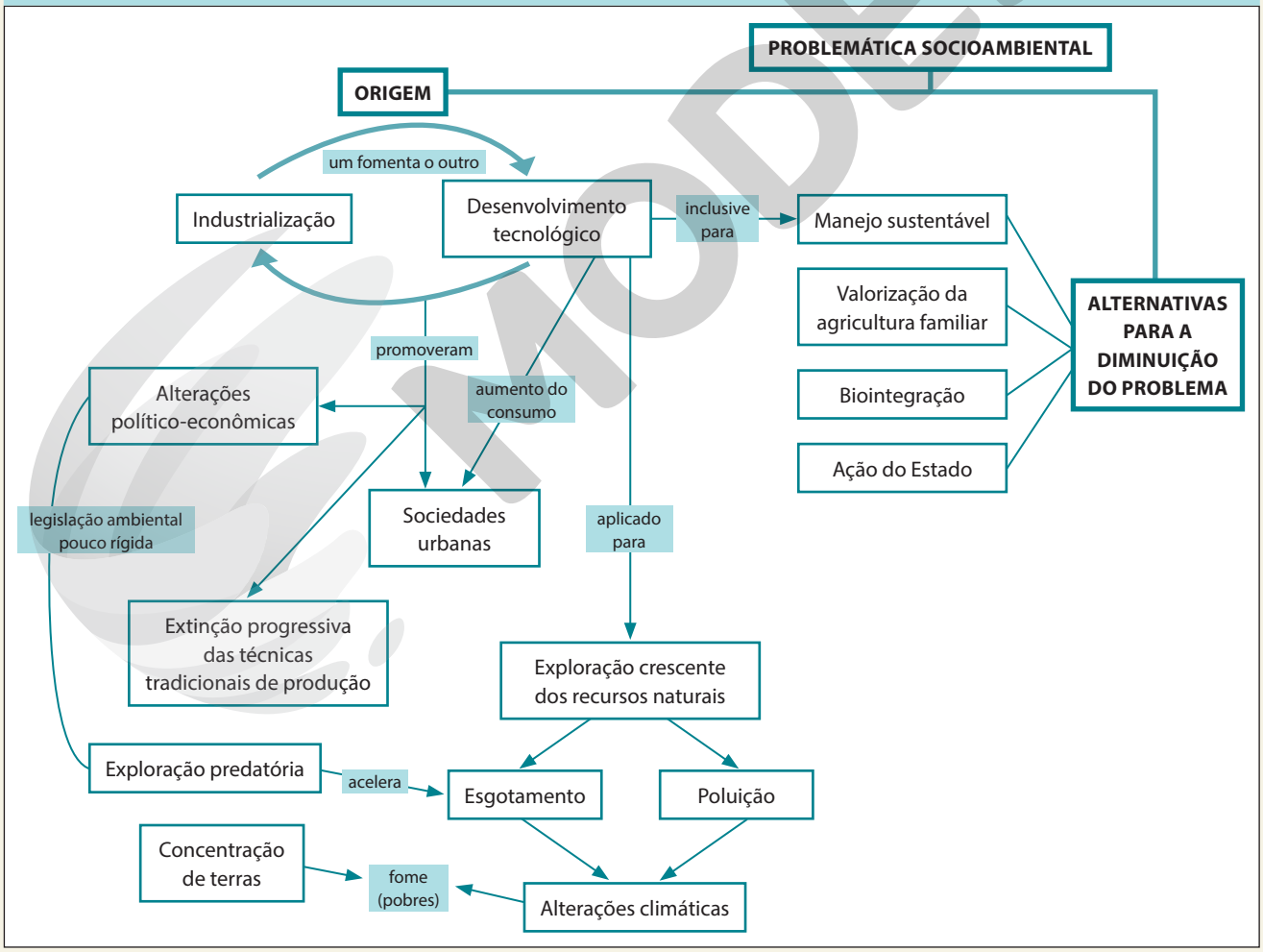
1. identificar o assunto/conceito que o mapa deve "explicar";
2. criar uma lista de ideias/informações importantes relacionadas ao assunto principal;
3. organizar os itens listados abaixo do primeiro, usando linhas para estabelecer as eventuais conexões entre eles – para que as relações fiquem claras, as linhas podem indicar palavras que expressem o tipo dessas conexões.

Esse procedimento pode ser repetido quantas vezes forem necessárias, relacionando as ideias e ampliando as subordinadas da hierarquia. Abaixo apresentamos um exemplo construído no capítulo 6 do volume que aborda a transformação da natureza pela ação humana. A quantidade de informações e das relações estabelecidas entre elas podem ser ampliadas ou reduzidas, dependendo da dinâmica estabelecida com a turma.

Para as primeiras utilizações, o professor pode esboçar um mapa conceitual antes da aula, prevendo as relações essenciais a serem estabelecidas pela turma e provocar a participação de todos, no sentido de reconstruí-lo com o grupo. Com o passar do tempo, os mapas serão elaborados com mais facilidade por professores e estudantes, que poderão utilizar o recurso para revisões.

É importante ressaltar também que os conceitos serão mais bem aprendidos se os estudantes tiverem a oportunidade de encontrá-los em diferentes contextos, o que favorece o refinamento de sua compreensão e a apreensão dos conceitos em um nível cada vez mais abstrato. Por essa razão, o processo de ensino e aprendizagem deve se desenvolver segundo um movimento descendente, das ideias mais amplas para as mais específicas, mas sempre retornando aos níveis hierárquicos superiores para resgatar a articulação entre eles, reforçando as bases de sustentação da estrutura cognitiva.

EXEMPLO DE MAPA CONCEITUAL



Fonte: Elaborado com dados do capítulo 6 do volume que tem como tema a transformação da natureza por meio da ação humana.

MODERNA

O uso de metodologias ativas

Para a articulação de diferentes saberes de forma que faça sentido para o estudante, seja por conexões com conhecimentos prévios, seja criando a oportunidade para relacionarem as aprendizagens novas a sua "rede" de conhecimentos (usando os termos de Ausubel), as chamadas metodologias ativas podem ser uma boa opção de trabalho por exigirem engajamento do estudante no processo da aprendizagem. Ele deixa de ser um receptor de informações transmitidas pelos professores e passa a dedicar-se efetivamente ao processo de construção do conhecimento, que, por isso, lhe será mais significativo.

> "As pesquisas atuais na área da educação, psicologia e neurociência comprovam que o processo de aprendizagem é único e diferente para cada ser humano, e que cada um aprende o que é mais relevante e que faz sentido para ele, o que gera conexões cognitivas e emocionais. Metodologias ativas englobam uma concepção de processo de ensino e aprendizagem que considera a participação efetiva dos alunos na construção da sua aprendizagem, valorizando as diferentes formas pelas quais eles podem ser envolvidos nesse processo para que aprendam melhor, em seu próprio ritmo, tempo e estilo."
>
> BACICH, L.; MORAN, J. (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. XV.

Com essa proposta, as metodologias ativas englobam diferentes práticas (como sala de aula invertida e a aprendizagem baseada em projeto, entre outras), nas quais os conteúdos conceituais e informativos são flexibilizados para que possam ser estudados conforme demandados na dinâmica do ensino. Em outras palavras, a apresentação do conteúdo por etapas, dentro de uma lógica de gradação e orientada por pré-requisitos delimitados pelos componentes curriculares dá lugar a uma organização em rede, na qual os conteúdos são apresentados de maneira articulada e aberta, conforme se fizerem necessários para responder a questões práticas ou teóricas propostas pelos estudantes, sob a coordenação docente.

Com ênfase na ação dos estudantes, as metodologias ativas demandam do professor assumir a posição de facilitador e coordenador do processo de ensino-aprendizagem. Não apenas orientando os jovens na organização e divisão de funções conforme seus interesses e habilidades, mas também provocando conexões entre os assuntos, sinalizando necessidades de ajustes das rotas, incentivando o uso de todos os recursos disponíveis, orientando sobre a confiabilidade das fontes, fazendo curadoria de conteúdos (dependendo da idade dos estudantes), encorajando a busca por soluções e promovendo o entendimento de que os erros devem ser entendidos como essenciais para a construção do conhecimento. Ou seja, o professor faz a mediação entre o estudante e os objetivos de aprendizagem no processo de construção conjunta do conhecimento.

Além da aprendizagem significativa dos conteúdos relacionados às diferentes áreas do conhecimento, as metodologias ativas auxiliam na promoção de autonomia, confiança, responsabilidade e colaboração, além de estreitar os vínculos entre educandos e educadores.

SUGESTÕES

• Livros

Inova escola: práticas para quem quer inovar na educação

São Paulo: Fundação Telefônica Vivo, 2016.

A publicação analisa dados da atualidade para discutir a necessidade de inovação nos processos educacionais, além de apresentar exemplos considerados inovadores e sugerir práticas de ensino. Disponível em: <http://fundacaotelefonicavivo.org.br/wp-content/uploads/pdfs/INOVA-ESCOLA.pdf>. Acesso em: 12 maio 2020.

Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem

Jonathan Bergmann; Aaron Sams. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

Apresenta de forma clara o conceito, objetivos e procedimentos relacionados à metodologia ativa da sala de aula invertida, esclarecendo que não há um modelo único de inversão.

SERGIO PEDREIRA/PULSAR IMAGENS



Alunos de uma escola estadual de Salvador (BA), 2018. Ao colocar os estudantes em condição protagonista no processo de aprendizagem, as metodologias ativas possibilitam a promoção da cooperação entre eles. Nessa dinâmica, espaços ricos em oportunidades podem ser encontrados fora da sala de aula.

MODERNA

Práticas de pesquisa

A pesquisa – utilizada no ambiente escolar muito antes do advento das chamadas metodologias ativas – é um processo autônomo e objetivo para a busca de informações, conhecimentos e soluções. Contudo, os resultados são frequentemente questionados, porque na maioria das vezes se resumem à reprodução acrítica de informações localizadas sem grandes dificuldades, quando o principal objetivo para o levantamento de informações é a apuração, organização, análise e a interpretação delas.

Certamente, um dos principais motivos para a falta de êxito das atividades escolares de pesquisa é a falta de clareza quanto aos seus objetivos e métodos. Existem dois tipos de pesquisa: a quantitativa e a qualitativa. A pesquisa quantitativa consiste em quantificar/medir informações para determinado objetivo, ou seja, prioriza dados numéricos que podem ser utilizados para o estudo de opiniões, tendências, comportamentos etc. Para tanto, realiza-se a coleta de dados de forma estruturada por meio de elaboração de questionários objetivos, com perguntas fechadas (cabe ao pesquisado escolher uma das alternativas oferecidas no questionário). Já as pesquisas qualitativas se dedicam à coleta e à investigação de aspectos mais subjetivos do comportamento humano e/ou dos fenômenos sociais, ou seja, abordam questões que não podem ser conhecidas somente pela contabilização numérica dos dados. As pesquisas qualitativas podem ser realizadas por diferentes formas, como o estudo de caso, no qual se busca analisar uma situação específica de forma aprofundada.

Para que os estudantes possam se apropriar de diferentes métodos de pesquisa e compreender suas diferenças de aplicação, são apresentadas ao longo da coleção por meio do boxe "Você pesquisador" e da seção "MovimentAção" diferentes propostas (revisão bibliográfica; análise documental; construção e uso de amostras; estudo de caso; estudo de recepção; observação, tomada de nota e construção de relatórios; grupo focal; análise de mídias tradicionais; análise de mídias sociais; construção e uso de questionários; entrevista semiestruturada e pesquisa-ação) com as respectivas orientações metodológicas no manual do professor, na parte dedicada às orientações específicas do volume. Além disso, na seção "Atividades" apresentamos solicitações de pesquisas com objetivos claros estabelecidos para que as oportunidades práticas sejam frequentes, oferecendo aos estudantes oportunidade de exercitar a curiosidade intelectual, de analisar e refletir sobre informações investigadas, de formular hipóteses e propor soluções criativas, ou seja, de construir seu conhecimento.

Desse modo, as práticas de pesquisa, exercícios fundamentais para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes, são recorrentes na coleção.

Desenvolvimento da análise, inferência e argumentação

Para que o estudante seja capaz de analisar dados e informações pesquisadas e de construir argumentos com base em fatos, dados e informações confiáveis, como preconiza a BNCC, primeiro, ele precisa ser um leitor competente, ou seja, conseguir interagir com os diferentes tipos de texto para responder adequadamente às demandas escolares e sociais.

Espera-se que os jovens do Ensino Médio sejam leitores proficientes, capazes de identificar diferentes tipos textuais e produzir sentido em suas leituras. Mas é sabido que, país afora, a realidade das salas de aula é composta de jovens de diferentes perfis e experiências, o que pode interferir diretamente na capacidade de leitura, que depende tanto da decodificação de informações explícitas como das implícitas, pois

> "[...] ao contrário do que muitos acreditam, a inferência não está no texto, mas na leitura, e vai sendo construída à medida que leitores vão interagindo com a escrita.
>
> As ideias, impressões e conhecimentos arquivados na memória dos indivíduos têm relação direta com a capacidade de inferir: quanto maior a quantidade de informações arquivadas, mais apta a pessoa está para compreender um texto. [...]
>
> Considerando que nem sempre a inferência gerada conduz a uma compreensão adequada, uma vez que são muitos os elementos envolvidos nessa complexa rede, e que variadas são as possibilidades cognitivas de se lidar com as informações [...]."
>
> DELL'ISOLA, Regina L. P. Inferência na leitura. *In*: FRADE, I. C. A. da S.; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. (org.). *Glossário Ceale*: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/inferencia-na-leitura>. Acesso em: 12 maio 2020.

Assim, o professor deve buscar identificar se as dificuldades de leitura eventualmente apresentadas pelos estudantes se originam no texto (por sua estrutura, linguagem ou outras características) ou são próprias do jovem (RANGEL, 2005).

Na maioria das vezes, os professores que não têm formação na área de Linguagens e suas Tecnologias encontram dificuldades em auxiliar os estudantes a atingir os níveis inferenciais desejados, insistindo no fornecimento de informações relacionadas ao assunto do texto lido inadequadamente ou tentando fazer com que eles busquem na memória conhecimentos prévios sobre o assunto lido. Contudo, lembrar de referências relacionadas ao assunto não é suficiente para que as inferências aconteçam. O estudante precisa ser capaz de estabelecer conexões entre as ideias para dar sentido ao que leu.

Para um primeiro diagnóstico, pode-se tentar identificar diferenças de perfis leitores por meio da aplicação de questionários no início do curso, perguntando sobre hábitos de leitura: "Você gosta de ler?", "Por quê?", "Em sua casa há material de leitura?", "Quais?", "O que você costuma ler?", "Onde costuma ler?", entre outras. Também pode entregar um texto com questões de interpretação e análise para aprimorar o diagnóstico. As respostas permitirão identificar os que merecerão mais atenção na sequência das aulas.

É importante orientar os estudantes a estabelecer estratégias para leitura, como a construção de fichamentos, esquemas ou resumos para estimular a identificação do tema e das ideias centrais dos textos lidos. Para aqueles com maiores dificuldades, recomenda-se uma conversa individual sobre o diagnóstico, explicando que

CÓPIA

o objetivo é o seu aprimoramento e que, para que você tenha condições de auxiliá-lo a superar as dificuldades e a alcançar metas estabelecidas em parceria, ele deverá dedicar-se a algumas tarefas e entregá-las para acompanhamento. Nesses casos, pode-se começar com resumos e progredir para fichamentos.

Outra possibilidade para trabalhar com turmas compostas de diferentes perfis de leitores é a análise coletiva de diferentes tipos de texto. O professor deve solicitar uma primeira leitura individual e na sequência incentivar os estudantes com menos fluência (claro, sem que saibam que este é o critério da escolha) a fazerem perguntas sobre o texto para que sejam respondidas em conjunto pela classe. Assim as compreensões e interpretações são compartilhadas. Nesse momento a figura docente é importantíssima para esclarecer o sentido de termos desconhecidos, para que sejam retomadas as informações explícitas no texto, garantir que a atividade não se limite a um grupo reduzido de indivíduos e para que interpretações equivocadas sejam corrigidas. Nesse caso, em vez de fornecer respostas, o recomendável é fazer perguntas que ajudem os estudantes a alcançar o objetivo desejado. Para os leitores mais fluentes, é recomendável direcionar perguntas mais desafiadoras para que não se sintam desestimulados.

Para que a dinâmica produza os efeitos esperados, é necessário que o professor faça a leitura prévia do material a ser analisado com a classe, avaliando o nível de dificuldade, estabeleça objetivos a serem alcançados e elabore previamente perguntas com diferentes níveis de dificuldades para usar durante a atividade, direcionando-as aos estudantes de acordo com a proficiência de cada um. A avaliação dos resultados da dinâmica é fundamental para o aprimoramento da prática e para que os diagnósticos sejam atualizados frequentemente.

Além de contribuir com o desenvolvimento da proficiência leitora, as atividades coletivas de análise favorecem o desenvolvimento da capacidade da crítica e da empatia.

Nesse sentido a coleção oferece conteúdos diversificados para seleção do professor: desde atividades que exigem a análise de citações curtas até seções como "Trabalho com fontes", "Em pauta" e "Leitura analítica", repletas de períodos de textos maiores e atividades voltadas para a compreensão e análise dos estudantes. A primeira seção é direcionada a procedimentos próprios da análise por meio de questões organizadas em níveis de dificuldade que permitem as operações de identificação, contextualização, interpretação e análise; a segunda, embora o objetivo seja promover debates e reflexões acerca de temas contemporâneos relacionados ao conteúdo, pode ter o conteúdo aproveitado para a análise antes do estabelecimento das discussões; e a terceira, que visa colocar os estudantes em contato com proposições de estudiosos e pensadores sobre os assuntos estudados, possibilita a análise específica dos pontos de vista expressos no texto.

Argumentação

Assim como a capacidade para decifrar informações, a aptidão para utilizá-las é essencial para a vida em sociedade e, por isso, também deve ser desenvolvida ao longo da trajetória estudantil.

A argumentação é a forma pela qual as pessoas defendem pontos de vista, cobram demandas e justificam ações.

> "Mais recentemente, o estudo da argumentação se apresenta sob duas formas: uma relacionada à retórica e outra ligada à ciência. Quanto à retórica, a argumentação é entendida como sua parte fundamental. De acordo com esse ponto de vista, o discurso é definido como um conjunto de atos de linguagem planejados e dirigidos a um público em determinado contexto. Diferentes etapas do processo conduzem ao discurso argumentado: a etapa propriamente argumentativa (a procura de argumentos), a textual (a organização dos argumentos), a linguística (a colocação da argumentação em palavras e frases), a memorização (o trabalho do orador para o público). A análise do discurso produzido é a estrutura final do discurso, que compreende a introdução, a narração dos fatos e a conclusão, tudo orientado para o esclarecimento da posição do argumentador.
>
> Para a argumentação científica, que se desenvolveu no contexto da lógica, os textos são instrumentos da expressão lógica; o elo que une premissas e conclusão deve ter valor de verdade. Nesse sentido, a demonstração, que exige exatidão, rigor, opõe-se à argumentação que expressa incerteza, dúvida. Isso porque entende-se que a ciência deve apresentar fatos comprovados e normas de encadeamento dos enunciados de modo a pôr à prova o discurso argumentativo. Se a argumentação se sustenta, fala-se de demonstração, se não se sustenta trata-se de sofisma ou paralogismo. O sistema de normas científicas é a teoria do silogismo válido, obra de Aristóteles. O silogismo se apresenta sob a forma de três proposições/enunciados em que a conclusão é inferida das outras proposições, que são as premissas. Com suas condições de validade, o silogismo é a essência dos estudos científicos."
>
> BARBISAN, L. B. Uma proposta para o ensino da argumentação. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 111-138, jun. 2007.

Atualmente as diversas linhas de estudo dedicadas à argumentação (fundamentadas na retórica, na lógica, na pragmática, na conversação e na filosofia) concordam quanto ao objetivo dela: agir sobre o receptor dos argumentos, procurando modificar de alguma forma seu pensamento ou comportamento, e considerar a linguagem o instrumento para se alcançar o propósito (BARBISAN, 2007). A seguir, alguns tipos de recurso argumentativo.

- **Causa e consequência**: fundamenta-se na apresentação de motivos, razões e seus respectivos efeitos.
- **Analogia**: utilizada para estabelecer relações de semelhança entre ideias, fatos ou situações diferentes para concluir algo.
- **Enumeração**: consiste em enunciar dados, eventos, informações que podem comprovar/justificar as suas afirmações.

MODERNA

- **Comparação**: baseia-se na apresentação das semelhanças e diferenças das variadas informações utilizadas na argumentação.
- **Comprovação**: dá-se pela apresentação de pesquisas, estudos, dados, que são utilizados para a confirmação do que está sendo afirmado.
- **Citação**: fundamenta-se na menção de pessoas com reconhecido saber/experiência em relação ao assunto abordado, por isso também é um recurso chamado "argumento por autoridade".
- **Exemplificação**: consiste em apresentar relatos de situações/experimentos/dados que representem o que está sendo defendido pela argumentação, normalmente utilizado em defesas de teses que precisam de esclarecimentos por meio de exemplos concretos.



Frank & Ernest, tirinha de Thaves, 2001. O estudante tenta utilizar a argumentação de causa e consequência, esquecendo-se de que sobre as estatísticas é necessária a verificação dos números apurados.

É importante apresentar aos estudantes os principais tipos de argumentação antes de atividades práticas orais ou escritas. A primeira pode ser realizada por meio das atividades de debate ou a realização oral das atividades, nas quais o professor deve ficar atento às exposições de ideias e auxiliar os estudantes a desenvolver ou ampliar sua capacidade argumentativa estimulando a construção de argumentos por meio de "operadores argumentativos", expressões que ligam as ideias. Isso pode ser feito por meio de perguntas, por exemplo "Por quê?", "Como?", "Qual é o efeito disso?", "Isso acontece quando?", solicitando exemplos e sugerindo relações: "Semelhante a...", "Diferente de...", "Da mesma forma que...", entre outros.

Já a prática escrita pode ser realizada por meio da formulação de respostas, dissertações e formalizações dos resultados de pesquisas. Nesse caso, é importante que os estudantes tenham *feedback* do material produzido, usando o mesmo critério de estímulo das atividades orais por meio de apontamentos que o façam refletir sobre os pontos a serem aprimorados, por exemplo: "Faltou explicar como", "Poderia ter fornecido exemplos", "Deveria ter apresentado dados que comprovem tal afirmação" etc.

Desse modo, os estudantes de diferentes perfis receberão o retorno e o incentivo adequados ao seu nível de proficiência. Diferentemente de uma avaliação que somente atribui uma nota ou indica o que está certo ou errado.

O trabalho para o aprimoramento da argumentação deve ser complementado com orientações para que os jovens busquem informações confiáveis para a construção de seus argumentos. Assim, além da coerência, será garantida a credibilidade dos argumentos.

O estudo cartográfico

O uso da linguagem cartográfica para a comunicação de informações e conhecimentos de interesse da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, assim como para a resolução de problemas e desafios do mundo contemporâneo, é importante para o desenvolvimento do aprendizado no Ensino Médio, conforme expressa a habilidade **EM13CHS106** da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Pensando nisso, na presente coleção foram empregados vários produtos cartográficos – representações gráficas, fotografias aéreas – para subsidiar a reflexão sobre os temas tratados nos capítulos. Entre os produtos cartográficos utilizados destacamos os mapas temáticos, não apenas para possibilitar a visualização da localização e distribuição de dados, mas também para propiciar a análise e a compreensão de objetos conectados em diferentes escalas de espaço e tempo.

Como toda linguagem gráfica, a cartografia possui regras fundamentais que precisam ser respeitadas para construir e transmitir uma mensagem clara e sem ruídos de comunicação, empregando da melhor maneira possível as variáveis visuais: forma, tamanho, cor, valor, textura e granulação.

TIPOS DE REPRESENTAÇÃO DE DADOS

Métodos de mapeamento	Tipos de dados									
	Fenômenos qualitativos				Fenômenos quantitativos					
	Nominal		Ordenado		Relativo			Absoluto		
Pontual	Forma	Cor	Tamanho	Valor	Valor	Cor	Textura	Tamanho		
			Cor	Textura						
Linear	Forma	Cor	Tamanho	Valor	Cor	Valor	Cor	Tamanho		
Zonal	Cor	Granulação	Valor	Cor	Valor	Cor		Tamanho	Densidade de pontos	
			Textura	Granulação	Textura	Granulação				

Fonte: ZANIN, C.; TRÉMÉLO, M-L. *Savoir faire une carte*: aide à la conception et à la réalisation d'une carte thématique univariée. Paris: Editions Belin, 2003. p. 159.

A escolha das diferentes variáveis visuais deve obedecer a regras da produção cartográfica relativas ao tipo de dados (qualitativo ou quantitativo) e ao método de mapeamento, em função do problema que está sendo analisado, buscando a melhor forma de promover sua visualização.

Com o intuito de aprimorar a interpretação consciente das variáveis visuais e desenvolver o raciocínio geográfico com base nos princípios elencados na habilidade **EM13CHS206** – localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos e casualidade –, sugere-se o uso de fichas analíticas junto aos estudantes, elaboradas com base no quadro referido, contendo o objetivo, o tipo de informação representada e as variáveis visuais empregadas no mapa em estudo.

Usamos como exemplo o mapa da página 47 do volume que tem como tema a transformação da natureza pela ação humana.

Expansão do mundo grego antigo (séculos VIII-VI a.C.)



Fonte: *Atlas histórico escolar*. Rio de Janeiro: FAE, 1991. p. 87. (Adaptado).

MODERNA

Ficha analítica	
Título	Expansão do mundo grego antigo (séculos VIII-VI a.C.)
Objetivo	Delimitação de diferentes regiões do mundo grego na Antiguidade.
Fonte	*Atlas histórico escolar*. Rio de Janeiro: FAE, 1991. p. 87. (Adaptado).
Método de mapeamento e variáveis visuais	Representação qualitativa com uso de cor no mapeamento zonal e uso de cor e forma na representação pontual das cidades.

A ficha pode ser utilizada para qualquer mapa da coleção, sempre que o professor considerar que há uma oportunidade para aprofundar os conhecimentos de cartografia adquiridos durante o Ensino Fundamental. Dessa forma, esperamos que a linguagem cartográfica existente na coleção seja explorada pelo professor em seu conjunto, potencializando o seu uso com os estudantes em sala de aula.

Métodos de avaliação

Como já mencionado, até meados do século XX, a concepção de educação dominante considerava os professores detentores absolutos do conhecimento, cabendo aos estudantes o papel de receptores passivos dele. Dentro dessa lógica educativa, a avaliação tinha por objetivo medir o quanto dos conteúdos transmitidos havia sido absorvido pelos estudantes e a destreza com que eles eram capazes de reproduzir as informações recebidas de seus mestres. Desse modo, as avaliações consistiam, basicamente, em exames orais e escritos e tinham como objetivo classificar os estudantes e selecionar aqueles considerados aptos para prosseguir os estudos – o que se traduzia em obediência e aceitação incondicional do conhecimento recebido.

A necessidade de mensurar o conhecimento para obter referências que permitissem desenvolver políticas públicas de educação ganhou corpo nos Estados Unidos quando o impacto causado pela Revolução Industrial se converteu em pressão para ampliar a oferta de mão de obra técnica. A lógica que então passou a guiar a educação foi a mesma aplicada ao gerenciamento industrial e pautou-se por três critérios fundamentais: a sistematização, a padronização e a eficiência. Como consequência, buscou-se criar instrumentos que tornassem possível medir a eficiência dos professores e das escolas. Assim, desde o começo do século XX, testes objetivos e padronizados passaram a ser aplicados com a finalidade de avaliar quantitativamente a aprendizagem dos estudantes.

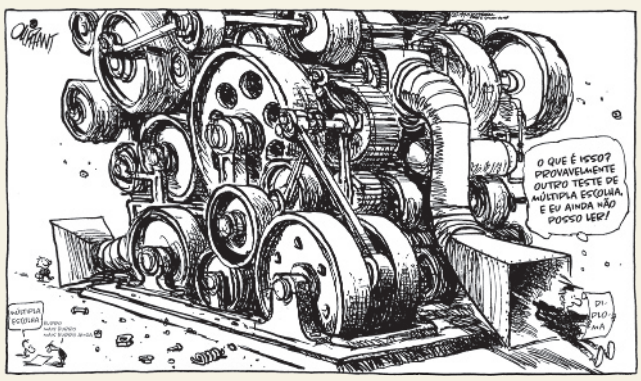
Todavia, na década de 1960, o resultado decepcionante de políticas que visavam à superação dos desequilíbrios educacionais decorrentes das desigualdades sociais, evidenciado pelo baixo desempenho dos estudantes das escolas da periferia das cidades dos Estados Unidos, conduziu estudiosos a questionar a adequação dos instrumentos e estratégias de avaliação empregados para avaliar o sistema escolar, sobretudo dos testes padronizados (VIANNA, 2015). Desde então, a preocupação com a avaliação da aprendizagem ganhou relevância e passou a ser tema de estudo especializado.

Desde o fim dos anos 1940, o educador estadunidense Ralph Tyler defendia a diversificação dos instrumentos de avaliação, argumentando que a educação envolvia não só a aprendizagem de conteúdos informativos, mas também vários outros aspectos do desenvolvimento do estudante, como as habilidades psicomotoras. Defendia também que a avaliação não deveria ser realizada apenas ao se concluir o processo de ensino, mas no decorrer dele, a fim de que se averiguasse se os objetivos educacionais estabelecidos estavam sendo alcançados. Para o autor,

> "[...] o processo avaliativo consistia basicamente na determinação de quanto os objetivos educacionais estão sendo atingidos por programas instrucionais. Ele diz que esta concepção de avaliação tem dois aspectos importantes. Em primeiro lugar, implica que a avaliação deve julgar o comportamento dos estudantes, pois o que se pretende em educação é justamente modificar comportamentos. Em segundo lugar, pressupõe que a avaliação deve envolver mais do que um único julgamento, em determinada ocasião, e logo outros mais, em instantes subsequentes, para identificar mudanças que podem estar ocorrendo."

DEPRESBITERIS, L. *Avaliação de programas e avaliação da aprendizagem*. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/373836255/DEPRESBITERIS-Lea-Avaliacao-de-programas-Avaliacao-da-aprendizagem-pdf>. Acesso em: 13 maio 2020.

A compreensão do ensino como processo também esteve na base das ideias dos pesquisadores estadunidenses Lee Joseph Cronbach e Benjamin Samuel Bloom. Na década de 1950, Cronbach propôs, entre outras coisas, que a avaliação servisse para nortear ajustes nos cursos e melhorar sua eficiência, favorecendo a aprendizagem. Além disso, ressaltou a importância de se avaliar não meramente o que o estudante sabe, mas como mobiliza e aplica o conhecimento e sua capacidade de aplicá-lo a novas situações (VIANNA, 1989).



PAT OLIPHANT © 1990 PAT OLIPHANT/DIST. BY ANDREWS MCMEEL SYNDICATION

Máquina da grande educação americana, charge de Oliphant, 1990. A política de educação estadunidense voltada para resultados mensurados por testes passou a ser questionada na segunda metade do século XX.

MODELO

Contemporâneo de Cronbach, Bloom liderou uma equipe multidisciplinar e propôs uma classificação da aprendizagem em três domínios: o cognitivo, o psicomotor e o afetivo. Para ele, cada um desses campos se subdividiria em níveis de complexidade crescente, e os três domínios se desenvolveriam, ao longo do processo educativo, de maneira interativa e simultânea (BLOOM, 1974). A preocupação do pesquisador era favorecer o planejamento das práticas educativas para que elas se dessem de maneira consciente e segundo uma escala de exigências compatíveis com aquilo que os estudantes pudessem fazer em cada uma das fases do seu desenvolvimento. Assim, de acordo com os estudos de Bloom, as capacidades cognitivas dos estudantes passariam por um amadurecimento progressivo, partindo das mais simples às mais complexas, que caracterizariam a maturidade cognitiva. O resultado desses estudos originou a taxonomia dos objetivos educacionais, ou de Bloom, apresentada a seguir.

TAXONOMIA DE BLOOM

Nível do domínio cognitivo	Descrição	Habilidades correspondentes
Conhecimento/informação	Recordar, identificar ou definir informações.	Identificar, descrever, nomear, reconhecer, reproduzir, relatar, repetir.
Compreensão	Entender a informação sendo capaz de parafraseá-la.	Resumir, converter, defender, parafrasear, interpretar, dar exemplos, esclarecer.
Aplicação	Usar a informação/conceito em uma nova situação.	Fazer, construir, modelar, prever, preparar.
Análise	Estruturar uma informação ou conceito separando-o em partes e estabelecer e explicar a relação entre elas.	Comparar, distinguir, separar, selecionar, calcular, diferenciar, examinar.
Síntese	Reunir informações de fontes variadas para formar algo novo.	Categorizar, generalizar, reconstruir, coordenar, formular, planejar, esquematizar.
Avaliação	Realizar um julgamento de valor considerando critérios válidos conhecidos.	Criticar, avaliar, justificar, argumentar, validar, apreciar.

Fonte: MANZANO, R. *Criando projetos*: estrutura de raciocínio. Taxonomia de Bloom: um novo olhar sobre uma velha corrente. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/381965420/1-Taxonomia-de-Bloom-Um-Novo-Olhar-Sobre-Uma-Velha-Corrente>. Acesso em: 13 maio 2020.

Bloom estabeleceu três funções para a avaliação: a **diagnóstica**, que deve ser feita principalmente no início do período letivo ou no começo de um novo assunto, a fim de identificar os conhecimentos prévios dos estudantes e definir conceitos e habilidades que deverão ser trabalhados com base na realidade observada, bem como definir as estratégias mais adequadas para aquele grupo específico de estudantes com quem o professor trabalhará; a **formativa**, que deve ocorrer ao longo do processo de ensino-aprendizagem com o objetivo de verificar se os objetivos anteriormente estabelecidos estão sendo cumpridos e fazer possíveis ajustes de rotas, inclusive oferecendo subsídios para que o professor possa melhor orientar seus estudantes e ajudá-los a tomar consciência do próprio percurso, corrigindo-o; a **somativa**, realizada ao final do período letivo ou no fechamento de um assunto, buscando fazer um balanço geral do desenvolvimento do estudante, tendo como referência os objetivos propostos. É importante sublinhar que nessa concepção de avaliação, o estudante não é objeto dela, mas sujeito ativo, estando permanentemente em contato com o educador, interagindo com ele e participando do próprio processo de aprendizagem.

Embora a definição de objetivos claros para a prática pedagógica e a revisão contínua do curso sejam importantes para se obter uma maior eficiência do ensino, não se deve ter a ilusão de que os resultados computados pelos docentes são inquestionáveis e absolutos. É preciso ter em mente que no processo avaliativo há sempre certa dose de subjetividade, que entre aquilo que o estudante produz e o que o professor aceita ou rejeita há um espaço razoável de modulação – que pode favorecer o trabalho pedagógico se usado para adaptar os critérios avaliativos às necessidades dos estudantes. Assim, o professor pode avaliar com mais rigor um estudante que atingiu sem dificuldades os objetivos definidos do curso ao passo que pode adequar sua exigência para outro que precisou empenhar mais esforço para progredir a fim de não o desestimular. Porém, para uma avaliação verdadeiramente formativa, é importante que o professor abandone práticas muito centralizadoras e estabeleça com os estudantes uma relação mais horizontal, mais cooperativa e na qual o estudante desenvolva maior capacidade de autoavaliação (PERRENOUD, 1999).

MODERNA



Armandinho, tirinha de Alexandre Beck, 2017. As reformas educacionais exigem novos métodos avaliativos, que podem ser associados à aplicação de provas.

Transpondo esses estudos e propostas para a sala de aula, sugere-se que, depois de proceder à avaliação diagnóstica, a utilize como baliza para planejar as aulas, podendo utilizar as sugestões apresentadas no item anterior. Embora a aplicação de pequenos testes e questionários possam ser úteis, é recomendável lançar mão de instrumentos variados de avaliação, escolhendo os que sejam mais coerentes com os objetivos estabelecidos e tenham mais afinidade com as etapas anteriores da sequência didática determinada. Desse modo, se o objetivo da atividade for, por exemplo, desenvolver a habilidade de criticar, a atividade proposta pode ser a solicitação de uma resenha crítica acerca de um filme que tenha relação com o conteúdo informativo ensinado, observando-se que, na sequência didática proposta, o estudante tenha recebido elementos e orientações para poder desenvolver a crítica solicitada. Os instrumentos de avaliação são quase inesgotáveis, e variá-los ao máximo permite contemplar diferentes perfis de estudantes – alguns expressarão melhor seus conhecimentos por meio da escrita, outros da oralidade, alguns por meio da representação gráfica etc.

Uma ferramenta para realização das avaliações formativas é o uso de rubricas. Resumidamente, são indicadores para verificação de critérios específicos em diferentes níveis, como as sugeridas para a seção "MovimentAção", nas orientações específicas do volume que tem como tema a transformação da natureza pela ação humana.

Exemplo de rubricas				
Nível / Critérios	**Plenamente satisfatório**	**Satisfatório, com poucas ressalvas**	**Pouco satisfatório, com muitas ressalvas**	**Insatisfatório**
Abrangência da pesquisa	Ampliou significativamente o conhecimento sobre a produção, a coleta e a destinação do lixo de acordo com a abrangência estipulada.	Apresentou conhecimento sobre a produção, a coleta e a destinação do lixo, porém de forma pouco profunda.	Apresentou pouco conhecimento sobre a produção, a coleta e a destinação do lixo.	Não realizou / apresentou pesquisa de acordo com os itens solicitados.
Fontes selecionadas	Indicou fontes confiáveis para todas as informações citadas.	Indicou fontes confiáveis para a maioria das informações citadas.	Indicou fontes confiáveis para a minoria das informações citadas.	Não indicou fontes de pesquisa confiáveis.

Fonte: Material da própria coleção.

Sejam quais forem as ferramentas de avaliação utilizadas, espera-se que o professor produza um histórico dos conteúdos conceituais aprendidos e dos que ainda não foram dominados pelos estudantes, das dificuldades procedimentais percebidas (por exemplo, ler uma imagem ou elaborar um gráfico embasado em um conjunto de dados) e do nível de desenvolvimento das habilidades cognitivas de cada estudante (habilidade de estabelecer relações, de fazer comparações, de interpretar, classificar etc.). Registros sobre o envolvimento do estudante com as aulas e atividades, a frequência e dedicação das tarefas, entre outras atitudes de trabalho também são importantes para que se possa buscar meios de corrigir a conduta dos estudantes diante de seu processo de aprendizagem.

MODERNA

O trabalho de avaliação pode ser ampliado com o compartilhamento de registro entre os professores, se não for possível com todos, pelo menos com os da mesma área de conhecimento.

Antes de partir para uma nova etapa dos estudos, o professor deve analisar atentamente os registros do resultado das avaliações dos estudantes, considerando seu histórico de resultados individuais, nos quais identifique dificuldades persistentes e avanços.

Deve também analisar os resultados de cada estudante no contexto da classe, observando se há dificuldades que se repetem no grupo, uma vez que isso pode indicar uma ineficiência das estratégias de ensino empregadas e sinalizar a necessidade de se fazer uma revisão dela. Também é recomendado que o professor convoque os estudantes (alguns ou todos, dependendo da disponibilidade de tempo) para discutir com eles seus resultados, mostrando-lhes os registros e incentivando-os a pensarem sobre o próprio processo de aprendizagem. Essa etapa poderá ser mais proveitosa se os estudantes realizarem autoavaliação e levarem suas impressões para a conversa.

As avaliações formativas foram tratadas com destaque considerando o objetivo de formação integral dos estudantes. Contudo, não podemos esquecer que os jovens serão submetidos aos exames de larga escala e também deverão ser preparados para isso.

SUGESTÃO

- **Livro**

Desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico dos estudantes: o que significa na escola

Vários autores. São Paulo: Fundação Santillana, 2020.

A publicação é resultado do projeto homônimo realizado pelo Centro de Pesquisa e Inovação em Educação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No segundo capítulo, "Criatividade e pensamento crítico: dos conceitos às rubricas de fácil compreensão e uso pelo professor", são apresentados os resultados de cinco anos de pesquisas em onze escolas do mundo que resultaram na criação de um banco de rubricas testadas.

Avaliações em larga escala

No contexto da renovação das políticas educacionais e dos debates sobre como avaliar o desenvolvimento dos estudantes e de que forma os resultados apurados seriam utilizados, foram implementadas as avaliações em larga escala no país. O Saeb foi o primeiro em 1990, seguido pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), denominada Prova Brasil, e pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) em 2005, que, por sua vez, se articulam com o Ideb, instituído em 2007, iniciativas justificadas pela necessidade de monitorar o funcionamento de redes de ensino e fornecer subsídios à formulação de políticas educacionais com dados sobre as aprendizagens dos estudantes. A partir de 2019 as avaliações em larga escala identificadas pelas siglas ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização), Anresc e Aneb foram unificadas pelo Saeb.

Nesse mesmo movimento, em 1998, aconteceu a primeira edição do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Em 2004, o recém-criado Programa Universidade para Todos (ProUni) passou a utilizar a nota do Enem para concessão de bolsas de estudos integrais e parciais. Em 2013, o exame foi adotado como critério de seleção pelas instituições federais de educação superior. Assim, a avaliação educacional em larga escala para o estabelecimento de políticas públicas adequadas para a última etapa da Educação Básica converteu-se no maior exame admissional do Ensino Superior do país (dados disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem/historico>. Acesso em: 13 maio 2020).

Considerando essa realidade, a coleção aborda os conteúdos da área do conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas de forma integrada, reproduz questões do Enem e apresenta outras elaboradas no mesmo formato do exame, inclusive as de dissertação, para que os estudantes sejam familiarizados com sua configuração, além de terem os conhecimentos, competências e habilidades exigidos para a sua realização.

Caso o professor queira reforçar esse trabalho, pode adotar em avaliações periódicas o formato de questões de múltipla escolha com análise de excertos e imagens e propostas de dissertações que abordem questões da atualidade relacionadas à área do conhecimento.



IGOR DO VALE/NURPHOTO/GETTY IMAGES

Estudantes chegando a uma escola na cidade de Franca (SP) para realização do Enem em 2019. O exame se tornou o maior vestibular do país.

EM OBRA

5. Sugestões de práticas para o desenvolvimento de ambientes inclusivos

A passagem da infância para a adolescência é marcada por um conjunto de transformações físicas, cognitivas, sociais e psicológicas bastante impactante para o indivíduo. Nessa fase, o jovem pode sentir-se inseguro em relação ao seu corpo, deslocado e ter dificuldades para socializar. Pode também ter necessidade de se autoafirmar e de conquistar aprovação de seus pares. Ao mesmo tempo, com o amadurecimento cognitivo, torna-se capaz de refletir sobre si e elaborar explicações para o mundo a sua volta, o que amplia sua habilidade de argumentação e negociação por um lado, mas por outro torna-o mais resistente às hierarquias e regras consolidadas socialmente.

A depender da relação que estabelece no processo de interação social na família, na escola e nas relações de amizade, as situações de tensão aumentam e, em certas circunstâncias, podem se converter em episódios violentos. Essas situações todas são estressantes para o jovem e, quando experimentadas de maneira contínua e cumulativa, podem desencadear psicopatologias como ansiedade, depressão, transtornos alimentares e de conduta. Não raramente, inclusive, é na adolescência que os jovens se expõem a situações de risco, como abuso de álcool e drogas, prática de sexo inseguro e envolvimento com comportamentos delinquentes. Dados da Organização Mundial de Saúde (OMS), publicados em setembro de 2019, apontaram que no período de 2010 a 2016 o suicídio foi a segunda causa de morte entre jovens de 15 a 29 anos (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2019).

Uma pesquisa sobre o estresse emocional entre adolescentes conduzida pelas psicólogas Ana Paula Justo e Sônia Regina Fiorim Enumo, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, com um grupo de 83 estudantes entre 12 e 15 anos, apontou que cerca de metade do grupo avaliado apresentava algum tipo de sofrimento psíquico, cujas causas mais recorrentes foram dificuldades para se relacionar com seus pares e/ou familiares e preocupações emocionais, especialmente as relacionadas à autoimagem. O fracasso escolar também foi apontado pelos adolescentes como fator de desgaste emocional. Para as autoras do estudo, os estressores ou o estresse predizem o desenvolvimento de problemas emocionais e de comportamento em adolescentes, funcionando como fatores de risco. Dessa forma, medidas que evitem o efeito acumulativo do risco podem contribuir para a diminuição do número de eventos estressores. Podem também colaborar para a elaboração de intervenções eficazes para a promoção de estratégias de enfrentamento adaptativas para os adolescentes (JUSTO; ENUMO, 2015). Resultados como os da pesquisa mencionada indicam que a saúde mental dos jovens não deve ser negligenciada pela escola. É no espaço escolar que muitos dos fatores de estresse se desenrolam, mas é igualmente nele que muitos jovens podem receber orientação e apoio adequados para aprender a lidar com seus sentimentos e dúvidas.

Entre as principais causas de desconforto e, em situações mais graves, de ansiedade e depressão em jovens está o *bullying*. O termo emprestado da língua inglesa designa "um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento" (FANTE, 2010, p. 28).

O *bullying* envolve sempre uma relação assimétrica em que a vítima se encontra em uma situação de fragilidade diante do seu opressor, sendo incapaz de reagir. Ele se manifesta das mais diferentes formas, como insultos, intimidações, ridicularização, exclusão das atividades coletivas, ameaças, emprego de violência física, entre outras. Nas modernas sociedades, a prática do *bullying* foi notavelmente potencializada pelas redes sociais, ao ampliar a exposição da vítima e invadir até mesmo sua vida privada, não lhe permitindo sentir-se protegida em nenhum lugar. O sofrimento é tão intenso que pode culminar com o suicídio.

Dentro da escola, é importante que o *bullying* não seja confundido com simples desentendimento entre estudantes. Enquanto estes são pontuais e geralmente apresentam uma causa, o *bullying* é caracterizado pela repetição seguida e sistemática da agressão gratuita contra um indivíduo ou grupo em particular, sem que a(s) vítima(s) encontre(m) meios de se defender.

A prática do *bullying* pode acontecer abertamente dentro da sala de aula e no pátio, aos olhos de todos, e muitas escolas apostam na vigilância ostensiva para combatê-la. Todavia, justamente para evitar punições, é mais comum que os agressores ajam dissimuladamente ou busquem espaços mais reservados para coagir a vítima, como corredores, banheiros, ruas no entorno da escola e principalmente redes sociais (*cyberbullying*), para que possam agir com mais liberdade e potencializar o medo e a sensação de impotência provocados pelos abusos. Por essa razão, o combate ao *bullying* exige a observação cuidadosa da dinâmica de sala de aula pelo professor. Deve-se estar atento a qualquer estudante que sinalize nervosismo excessivo sem razão aparente, inibição, isolamento, reclamações frequentes de dor de barriga, enjoos ou dor de cabeça, choros, falta de motivação, irritação contínua, sinais de automutilação, entre outros comportamentos que sinalizam desconforto ou sofrimento.

Atividades em equipe são ocasiões propícias para se identificar a prática do *bullying*, pois a vítima não se encaixa automaticamente em nenhum grupo, pede para fazer a atividade sozinha ou é rejeitada pelos colegas ou recebida friamente nos grupos, quando estes são determinados pelo professor. Não se deve esperar que as vítimas de *bullying* venham espontaneamente se queixar de seus algozes aos adultos, pois muito frequentemente sentem medo ou vergonha de externar sua dor. Por essa razão, é muito importante também que os educadores sejam muito cautelosos ao lidar com os estudantes, evitando tanto a exposição dos envolvidos quanto a omissão. Grupos em que as relações não sejam harmônicas, deve-se inclusive evitar gracejos com estudantes, mesmo que em tom bem-humorado, porque pode ser entendido pelos adolescentes como uma licença para a ridicularização e provocação de colegas.

EM MODERNA

O combate ao *bullying* deve começar pela prevenção.

> "[...] o ideal é que todas as escolas tomem a iniciativa de prevenir a violência antes que ela se instale em seu meio e inviabilize o processo educativo, chegando ao ponto de não conseguir resolver, de um modo geral, as questões ligadas principalmente aos conflitos interpessoais, gerando violência. Para tanto, a escola deveria ser um espaço democrático no qual o ensino se estendesse para além da instrução, a convivência fosse tratada de maneira democrática e os valores humanísticos fossem transmitidos pela educação dos sentimentos e das emoções."
>
> FANTE, C. *Fenômeno Bullying*: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas, São Paulo: Verus Editora, 2010. p. 96.

Isso significa que o papel dos educadores (professores, coordenadores e gestores) estende-se para além do ensino de conteúdos informativos e do desenvolvimento das habilidades cognitivas, sendo fundamental investir também no ensino das habilidades socioemocionais.

É importante destacar que o ensino de habilidades socioemocionais não se confunde com a correção da conduta do estudante, quer dizer, não tem relação com a lógica ainda imperante no sistema de ensino brasileiro pela qual se busca corrigir o comportamento dos estudantes lançando mão da punição e da recompensa. O objetivo não é apenas coibir os maus comportamentos, mas estimular o adolescente a valorizar a solidariedade, a cooperação, a aceitação das diferenças (sejam elas quais forem), as saídas dialógicas e pacíficas para situações em que haja conflito de interesses e a busca do consenso na tomada de decisões que afetam a coletividade. Assim, no lugar de se limitar a punir maus comportamentos e recompensar os bons, o professor deve colocar em prática métodos que instiguem os estudantes a buscarem, por si mesmos, soluções para os problemas que enfrentam em seu cotidiano na relação com os adultos e com seus pares.

A educação socioemocional constrói-se sobre bases humanistas, de modo que a solidariedade, a empatia e aceitação das diferenças sejam promovidas pelo trabalho pedagógico. Para isso, é necessário ultrapassar o discurso e construir uma prática que se sustente sobre esses princípios. Ou seja, a cultura da paz não é uma lição que deve ser ensinada como se fosse um conteúdo informativo, mas precisa necessariamente ser vivenciada no cotidiano da sala de aula. Com esse objetivo, é necessário garantir aos estudantes um ambiente de acolhimento e escuta, em que a competição seja substituída pela cooperação e as falhas sejam encaradas como parte natural do desenvolvimento do sujeito. O estudante deve sentir-se encorajado a expor suas ideias e defender seus pontos de vista e incentivado a trabalhar em equipe. No lugar da punição nos casos em que houver condutas inadequadas, o professor deve provocar a reflexão sobre o porquê das atitudes do estudante e convidá-lo a tentar compreender como elas afetaram outras pessoas ou lhes causaram algum tipo de dano. Para isso, é importante que o professor se lembre de dirigir perguntas aos estudantes no lugar de lhes dar lição de moral e evite julgamento precipitado. É prudente lembrar sempre que

> "[...] se a violência é um comportamento que se aprende nas interações sociais, também existem maneiras de ensinar comportamentos não violentos para que se possa lidar com as frustrações e com a raiva, e ensinar habilidades para que os conflitos interpessoais possam ser solucionados por meios pacíficos."
>
> FANTE, C. *Fenômeno Bullying*: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas, São Paulo: Verus Editora, 2010. p. 93.

A seguir apresentaremos algumas sugestões para se trabalhar as habilidades socioemocionais dos estudantes na escola e prevenir o *bullying*.



CESAR DINIZ/PULSAR IMAGENS

Jovens Guarani Kaiowá brincando no pátio da escola no município de Amambai (MS), 2018. A cultura da paz deve ser construída e valorizada no ambiente escolar.

MODELO

- **Rodas de conversa**

A roda de conversa é uma dinâmica que deve ser feita regularmente em sala. É uma estratégia para fomentar o hábito do diálogo e da negociação como caminho para a resolução de problemas, o que pode reduzir ou contribuir para a resolução de situações de tensão entre estudantes. Solicite que eles se sentem em círculo, de maneira que possam olhar uns para os outros. Leve para a aula um objeto que possa ser arremessado sem o risco de causar ferimentos, como uma bola de tênis ou queimada, um bichinho de pelúcia de tamanho médio ou uma bola de meias.

Determine que só poderá falar o estudante que estiver com o objeto e, se alguém quiser pedir a palavra, deverá levantar a mão. A pessoa que está com o objeto – portanto com o direito de fala – escolherá seu interlocutor. Contudo, o objeto só poderá passar três vezes pela mão da mesma pessoa. Abra a conversa apresentando uma situação-problema e peça aos estudantes que exponham suas avaliações em relação à situação: "Por que aconteceu?", "Poderia ter sido evitada?", "Como pode ser corrigida?", "Que compromissos cada um pode assumir para restaurar a paz?".

Permita aos estudantes falarem o que pensam, mas faça o papel de mediador, evitando que a dinâmica seja transformada em palco de acusações. Não permita que a conversa tenha como foco indivíduos em particular, mantenha a atenção de todos voltada à experiência coletiva. Durante a dinâmica, procure identificar os sentimentos e emoções dos estudantes que pedem a palavra, mas também dos que não o fazem. Fique especialmente atento a estudantes que se encolhem, àqueles que debocham, aos agressivos. Caso você perceba alguém especialmente afetado pela discussão, lembre-se de chamá-lo para uma entrevista individual assim que possível. Administre o tempo que a conversa trata de cada ponto da reflexão proposta para que os estudantes possam chegar a alguma decisão.

- **Representação de sentimentos**

Para trabalhar situações de *bullying* ou de episódios de hostilidade entre os estudantes, o professor pode recorrer a uma dinâmica que trabalha com representação. Faça o contorno de um corpo humano em tamanho natural em folha de papel pardo. Recorte-o e coloque-o no centro da sala, da quadra ou do pátio com os estudantes sentados em volta.

Entregue para cada estudante um cartão correspondendo a um quarto de cartolina branca e um pincel atômico preto. Peça aos estudantes que escrevam no cartão uma frase ou palavra que já o magoou. A seguir oriente-os para que, um estudante por vez, leve seu cartão até o centro e o coloque junto ao boneco. Ao fazê-lo, peça que amassem um pouco uma parte do boneco de papel.

Depois de todos terem deixado suas palavras ou frases, incentive-os a falar sobre o que sentiram e sobre a interpretação que fazem do boneco todo amassado. Se achar conveniente, cole o boneco e as frases na parede da sala para que fique como lembrança.

- **Trocas de cartas: respostas aos sentimentos**

Ainda para situações como as mencionadas anteriormente, peça aos estudantes que escrevam uma carta relatando um dia na escola para uma pessoa com quem elas se sentem bem.

Na carta, devem expressar o que sentem em cada momento da rotina escolar. Todavia, não devem colocar no texto nenhum nome, nem o próprio. Todos os nomes devem ser trocados por XXXX e a carta deve ser digitada e entregue impressa. Em uma aula posterior ao recolhimento das cartas, distribua-as aleatoriamente entre os estudantes para que eles leiam e respondam a carta, seguindo as mesmas orientações da primeira escrita.

Mais uma vez, distribua as respostas entre os estudantes, sem se preocupar com que as respostas cheguem às mãos de quem escreveu a primeira carta. Ao final, organize uma roda de conversa para que os estudantes comparem sua experiência na escola com a de outras pessoas.

- **Entrevista individual**

Há situações que exigem a intervenção imediata e direta do professor. Caso ocorra uma situação de agressão ou conflito violento em sala de aula, recomenda-se evitar ao máximo o confronto com os estudantes e a exposição dos envolvidos na situação conflituosa.

Em primeiro lugar, deve-se interceder de maneira que os ânimos sejam acalmados, solicitando que o estudante agressor ou aquele que se mostrar mais descontrolado tente recuperar o equilíbrio e saia da sala para se acalmar. É preciso deixar claro que o estudante não está sendo punido, a solicitação é apenas para que ele consiga se reorganizar internamente. Ao neutralizar o foco de tensão, o professor precisará mostrar firmeza e serenidade para a sala, pois os estudantes precisam sentir-se seguros em situações de desarmonia.

Quando possível, o professor deve chamar os estudantes envolvidos na situação de conflito para conversas privadas, mostrando interesse em escutar seus argumentos, sem elaborar qualquer julgamento. É preciso esperar os estudantes terem tempo para refletir sobre o episódio antes de escutá-los pela segunda vez, ajudando-os a avaliar racionalmente a situação vivenciada e, depois, tratar dela com todo o grupo de estudantes em uma roda de conversa.



FERNANDO FAVORETTO/CRIAR IMAGEM

Estudantes durante roda de conversa em escola de São Paulo (SP), 2015. A mediação dos educadores é essencial para que a cultura da paz seja ensinada e cultivada no ambiente escolar.

MODERNA

6. O ensino interdisciplinar

No modelo de ensino ordenado disciplinarmente, mesmo quando se trabalhava de maneira mais coordenada, os componentes disciplinares preservavam intactos seus contornos e as fronteiras entre eles eram nítidas. Ou seja, cada um delimitava claramente seu objeto de estudo, seu campo teórico e conceitual e suas metodologias. Não eram raros trabalhos que envolviam duas ou mais disciplinas, mas em geral se caracterizavam por serem **trabalhos multidisciplinares**, ou seja, várias disciplinas debruçavam-se sobre um mesmo tema, cada uma estudando-o de sua perspectiva. Ao final, os estudantes podiam desenvolver algum tipo de trabalho em que fizessem uma síntese dos conteúdos aprendidos, mas a interação entre as disciplinas ficava limitada.

Com a proposta de se trabalhar por áreas do conhecimento, e não por disciplina, espera-se promover uma maior e verdadeira integração das áreas do conhecimento. Assim, enquanto a multidisciplinaridade pode ser definida como a justaposição de várias disciplinas, a interdisciplinaridade remete, nas palavras de José D'Assunção Barros, à

> "[...] ideia decisiva de reciprocidade. O espaço interdisciplinar é aquele que se forma a partir das diversas disciplinas ou campos de saber que precisam não apenas se confrontar e dialogar, mas agir um sobre o outro, além de permitir que a outra disciplina haja sobre ela mesma. A interdisciplinaridade, podemos aqui inferir, não se daria 'por dentro' de uma disciplina, mas sim entre duas disciplinas ou mais."
>
> BARROS, J. D'A. *Interdisciplinaridade na História e em outros campos do saber*. Petrópolis: Vozes, 2019. p. 39.

Assim, quando a interdisciplinaridade é promovida, as fronteiras entre as disciplinas se tornam permeáveis, e conhecimentos de um campo passam a agir sobre o outro, transformando-o e enriquecendo-o. Como exemplo de interdisciplinaridade é possível citar o impacto causado na arqueologia pelo emprego de uma gama de conhecimentos químicos, físicos e biológicos na datação de artefatos arqueológicos ou no mapeamento genético de populações nativas de várias regiões do planeta.

Além disso, a interdisciplinaridade traz para dentro da sala de aula a efetiva experiência da realidade vivida pelos indivíduos, na medida em que no seu cotidiano, não há divisão disciplinar da vida. Todos os conhecimentos se articulam para permitir aos sujeitos compreenderem e agirem na vida social.

Essa renovação na Educação é urgente, pois os problemas que se impõem aos homens e mulheres do presente não podem mais ser resolvidos por meio de soluções pautadas por conhecimentos fechados em campos especializados. O processo de globalização, o alto grau de desenvolvimento tecnológico, os graves desequilíbrios ambientais e a complexidade das relações sociais, políticas e econômicas dentro de cada país e entre todos eles exigem respostas originais e criativas, que sejam capazes de considerar todos esses aspectos simultaneamente.

Para que a escola ofereça aos estudantes condições de entender o mundo em sua complexidade e tomar decisões por uma visão mais holística, ela precisa assegurar, em primeiro lugar, que as barreiras que separam o conhecimento acadêmico das experiências de vida dos estudantes sejam rompidas e os conteúdos escolares sejam usados como chave de interpretação de problemas reais, que afligem os jovens. Isso não significa renunciar ao rigor conceitual nem tampouco desprezar o conhecimento produzido na academia. Trata-se de tornar esse conhecimento aplicável, de maneira que os estudantes o valorizem e vejam sentido nele.

Em razão disso, como já mencionado, esta coleção é formada por seis volumes temáticos, cujos eixos, definidos pela relação entre as categorias fundamentais da área como preconizado pela BNCC, são desenvolvidos na perspectiva dos quatro componentes da área de forma integrada. Os argumentos que justificam a definição do tema de cada livro, os objetivos de aprendizagem e a forma como se relacionam às competências gerais, específicas e habilidades mobilizadas são apresentados nas orientações específicas dos respectivos volumes. Isso também acontece com as possibilidades de abordagem conjunta com outras áreas de conhecimento, especialmente Ciências da Natureza e suas Tecnologias, por meio da indicação das respectivas competências e habilidades.

Desse modo, sugerimos que o professor de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas confira as habilidades da outra área indicada no livro, verifique as orientações específicas de trabalho no manual do professor do respectivo volume e organize as informações para que possa procurar o colega da outra área com o objetivo de verificar suas possibilidades de trabalho e organizar um planejamento conjunto. Para facilitar no diálogo, essa primeira etapa pode ser esquematizada por meio de quadros ou fichas, como no exemplo apresentado na página seguinte.

MODERNA

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas		
Habilidade	**Conteúdo a ser abordado**	**Material didático**
EM13CHS202: Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneos (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais.	• Fontes energéticas • O setor energético brasileiro • Energias renováveis e limpas • Problemas ambientais relacionados • Práticas agroecológicas • Agenda ambiental	Volume: sobre as transformações da natureza pela ação humana. Capítulo 5: (pode-se destacar itens se preferir).
Ciências da Natureza e suas Tecnologias		
Habilidade	**Conteúdo a ser abordado**	**Material didático**
EM13CNT106: Avaliar, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais, tecnologias e possíveis soluções para as demandas que envolvem a geração, o transporte, a distribuição e o consumo de energia elétrica, considerando a disponibilidade de recursos, a eficiência energética, a relação custo/benefício, as características geográficas e ambientais, a produção de resíduos e os impactos socioambientais e culturais.	• A ser verificado com o professor da área.	A ser verificado com o professor da área.
Abordagem combinada:		

O procedimento deve-se repetir para cada competência e habilidade. Deve-se considerar que no momento do planejamento surjam outras possibilidades de arranjos e abordagens.

Feita a etapa de alinhamento de habilidades, conteúdos, abordagens e seleção do conteúdo didático, deve-se planejar o número de aulas para a execução do plano. Isso não significa ter os dois professores na mesma sala e no mesmo horário, mas garantir a ação coordenada com remissões ao trabalho do colega. Assim, como em uma peça teatral em que os atores se revezam entre cenas, uma única narrativa se completa na sequência dos quadros.

Nessa perspectiva, os jovens serão incentivados a transitar por diferentes campos do conhecimento, lançando mão de conceitos, teorias, técnicas e métodos de diferentes áreas para auxiliá-los a enfrentar um problema com o qual se depararam. Por exemplo, usar conhecimentos matemáticos para elaborar modelos estatísticos que lhes permitam avaliar a rapidez com que uma doença pode disseminar-se por uma comunidade e mobilizar conhecimentos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para discutir os impactos da infecção nas relações de gênero no interior daquele grupo social estudado. Em outras palavras, a interdisciplinaridade pode exigir dos estudantes uma postura mais proativa e reflexiva em relação ao conhecimento, colocando em primeiro plano o desenvolvimento das habilidades cognitivas ao estimular a observação, a classificação, a transferência, a análise etc., e as habilidades socioemocionais, ao exigir que os estudantes aprendam em um ambiente de maior interação e cooperação, partilhando informações e diferentes interpretações da realidade com os colegas.

Essa nova forma de trabalhar os conteúdos escolares exige, necessariamente, mais diálogo e partilha de conhecimento entre os professores para que possam acompanhar o trabalho dos estudantes e orientar seus estudos e descobertas. Além disso, será preciso dominar com desenvoltura os conhecimentos específicos de sua área de formação acadêmica para poder transitar por ela com desenvoltura, mobilizando conceitos, teorias, métodos e técnicas de maneira dinâmica.

MODERNA

7. Outros subsídios de planejamento para o curso

Composta de volumes independentes, não sequenciais e autocontidos em relação à progressão das abordagens dos conteúdos e sua articulação com as competências e habilidades, a coleção possibilita arranjos flexíveis, para que escola e professores organizem seus cursos com autonomia, de acordo com a sua realidade. No caso de a escola ter professores com formação em mais de um dos componentes curriculares da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a sugestão feita anteriormente para a composição de aulas com outras áreas do conhecimento pode ser adotada para a sincronização do trabalho docente da área. As orientações específicas de cada capítulo indicam a formação prioritária dos professores para cada segmento para facilitar planejamentos nesse sentido.

Sugestões de cronogramas

De acordo com as DCNEM, as instituições e redes de ensino ficam livres para definir seus arranjos curriculares, bem como a distribuição da carga horária, desde que atendidas as determinações da BNCC.

Desse modo, as possibilidades de arranjos são inúmeras. Considerando a quantidade de aula dos quatro componentes curriculares de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, apresentamos sugestões para cronogramas de trabalho para a parte de formação básica da BNCC para cursos semestrais, trimestrais ou bimestrais. Vale lembrar que o uso da numeração sequencial para a indicação dos volumes tem fins meramente ilustrativos, pois os volumes não são numerados e não há uma sequência sugerida para o trabalho com eles.

- **Curso semestral em três anos:** o curso pode ser organizado com o estudo de um volume por semestre.
- **Curso trimestral em três anos**:

Trimestres	Volumes e subdivisões
1º	Volume 1: capítulos 1 a 4
2º	Volume 1: capítulos 5, 6 e seção MovimentAção; Volume 2: capítulos 1 e 2
3º	Volume 2: capítulos 3 a 6 e seção MovimentAção
4º	Volume 3: capítulos 1 a 4
5º	Volume 3: capítulos 5, 6 e seção MovimentAção; Volume 4: capítulos 1 e 2
6º	Volume 4, capítulos 3 a 6 e seção MovimentAção
7º	Volume 5: capítulos 1 a 4
8º	Volume 5: capítulos 5, 6 e seção MovimentAção; Volume 6: capítulos 1 e 2
9º	Volume 6: capítulos 3 a 6 e seção MovimentAção

- **Curso bimestral em três anos:**

Bimestres	Volumes e subdivisões
1º	Volume 1: capítulos 1 a 4
2º	Volume 1: capítulos 5, 6 e seção MovimentAção
3º	Volume 2: capítulos 1 a 4
4º	Volume 2: capítulos 5, 6 e seção MovimentAção
5º	Volume 3: capítulos 1 a 4
6º	Volume 3: capítulos 5, 6 e seção MovimentAção
7º	Volume 4: capítulos 1 a 4
8º	Volume 4: capítulos 5, 6 e seção MovimentAção
9º	Volume 5: capítulos 1 a 4
10º	Volume 5: capítulos 5, 6 e seção MovimentAção
11º	Volume 6: capítulos 1 a 4
12º	Volume 6: capítulos 5, 6 e seção MovimentAção

MODERNA

8. A coleção

Como já mencionado, a coleção é composta de seis volumes, que apresentam recursos didático-pedagógicos com objetivos específicos para subsidiar o trabalho docente na construção de estratégias e definição de percursos. Conheça a seguir cada um deles.

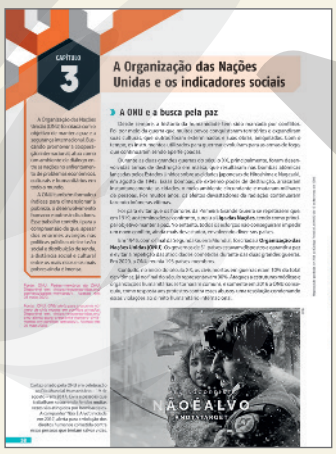
Introdução aos estudos





Páginas iniciais com a apresentação do livro, seus objetivos, a justificativa da pertinência do respectivo tema e indicação das competências e habilidades que serão mobilizadas ao longo dos estudos.

Abertura de capítulo



Na lateral da primeira página do capítulo, um texto justifica a pertinência do capítulo em relação ao eixo temático do volume.

Início de conversa



Apresenta uma situação relacionada ao tema do volume com uma imagem e provocações para a reflexão dos estudantes e o compartilhamento de experiências ou opiniões, criando um momento que propicia a verificação de seus conhecimentos prévios.

Análise cartográfica/de dados/de imagem





Questões associadas a mapas, gráficos, tabelas, fotos e ilustrações são propostas para o desenvolvimento da competência leitora de produtos cartográficos, gráficos e iconográficos, estimulando, dessa forma, a associação de seus conteúdos com o assunto estudado. Esse recurso pode ser utilizado para análises coletivas, promovendo um momento de troca de conhecimentos, com a devida atenção aos diferentes níveis de proficiência, conforme exposto no item "4. Práticas para o ensino", subitem "Desenvolvimento da análise, inferência e argumentação" deste manual.

Trocando ideias



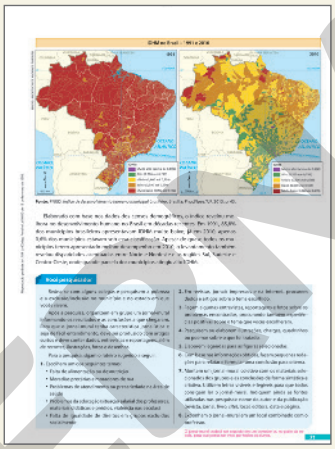
Relaciona os conteúdos estudados no capítulo com a realidade social e as circunstâncias de vida dos estudantes, incentivando o pensamento crítico e propiciando um momento de trabalho para a ampliação da capacidade de argumentação oral deles.

Ciência em contexto



Apresenta estudos, métodos e técnicas da produção científica sobre um tema relacionado ao que está sendo estudado, promovendo a contextualização e a problematização da ciência e/ou da tecnologia com destaque para aspectos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Você pesquisador



Propõe práticas de pesquisa de maneira articulada com algum dos temas abordados no capítulo, colocando o estudante em situação protagonista na construção da sua aprendizagem, desenvolvendo a autonomia e valorizando a investigação científica.

Para assistir/jogar/ler/navegar



Apresenta sugestões de *sites*, livros, filmes e jogos que aprofundam e ampliam o estudo dos temas tratados no capítulo.

Em pauta


EM PAUTA

Conflitos armados e violência contra as mulheres

Promove leituras e discussões a respeito de temas contemporâneos por meio de diferentes tipos de texto (prioritariamente notícias, reportagens, artigos jornalísticos, publicações institucionais não acadêmicas e outros).

Leitura analítica


LEITURA ANALÍTICA

África deturpada

Coloca os estudantes em contato com proposições de pensadores, pesquisadores e especialistas relacionados ao assunto estudado, propondo a análise crítica e contextualizada dos pontos de vista apresentados.

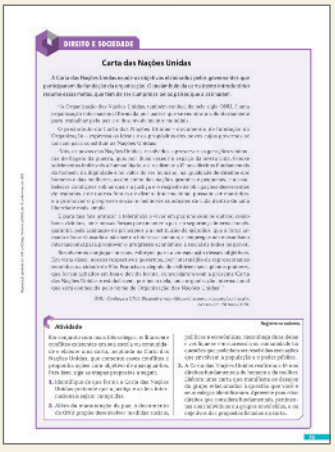
Trabalho com fontes


TRABALHO COM FONTES

Cartaz de propaganda nazista

Propõe a análise da fonte apresentada por meio de questões que permitem as operações de identificação, contextualização, interpretação e análise.

Direito e sociedade

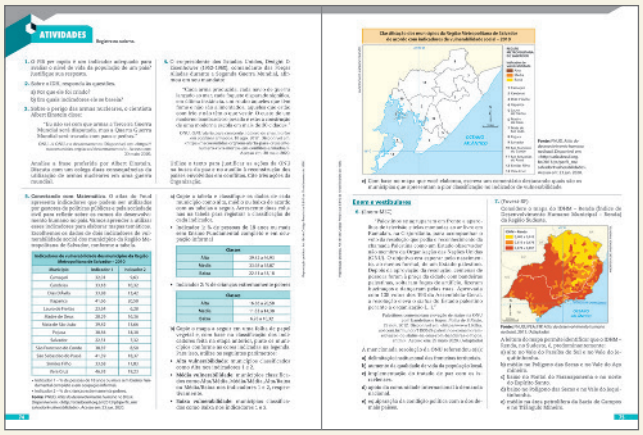

DIREITO E SOCIEDADE

Carta das Nações Unidas

Apresenta as bases legais e institucionais (lei, norma oficial ou diretriz) relativas ao tema abordado no capítulo com o objetivo de colocar os estudantes em contato direto com as bases jurídicas que regulamentam a vida em sociedade, além de promover a formação política e o exercício da cidadania.

MODELO

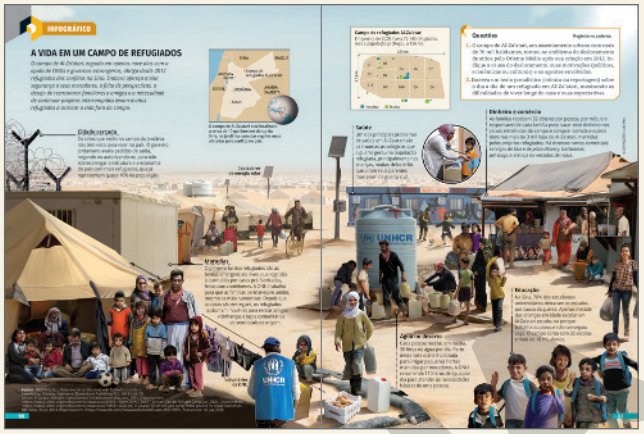
Atividades





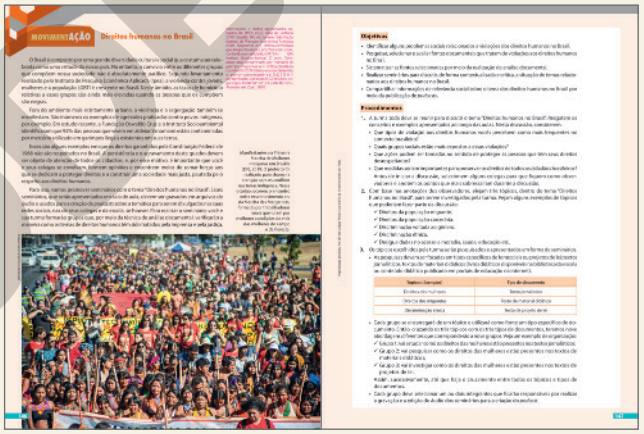
Com propostas em diferentes formatos (questões de associação, análise, interpretação, debates, dissertações, entre outros), apresentam estratégias para mobilização do que foi estudado no capítulo, promovendo situações nas quais os estudantes exercitem a autonomia na aprendizagem e desenvolvam diferentes habilidades.

Infográfico



Seção para ampliar o conhecimento sobre um assunto específico tratado no capítulo por meio da integração de diversos elementos de linguagem gráfico-visual, exercitando a competência leitora dos estudantes.

MovimentAção



Fechando os volumes, a seção apresenta propostas estruturadas de trabalho colaborativo visando criar a oportunidade de intervenção cidadã dos estudantes no meio em que vivem ao mesmo tempo que mobilizam competências e habilidades e se expressam por meio das diferentes elaborações/criações. Todas as orientações necessárias para a condução dessas propostas são apresentadas nas orientações específicas do respectivo volume, no manual do professor.

9. Referências bibliográficas

A seguir estão relacionados os documentos normativos, como leis e resoluções, e outras publicações oficiais referenciadas na elaboração deste manual para o professor.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 13 maio 2020.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 11 maio 2020.

BRASIL. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 11 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 11 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 11 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 11 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Temas contemporâneos transversais na BNCC*: contexto histórico e pressupostos pedagógicos 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf>. Acesso em: 11 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação. *Guia de implementação do novo Ensino Médio*. Brasília: MEC/Consed, 2018. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/guia>. Acesso em: 11 maio 2020.

CNE. *Resolução n. 5, de 4 de maio de 2011*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9915-pceb005-11-1-1&Itemid=30192>. Acesso em: 11 maio 2020.

Os títulos a seguir subsidiaram a elaboração deste manual no tocante às práticas de ensino e à abordagem integrada dos diferentes conhecimentos.

BACICH, L.; MORAN, J. (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARBISAN, L. B. Uma proposta para o ensino da argumentação. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 111-138, jun. 2007.

BARROS, J. D'A. *Interdisciplinaridade na História e em outros campos do saber*. Petrópolis: Vozes, 2019.

GERHARD, A-C.; ROCHA FILHO, J-B. A fragmentação dos saberes na educação científica escolar na percepção de professores de uma escola de Ensino Médio. *Investigações em ensino de Ciências*, Porto Alegre, v.17, n. 1, p. 125-145, 2012. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/210/144>. Acesso em: 13 maio 2020.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. *Aprendizagem significativa*: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2001.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2001.

MODERNA

NOVAK, J. D.; CAÑAS, A. J. A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 5, n. 1, p. 9-29, jan.-jun. 2010. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/45363297_A_teoria_subjacente_aos_mapas_conceituais_e_como_elabora-los_e_usa-los>. Acesso em: 13 maio 2020.

RANGEL, J. N. M. *Leitura na escola*: espaço para gostar de ler. Porto Alegre: Medição, 2005.

Sobre juventudes e culturas juvenis, os seguintes estudos serviram de referência para a elaboração deste manual.

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. (coord.). *Juventude, juventudes*: o que une e o que separa. Brasília: Unesco, 2006.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*. set.-dez. 2003.

GROPPO, L. A. *Juventude*: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

PAIS, J. M. *As correntes teóricas da sociologia da juventude*. Culturas Juvenis. Lisboa: Imprensa Nacional, 1996.

UNESCO. *Políticas públicas de/para/com juventudes*. Brasília: Unesco, 2004.

O pequeno trecho sobre cultura foi subsidiado especialmente por estas obras.

EDGAR, A.; SEDGWICK, P. *Teoria cultural de A a Z*: conceitos-chave para entender o mundo contemporâneo. São Paulo: Contexto, 2003.

LARAIA, R. B. *Cultura*: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

SILVA, K. V.; SILVA, M. H. *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Contexto, 2009.

A abordagem sobre cultura digital, computação e pensamento computacional foi subsidiada por estes títulos.

BRACKMANN, C. P. *Desenvolvimento do pensamento computacional através das atividades desplugadas na Educação Básica*. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), Porto Alegre, 2017.

SBC. *Referenciais de formação em computação*: Educação Básica – Versão julho/2017. Documento aprovado pela Comissão de Educação e apresentado no CSBC 2017 durante as Assembleias do WEI e da SBC. p. 4. Disponível em: <http://www.sbc.org.br/documentos-da-sbc/send/131-curriculosde-referencia/1166-referenciais-de-formacaoem-computacao-educacaobasica-julho-2017>. Acesso em: 13 maio 2020.

VALENTE. J. A. Pensamento computacional, letramento computacional ou competência digital: novos desafios para educação. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 16, n. 43, p. 147-168, 2019.

O tópico sobre avaliações foi elaborado com referência nestes títulos.

BLOOM, B. *et al*. *Taxonomia de objetivos educacionais*. Domínio cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1974.

DEPRESBITERIS, L. *Avaliação de programas e avaliação da aprendizagem*. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/373836255/DEPRESBITERIS-Lea-Avaliacao-de-programas-Avaliacao-da-aprendizagem-pdf>. Acesso em: 13 maio 2020.

MANZANO, R. *Criando projetos*: estrutura de raciocínio. Taxonomia de Bloom: um novo olhar sobre uma velha corrente. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/381965420/1-Taxonomia-de-Bloom-Um-Novo-Olhar-Sobre-Uma-Velha-Corrente>. Acesso em: 13 maio 2020.

OLIVEIRA, L. K. M. A prática da avaliação educacional: algumas colocações metodológicas. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 25, n. 60, p. 178-195, n. especial, dez. 2014 (artigo publicado em 1989). Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/download/3335/2951>. Acesso em: 12 maio 2020.

MODERNA

PERRENOUD, P. *Avaliação*: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VIANNA, H. M. Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. *In*: BROOKE, N.; ALVES, M. T. G.; OLIVEIRA, L. K. M. (org.). *Avaliação da Educação Básica*: a experiência brasileira. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

Sobre a abordagem para a criação de um ambiente escolar inclusivo que valorize a cultura da paz e sobre como abordar e prevenir sofrimento psíquico e situações correlatas, foram utilizados estes trabalhos como referência.

FANTE, C. *Fenômeno Bullying*: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas, São Paulo: Verus Editora, 2010.

JUSTO, A. P.; ENUMO, S. R. F. Problemas emocionais e de comportamento na adolescência: o papel do estresse. *Boletim da Academia Paulista de Psicologia*, v. 35, n. 89, jul. 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2015000200007>. Acesso em: 13 maio 2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Suicide in the world*: global health estimates, 2019. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/326948/WHO-MSD-MER-19.3-eng.pdf?ua=1>. Acesso em: 13 maio 2020.

MODERNA

1. Justificativa e objetivos

A todo momento fala-se da paz e de sua importância na construção de um mundo melhor. Contudo, se este é um ideal tão almejado, por que os noticiários sempre nos informam sobre conflitos, guerras e violências cotidianas? Esse paradoxo revela a complexidade dos seres humanos e das sociedades em que vivem, pois a paz, mesmo sendo um valor universal, não é inata; sua manutenção demanda um esforço constante. Nesse sentido, este volume se dedica a apresentar alguns dos conflitos recentes que transformaram a organização social e os valores éticos das sociedades contemporâneas. Além disso, serão apresentadas algumas das tensões e desigualdades do mundo contemporâneo que interferem nas relações de poder e afetam os grupos sociais, em maior ou menor escala, tanto no mundo quanto no Brasil. Espera-se, desse modo, auxiliar os estudantes a estabelecerem um julgamento crítico sobre essas questões e, ao mesmo tempo, incentivá-los a atuarem de maneira solidária em situações de violência e injustiça, com respeito aos direitos humanos e em prol da construção da cultura de paz.

O primeiro capítulo mostra os processos de colonização dos continentes africano e asiático, no século XIX, que se realizaram por meio de muita violência – física e simbólica – demonstrando que o racismo foi expresso nesse período por meio do darwinismo social, uma tentativa dos europeus de justificarem sua interferência nesses continentes. Além disso, o capítulo apresenta de que forma os nacionalismos exacerbados e as questões econômicas podem levar a conflitos sangrentos, como a Primeira Guerra Mundial, e a revoluções, como a russa, que transformaram a história do século XX e engendraram conflitos posteriores, que vitimaram milhares de pessoas nesse século.

O segundo capítulo dá continuidade ao anterior, abordando as motivações políticas, econômicas e ideológicas que levaram diversas nações ao maior conflito armado da história, a Segunda Guerra Mundial. Para tanto, analisa-se os contextos de ascensão de governos totalitários na Europa e suas principais características. Desse modo, os conflitos armados são entendidos também como instrumentos de submissão da sociedade a um projeto político, estimulando a cultura da desumanização do outro, seja um cidadão de nação "inimiga", seja um povo que não compartilha a mesma religião, história ou práticas culturais. O estudo desse processo é essencial para a reflexão crítica sobre as motivações do conflito e o envolvimento da sociedade civil no processo para que seus horrores não se repitam, para que a democracia seja valorizada, e a diversidade, respeitada.

Na mesma perspectiva, o terceiro capítulo apresenta o contexto de criação da Organização das Nações Unidas (ONU), seu objetivo de estabelecer e facilitar o diálogo entre os países, suas ações, êxitos e dificuldades nessa tarefa, discutindo a importância das atividades desenvolvidas por suas agências, e as missões de paz criadas para garantir o cessar-fogo e a transição pacífica no pós-guerra. Na sequência, são caracterizadas as formas de desigualdade com base em índices formulados pela ONU para dimensionar a pobreza, o desenvolvimento humano e outras formas de apuração da desigualdade e dos problemas decorrentes dela, analisados em diferentes escalas: planetária, nacional, regional, entre o campo e a cidade ou entre grupos sociais.

Já o quarto capítulo trata dos conflitos que ocasionam embates armados entre nações e grupos sociais na contemporaneidade, identificando suas origens, suas motivações – políticas, econômicas e culturais – e os agentes envolvidos. Além disso, são identificadas e problematizadas formas de violência e violação dos direitos humanos nos diferentes contextos estudados.

No quinto capítulo, a abordagem leva em consideração os desafios enfrentados para combater práticas de violência e adotar medidas que garantam a vigência e a eficácia dos direitos humanos. Em um primeiro momento, são analisados o conceito de violência e sua concretude nas sociedades atuais, distinguindo as diversas formas de ação violenta. Em seguida, o tema da paz surge para estabelecer a conexão com o conceito de direitos humanos, cujo desenvolvimento histórico remete ao iluminismo no século XVIII. Em todo esse percurso de investigação, há a preocupação de aplicar as discussões aos impasses vividos pela sociedade brasileira e pelo mundo de hoje.

MODERNA

Por fim, o sexto capítulo coloca em discussão as desigualdades raciais e seu impacto nos problemas sociais observados nas grandes cidades de nosso tempo. Uma vez que a questão racial adquire contornos históricos e culturais específicos em cada sociedade e que, diante do contexto social brasileiro, a formação dos estudantes no sentido de analisar o racismo e de agir contra ele e contra as desigualdades raciais adquire importância, o capítulo tem como foco as relações raciais no Brasil, procurando resgatar as raízes históricas do racismo e explicar como ele é causa direta das desigualdades sociais identificadas na atualidade. O capítulo apresenta ainda a cidade contemporânea como lugar onde essas relações se cristalizam e onde os processos de superação das desigualdades ganham força.

Assim, as informações e as discussões apresentadas nos capítulos deste volume procuram desenvolver nos estudantes o senso crítico e incentivar atitudes de empatia, promoção de respeito aos direitos humanos, valorização da vida humana, diálogo para a resolução de conflitos e solidariedade a pessoas e grupos sociais que sofram qualquer tipo de opressão e violência.

Para que o trabalho com os diferentes assuntos abordados no volume seja efetivo, indicamos a releitura sobre a abordagem teórico-metodológica apresentada no início deste suplemento, com destaque para os tópicos "4. Práticas para o ensino" (página XXII), "6. O ensino interdisciplinar" (página XXXVII) e "7. Outros subsídios de planejamento para o curso" (página XXXIX).

OBJETIVOS

- Entender os impactos gerados pelo imperialismo europeu na África e na Ásia e em outros continentes no século XIX, problematizando como essa dominação foi justificada pelo darwinismo social no período e seus reflexos na atualidade.
- Analisar os interesses que motivaram a Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa de 1917 e reconhecer as consequências desses eventos para as populações locais e para a configuração geopolítica mundial no século XX.
- Compreender os fatores econômicos que geraram a crise do capitalismo liberal no final dos anos 1920 e as consequências sociais e políticas dessa recessão para os países do Ocidente.
- Estudar as principais causas da Segunda Guerra Mundial reconhecendo os aspectos violentos do conflito e a importância da defesa da democracia e dos princípios universais dos direitos humanos.
- Refletir sobre a importância da Organização das Nações Unidas (ONU) e de suas agências na promoção da paz e da segurança internacional.
- Analisar os principais indicadores que mensuram desigualdades sociais a fim de identificar as condições de pobreza e exclusão em diferentes regiões do mundo e propor formas de superá-las.
- Conhecer as causas dos conflitos armados em curso no mundo contemporâneo, identificando o papel do Estado e dos organismos internacionais e as características socioeconômicas, tecnológicas e étnico-culturais dos grupos envolvidos.
- Investigar os direitos humanos e o fenômeno social da violência com base em uma perspectiva filosófica, visando fornecer subsídios para a análise de situações da vida cotidiana e de formas de desigualdade e violência tendo em vista a promoção dos direitos humanos.
- Identificar as origens do racismo e seu impacto no cotidiano das populações negras e indígenas, compreendendo a importância da luta antirracista para a redução das desigualdades.
- Conhecer propostas de organização da cidade que ampliam o poder de ação da população em áreas urbanas, reconhecendo as grandes cidades brasileiras como espaço de produção de desigualdades decorrente da especulação imobiliária e da gentrificação.
- Realizar seminários sobre os direitos humanos no Brasil, que serão gravados em arquivos de áudio e divulgados para a comunidade em formato de *podcasts*.

Além disso, a abordagem dos conteúdos, as seções especiais e as propostas de atividades mobilizam as competências gerais da Educação Básica e as habilidades específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, conforme apresentadas nos quadros a seguir. A articulação dessas competências e habilidades com os conteúdos dos respectivos capítulos será apresentada no item "3. Orientações, comentários, sugestões e respostas para cada capítulo" deste suplemento.

MODERNA

Competências gerais da Educação Básica	Capítulo(s)
Competência geral da Educação Básica 1	1, 2, 3, 5 e 6.
Competência geral da Educação Básica 3	6.
Competência geral da Educação Básica 4	1 e seção "MovimentAção".
Competência geral da Educação Básica 5	Seção "MovimentAção".
Competência geral da Educação Básica 7	1, 2, 3, 4, 5, 6 e seção "MovimentAção".
Competência geral da Educação Básica 9	1, 3, 4, 5 e 6.

Competências específicas e habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	
Competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 1	**Capítulo(s)**
EM13CHS101	1, 2, 4, 5 e 6.
EM13CHS102	1, 2 e 6.
EM13CHS103	3, 4 e 6.
EM13CHS106	1, 3, 4 e 5.
Competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 2	**Capítulo(s)**
EM13CHS201	1 e 2.
EM13CHS204	1 e 4.
EM13CHS205	6.
Competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 4	**Capítulo(s)**
EM13CHS401	1.
EM13CHS402	2 e 6.
Competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 5	**Capítulo(s)**
EM13CHS501	5.
EM13CHS502	2, 3, 4, 5, 6 e seção "MovimentAção".
EM13CHS503	1, 2, 4, 5, 6 e seção "MovimentAção".
EM13CHS504	4, 5 e seção "MovimentAção".
Competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 6	**Capítulo(s)**
EM13CHS601	6.
EM13CHS603	1, 4 e 6.
EM13CHS604	2, 3, 4 e 5.
EM13CHS605	3, 4 e 5.
EM13CHS606	6.

MODERNA

2. Início de conversa

Página 8

Como construir uma sociedade mais justa e equânime? Essa é uma questão central nas discussões da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O reconhecimento da igualdade entre todos os seres humanos e de seus direitos é um consenso na formalidade, que não se reflete na realidade, considerando as enormes disparidades sociais nas mais diversas sociedades, como na brasileira.

Para que o objetivo da fundação da ONU se concretize, ou seja, que a paz seja mantida em prol do desenvolvimento mundial, o respeito aos direitos humanos é fundamental. Por isso, este livro, que tem como tema conflitos e desigualdades, se inicia com uma proposta de reflexão sobre as inúmeras violações desses direitos, inclusive no nosso país.

No contexto escolar, é fundamental que os estudantes sejam apresentados ao conceito e à história dos direitos humanos e que consigam discutir sua aplicação de forma crítica e contextualizada. Para tal, é preciso ir além da ideia de que os direitos sejam pauta de uma vertente política específica. Isso é possível quando se realiza uma análise profunda de seu processo de construção e do acolhimento dos pontos de dissenso existentes em relação à validade de seus princípios.

Assim, ao trabalhar o tema da abertura, demonstre como a cena de protesto contra o racismo presente na sociedade é também uma demanda relacionada com a promoção dos direitos humanos. Verifique a opinião dos estudantes sobre o tema e os incentive a dar exemplos de violação dos direitos humanos e a pensar em como isso poderia ser resolvido no cotidiano deles, contribuindo para que reflitam sobre como a desigualdade no acesso a direitos torna a sociedade injusta ao impedir que uma parcela da população desfrute das mesmas oportunidades concedidas a outras.

Neste livro, essas discussões serão ampliadas por conceitos e temas trabalhados pelos diferentes componentes curriculares que compõem as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Sob a perspectiva da **história**, o expansionismo colonialista europeu sobre a África e a Ásia no século XIX é discutido a fim de expor sua violência e a forma como promoveu desigualdades nesses continentes. Adiante, são estudados os processos da Primeira Guerra e da Revolução Russa, a crise iniciada no final da década de 1920 e o agravamento das desigualdades sociais que contribuíram para a ascensão de governos totalitários na Europa, os quais violaram sistematicamente os direitos humanos e levaram o mundo à Segunda Grande Guerra.

No âmbito da **geografia**, o conteúdo trará uma discussão sobre a importância de organismos supranacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU) para a promoção e o respeito dos direitos humanos e a forma como essa instituição se articula para erradicar a pobreza e promover ações que favorecem a igualdade social no mundo. Em paralelo são analisados conflitos regionais na ordem global, com destaque para o Oriente Médio, a África e a América Latina, relacionando os assuntos estudados com situações de violação ou promoção dos direitos humanos.

Sob a perspectiva da **filosofia**, o conteúdo irá conceituar e discutir a noção de violência, contrapondo-a à conceituação e à contextualização histórica dos direitos humanos.

Por fim, sob enfoque da **sociologia**, serão apresentadas diferentes perspectivas sobre a questão da ordem e do conflito nas cidades, com destaque pela luta por igualdade e acesso aos direitos humanos, denunciando formas de violações desses direitos, como a segregação, sobretudo a racial, o preconceito e a discriminação, além de discutir políticas públicas de ações afirmativas.

MODERNA

3. Orientações, comentários, sugestões e respostas para cada capítulo

CAPÍTULO 1
O mundo em conflito: a transição do século XIX para o século XX

Página 10

Competências, habilidades e tema transversal trabalhados no capítulo

Os textos, as imagens e as atividades dispostos ao longo do capítulo sobre o neocolonialismo na África e na Ásia contribuem para o desenvolvimento da **competência geral da Educação Básica 1**, pois valorizam e utilizam os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade, bem como exercitam a curiosidade intelectual por meio da investigação, da reflexão e da análise crítica. Após terem estudado o darwinismo social, teoria racista que estimulou e justificou a expansão colonial de potências europeias sobre o continente africano nos séculos XIX e XX, os estudantes, no boxe "Trocando ideias" (página 11), poderão avaliar a permanência de preceitos racistas dessas teorias pseudocientíficas em nossa sociedade. Levando em consideração a importância histórica das greves russas de 1917, no boxe "Trocando ideias" (página 27), eles deverão opinar sobre a legitimidade das greves como recurso na luta dos trabalhadores na atualidade. Além disso, na questão 1 da seção "Atividades" (página 32), eles deverão ler um texto de Chinua Achebe, que fortalecerá a compreensão da lógica racista vigente no neocolonialismo, e conversar com os colegas sobre as formas atuais de domínio de um grupo ou indivíduo sobre outros. Na questão 7 ("Debate") da seção "Atividades" (página 32), os estudantes deverão considerar a história da Revolução Russa – notadamente a opressão aos sovietes e o exercício do poder pelo Partido Comunista –, a democracia brasileira – que convive com desigualdades sociais estruturais – e o trecho do texto "A miragem da pós-modernidade: democracia e políticas sociais no contexto da globalização" e discutir com os colegas e o professor as seguintes questões: "O regime democrático garante a igualdade social? Por quê? Que propostas poderiam reduzir as desigualdades sociais no Brasil?".

A **competência geral da Educação Básica 4** poderá ser desenvolvida nas atividades de debate quando os estudantes poderão utilizar da linguagem verbal oral para compartilhar informações, formular argumentos e defender seus pontos de vista. Ela poderá ser mobilizada, por exemplo, nos boxes "Trocando ideias". No primeiro (página 11), os estudantes deverão conversar sobre a permanência na nossa sociedade de preceitos racistas de teorias pseudocientíficas dos séculos XIX e XX. No segundo (página 27), a conversa será sobre a legitimidade das greves na atualidade. A referida competência também poderá ser desenvolvida na proposta do boxe "Análise cartográfica" (página 14), que solicita a leitura de mapas para que, em conjunto com as informações apresentadas no texto, os estudantes respondam às questões. O mesmo ocorre em relação às propostas dos boxes "Análise de dados" (páginas 17 e 24) – o primeiro, sobre a corrida armamentista das potências europeias, em que os estudantes devem responder à questão associando as informações estatísticas ao texto-base, e o segundo, sobre os interesses econômicos britânicos e estadunidenses na América Latina após a Grande Guerra. Além disso, as propostas dos boxes "Análise de imagem" (páginas 22, 29 e 31) mobilizam a leitura iconográfica pelos estudantes, assim como as propostas das questões 2 e 3 da seção "Atividades" (página 32).

A **competência geral da Educação Básica 7** é mobilizada, por sua vez, por meio da proposta de debate do boxe "Trocando ideias" (página 11), em que os estudantes deverão conversar sobre a permanência de preceitos racistas de teorias pseudocientíficas, vigentes nos séculos XIX e XX, na nossa sociedade. No segundo "Trocando ideias" (página 27), eles deverão refletir sobre a importância histórica das greves pelos trabalhadores e opinar sobre a legitimidade dessa estratégia de luta nos dias de hoje. Esse trabalho com a análise de teorias criadas pelos europeus para justificar a exploração por meio do racismo está presente no texto a ser analisado pelos estudantes na seção "Leitura analítica" (página 13). Por fim, a proposta do boxe "Análise de imagem" (página 22) sobre o papel das mulheres durante a Primeira Guerra Mundial é uma oportunidade para que os estudantes reflitam e posicionem-se eticamente sobre questões relacionadas à temática dos direitos humanos.

O conteúdo do capítulo mobiliza a **competência geral da Educação Básica 9** ao auxiliar na desnaturalização de discursos discriminatórios, como as teorias pseudocientíficas do século XIX, presentes nos tópicos "Neocolonialismo na África e na Ásia" (página 10) e "A partilha da África" (página 11), na seção "Leitura analítica" (página 13) e nos boxes "Trocando ideias" (páginas 11 e 27) e na questão 7 ("Debate") da seção "Atividades" (página 32), incentivando os estudantes a analisar criticamente as justificativas racistas

EM MODERNA

utilizadas em determinado momento histórico e a constatar suas incoerências, o que contribui para que desenvolvam atitudes de empatia, valorização da diversidade e da multiculturalidade e respeito ao outro e aos direitos humanos.

Em relação à **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 1**, o capítulo apresenta diferentes narrativas expressas em diversas linguagens – iconográfica, cartográfica, matemática, textos de terceiros etc. – para difundir informações e produzir conhecimento, com o objetivo de que os estudantes compreendam processos e eventos históricos descritos no conteúdo, como também procura sempre apresentar variados pontos de vista sobre os temas abordados. Os estudantes deverão trabalhar com parte do material em atividades específicas, podendo avaliar diferentes pontos de vista, bem como selecionar informações e dados para a composição de argumentos. Além do texto-base, são apresentados mapas (páginas 11, 14, 18 e 19), uma tabela (página 24) e um gráfico (página 17). O foco do capítulo reside na rica iconografia, composta de cartazes, charges, fotografias e produções artísticas e culturais (páginas 10, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31 e 32). Também são sugeridas produções audiovisuais e bibliográficas para que os estudantes possam aprofundar temas trabalhados em classe, contribuindo para a ampliação do repertório cultural. Para estudar as investidas colonialistas britânicas na China, eles poderão assistir ao filme *A guerra do ópio* (1997), do diretor Jin Xie, recomendado na página 16. Já os interessados em explorar as características da Primeira Guerra Mundial, como a guerra de trincheiras, poderão assistir à produção de Sam Mendes *1917* (2019), dica da página 20. Eles também poderão navegar por um *site* especial sobre a Primeira Guerra Mundial, dica da página 23. Os estudantes interessados na Revolução Russa e nas disputas entre Trótsky e Stálin poderão ler *O homem que amava os cachorros* (2013), de Leonardo Padura, dica da página 31.

O capítulo, em geral, apresenta diferentes fontes que retratam distintos pontos de vista – como fotografias, relatos de época, textos historiográficos, cultura material – para contribuir à compreensão do neocolonialismo, da Primeira Guerra Mundial e da Revolução Russa. Em alguns momentos, é notável a conjunção do material e ficará mais evidente aos estudantes o procedimento de identificação, análise e comparação de documentos (**EM13CHS101**), como no tópico "Guerra de trincheiras: a vida no *front*" (página 20), que traz o texto-base conjugado a uma fotografia de soldados franceses entrincheirados, em 1915, e a um texto de terceiro. Exercícios podem ser úteis para tornar evidentes a habilidade de comparação de fontes, como é o caso da "Análise de imagem" (página 22). Nessa oportunidade, eles deverão examinar uma ilustração francesa (1916) e um cartaz estadunidense (1918) a fim de compreender a atuação das mulheres no mundo do trabalho antes e durante a Primeira Guerra Mundial, bem como refletir sobre o reconhecimento ou não de suas conquistas sociais depois do término do conflito.

O conteúdo também favorece o desenvolvimento da competência ao problematizar o chamado darwinismo social e sua ideia de superioridade dos indivíduos brancos (**EM13CHS102** e **EM13CHS106**). No tópico "Neocolonialismo na África e na Ásia" (página 10), os estudantes poderão identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, políticas, econômicas, culturais e geográficas de desenvolvimento do darwinismo social, ideologia racista que incentivou e legitimou a expansão colonial de potências europeias nos séculos XIX e XX. No boxe "Trocando ideias" (página 11), eles poderão avaliar a permanência de preceitos racistas das teorias pseudocientíficas do século XIX na nossa sociedade. Na seção "Leitura analítica" (página 13), eles poderão aprofundar a reflexão sobre as ideias racistas por meio da leitura de trechos do texto de Anderson Oliva. As questões auxiliarão na compreensão e sistematização do texto historiográfico. Assim, os estudantes poderão: a) identificar as teorias pseudocientíficas; b) identificar e sistematizar as ideias de tais teorias; c) analisar o relato do viajante e antropólogo Richard Burton, contido no texto, à luz de tais ideias; d) citar outros momentos históricos nos quais a crença da superioridade dos europeus em relação a outros povos foi difundida. Somado a tudo isso, na questão 1 da seção "Atividades" (página 32), os estudantes poderão ler um texto de Chinua Achebe, que fortalecerá a compreensão da lógica racista vigente no neocolonialismo. Eles podem, ainda, conversar com os colegas sobre as formas atuais de domínio sobre grupos ou indivíduos. Cumprindo esse percurso, eles poderão compreender as condições para a existência do racismo, bem como identificar as origens de suas ideias e algumas de suas consequências. As condições históricas do nascimento e manipulação pelo poder do nacionalismo serão estudadas no tópico "Nacionalismo belicista" (página 18). Dessa forma, eles terão subsídios consistentes para o desenvolvimento dessa competência no que compete à análise do racismo e do nacionalismo.

O capítulo também contribui para o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 2** quando caracteriza algumas dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade em função de eventos políticos e econômicos, de modo a compreender esses processos e as relações entre eles; e ao analisar a reconfiguração das fronteiras nos continentes africano e asiático por conta do neocolonialismo de potências europeias e do Japão nos séculos XIX e XX. Isso se explicita no tópico "Neocolonialismo na África e na Ásia" (página 10), no tópico "Primeira Guerra Mundial" (página 17), sobre o acirramento das rivalidades entre as potências europeias e o envolvimento de diferentes países na Primeira Guerra Mundial, e na abordagem sobre as medidas econômicas tomadas pelos russos nos tópicos "Revolução de Outubro" e "Stálin e o totalitarismo soviético" (páginas 29 e 31, respectivamente). Também serão analisadas alterações nas fronteiras europeias e soviéticas durante e após a Primeira Guerra Mundial.

Os deslocamentos populacionais do neocolonialismo e da Primeira Guerra Mundial poderão ser acompanhados pelos estudantes (**EM13CHS201**) durante a análise dos deslocamentos provocados pela Primeira Guerra Mundial em "Guerra de trincheiras: a vida no *front*" (página 20), ponto em que os estudantes poderão entender o funcionamento e a geografia do conflito. A dinâmica das mercadorias e do capital, durante e após o mencionado conflito, poderá ser conferida em "Impactos da Primeira Guerra na América Latina" (página 24).

MANUAL DO PROFESSOR

Nesse item, os estudantes poderão notar a oferta de produtos estratégicos americanos para sustentar o confronto e, depois, a reconfiguração do mercado mundial e o aumento da participação dos Estados Unidos nas importações dos países latino-americanos em detrimento do Reino Unido, o que será explorado no boxe "Análise de dados", na mesma página.

Além disso, o estudo do capítulo favorece o desenvolvimento da referida competência ao avaliar os processos de ocupação e formação de territórios, identificando o papel dos diferentes agentes nesses processos (**EM13CHS204**). Os estudantes deverão estudar a ação colonizadora europeia sobre os continentes africano e asiático ao longo dos séculos XIX e XX. Assim, poderão analisar a configuração de uma territorialidade colonial que pretendia se sobrepor às territorialidades locais. O poder e o papel da geopolítica europeia na reordenação espacial africana ficará evidente no item "A partilha da África" (página 11), que trata da política de anexação e ocupação do território africano pelos interesses europeus, cujo marco é a Conferência de Berlim (1884-1885). O mapa "Domínio estrangeiro na África – 1885-1913" auxiliará na compreensão do neocolonialismo europeu no continente. Formas de resistência africanas a tal processo serão exploradas em "Africanos contra o imperialismo" (página 12). O colonialismo europeu e do Japão sobre a Ásia serão estudados em "Expansão colonial na Ásia" (página 14). Nesse momento, os estudantes também travarão contato com as resistências indianas e chinesas contra os avanços coloniais e os conflitos tributários desse processo. A geografia da Primeira Guerra poderá ser entendida em "Guerra de trincheiras: a vida no *front*" (página 20).

O capítulo favorece, ainda, o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 4**. Os estudantes terão oportunidade para analisar as relações de produção e de trabalho antes e durante a Primeira Guerra Mundial na Europa. Além disso, poderão reconhecer as consequências desse evento para a população local e para a configuração geopolítica mundial no século XX. Eles também terão conhecimento da exploração compulsória de trabalhadores e da reconfiguração forçada da organização social, econômica e política de povos africanos e asiáticos no neocolonialismo. E ainda estudarão as transformações ocorridas na Rússia com a revolução e a formação da União Soviética.

O capítulo também contribui para o desenvolvimento da referida competência ao identificar as relações entre diferentes grupos diante das transformações tecnológicas e das novas formas de trabalho (**EM13CHS401**) e ao problematizar a inserção das mulheres em postos considerados tradicionalmente masculinos durante a Primeira Guerra. No tópico "Primeira Guerra Mundial" (página 17), os estudantes terão condições para identificar a revolução tecnológica e científica que gerou a chamada Segunda Revolução Industrial e promoveu o modo de vida burguês, com seus aparatos técnicos e a crença no progresso ininterrupto, característicos da *Belle Époque* (1871-1914). Eles notarão que a tecnologia não modificou apenas as condições de existência e de trabalho, mas também alterou os instrumentos de promoção da morte, que serão estudados em "Tecnologia para a destruição" (página 21), e também pode atuar no prolongamento da vida, o que será conferido no boxe "Ciência em contexto" (página 21), dedicado à descoberta da penicilina nos pós-guerra por Alexander Fleming. Alterações na atuação das mulheres no mundo do trabalho durante a Grande Guerra poderão ser identificadas e analisadas em "Mulheres e a guerra fora do *front*" (página 22), bem como no boxe "Análise de imagem", da mesma página, exercício no qual será possível notar que o reconhecimento da importância do trabalho das mulheres – impresso no cartaz estadunidense de 1918 – quase nunca significou conquistas sociais. Se os operários tornados soldados são destacados no item "Primeira Guerra Mundial" (página 17), os servos e o operariado russo serão os grupos sociais enfocados no item "Revolução Russa" (página 25). A extinção da servidão e a industrialização da Rússia, marcada pela exploração dos trabalhadores, vão fomentar um contexto favorável à disseminação do marxismo, e os estudantes poderão notar que, na disputa entre mencheviques e bolcheviques, a revolução proletária saiu vitoriosa. Com isso, eles poderão identificar e analisar relações entre sujeitos diante das transformações tecnológicas e mudanças no mundo do trabalho.

A **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 5** é desenvolvida pelo capítulo na medida em que ele apresenta uma análise de situações da vida cotidiana, de valores e condutas, desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação. Dessa forma, a referida competência volta-se à reflexão que precede o exercício ético na abordagem da vida cotidiana para que os estudantes desnaturalizem condutas, relativizem costumes e notem a desigualdade, o preconceito e a discriminação presentes em atitudes, gestos e silenciamentos, avaliando ambiguidades e contradições de políticas públicas tanto no âmbito nacional quanto internacional. A violência da colonização e da guerra será enfocada no capítulo. E os estudantes também terão ocasião para estudar movimentos de enfrentamento à opressão colonial e à exploração do trabalho.

Os estudantes deverão identificar diversas formas de violência – físicas e simbólicas – cometidas pelos europeus contra diversos povos africanos e asiáticos (**EM13CHS503**). Assim, eles compreenderão que a expropriação de terras, a exploração compulsória do trabalho e o desrespeito às tradições foram violências coloniais que causam consequências até os dias de hoje. Eles também poderão perceber que elas vêm sempre acompanhadas de formas de resistência, como a Rebelião de Mamadou Lamine, a Rebelião Ashanti e a Revolta Maji Maji, que serão estudadas no tópico "Africanos contra o imperialismo" (página 12). Além disso, poderão identificar a violência bélica da Primeira Guerra Mundial, requintada com avanços tecnológicos, especialmente no tópico "Tecnologia para a destruição" (página 21). Fora dos campos de batalha, eles poderão notar a violência econômica e psicológica cometida contra as mulheres, que tinham alterado a configuração laboral durante a guerra e foram estimuladas a voltar para o lar e o ambiente doméstico com o término do conflito, no tópico "Mulheres e a guerra fora do *front*" (página 22). As precárias condições de trabalho dos operários e camponeses russos serão estudadas na introdução do item "Revolução Russa" (página 25). Em "Ensaio geral de 1905" (página 26), os estudantes terão contato com estratégias de luta por melhores condições de trabalho do operariado e com a violência da repressão czarista.

EM ABERTURA

Por fim, a **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 6** é contemplada ao longo de todo o capítulo, que utiliza conceitos políticos básicos, como Estado, poder, regimes de governo, soberania etc., para explicar as experiências políticas de diferentes países (**EM13CHS603**). O conceito de soberania percorre o capítulo do começo ao fim, uma vez que se dedica a estudar o domínio europeu na África e europeu e japonês na Ásia, bem como o processo de constituição da União Soviética. A noção de protetorado é explorada no tópico "A partilha da África" (página 11) ao tratar da relação entre Egito e Reino Unido nos séculos XIX e XX. O sistema político japonês do xogunato e o processo de modernização do país serão estudados no tópico "Império do Sol Nascente: o Japão" (página 15), o que contribuirá para a ampliação do vocabulário político dos estudantes. No tópico "Revolução Russa" (página 25), os estudantes irão analisar o movimento operário russo, a revolução e a conformação da União Soviética, aplicando conceitos como czarismo, autarquia, revolução proletária e autoritarismo, bem como práticas sociais e estratégias de luta política. No boxe "Trocando ideias" (página 27), eles deverão considerar a legitimidade das greves como recurso usado pelos trabalhadores, o que auxiliará na compreensão da luta por participação política e pela ampliação do exercício da cidadania, contemplando também essa habilidade. E, no boxe "Análise de imagem" (página 29), os estudantes deverão interpretar o pôster *Lênin varrendo o imperador, o clérigo e o capitalista*. Essas duas atividades auxiliarão na compreensão das estratégias e das demandas dos trabalhadores revolucionários russos.

Trabalho interdisciplinar

As propostas dos boxes "Análise de dados" (páginas 17 e 24) colaboram para o desenvolvimento da habilidade **EM13MAT104**, da área de **Matemática e suas Tecnologias**, na medida em que incentiva os estudantes a interpretar gráficos e tabelas, que mostram índices de natureza socioeconômica, com a finalidade de analisar criticamente a realidade e produzir conhecimento sobre o tema.

O capítulo também favorece o desenvolvimento da habilidade **EM13CNT305**, da área de **Ciências da Natureza e suas Tecnologias**, ao discutir as teorias pseudocientíficas do século XIX, que procuraram justificar a superioridade dos brancos em relação a outras culturas, conforme exposto nos tópicos "Neocolonialismo na África e na Ásia" (página 10) e "A partilha da África" (página 11) e na seção "Leitura analítica" (página 13), analisando, assim, o uso indevido das Ciências da Natureza para fundamentar processos de discriminação e privação de direitos individuais e coletivos.

Tema contemporâneo transversal

O tema contemporâneo transversal *Multiculturalismo* é abordado em diferentes momentos do capítulo. Por exemplo: ao apresentar a diversidade de povos do continente africano e as consequências do imperialismo para as tradições locais na África e na Ásia, como nos tópicos "Africanos contra o imperialismo" (página 12) e "A luta dos boxers" (página 16), e por tratar da diversidade de povos eslavos nos Bálcãs e da crise na região que levaria, junto a outros fatores, à eclosão da Primeira Guerra Mundial, conforme exposto no tópico "Nacionalismo belicista" (página 18). Compreender aspectos marcantes da cultura e da identidade desses povos, no período entre o final do século XIX e o início do século XX, contribui para que os estudantes entendam algumas das problemáticas que envolvem essas questões na atualidade, como os conflitos contemporâneos de fronteiras na África.

Considerando os assuntos abordados e seu objetivo, indicamos o professor com formação em **história** como líder do desenvolvimento desse segmento da obra.

Respostas e comentários

Neocolonialismo na África e na Ásia *Página 10*

O capitalismo financeiro teve início com a Segunda Revolução Industrial. As novas linhas de negócio – exploração de petróleo, siderurgia etc. – demandavam um capital inicial muito alto que a maioria das empresas não possuía. Assim, as instituições bancárias passaram a financiar grande parte das empresas para que elas pudessem iniciar suas atividades. Os bancos, posteriormente, recebiam com juros o valor emprestado – ou em ações da companhia, que passaram a ser negociadas com outras empresas ou com investidores. A ascensão e a consolidação do capitalismo financeiro têm relação com o neocolonialismo, pois muitas empresas – e não só governos – se beneficiaram da exploração dos continentes africano e asiático.

Trocando ideias *Página 11*

Essa questão tem como objetivo levar os estudantes a estabelecer uma relação passado-presente no que se refere ao preconceito racial. Espera-se que eles reflitam como o racismo é um problema de longa duração, que tem suas raízes na escravidão africana empreendida pelos europeus a partir do século XVI e que se desenvolveu ao longo do tempo, sendo reforçado em diferentes sociedades e períodos, inclusive no mundo contemporâneo. No século XIX, o racismo esteve presente principalmente nas teorias pseudocientíficas que tentaram legitimar o imperialismo europeu na África e na Ásia, como o darwinismo social. Essa visão preconceituosa ainda pode ser percebida na nossa sociedade, explicando, em parte, porque a população negra ainda apresenta os piores índices socioeconômicos em educação, trabalho, moradia, violência etc.

Leitura analítica: África deturpada *Página 13*

1. De acordo com o texto, o determinismo racial, o darwinismo social e o evolucionismo social foram as ideias que mais influenciaram os pensadores europeus no século XIX, principalmente no que se referia à compreensão deles sobre outros povos, em especial os africanos. Mesmo disciplinas acadêmicas, como a antropologia, foram afetadas por essas teorias pseudocientíficas.

MODERNA

2. Segundo o texto, o determinismo racial – que caracterizou a *London Anthropological Society* – não só defendia que havia evidências da superioridade física e intelectual de alguns povos sobre outros, como também acreditava que a raça era imutável e que, por isso, os brancos sempre seriam superiores, e os negros, inferiores. Nessa visão, a miscigenação degeneraria os tipos humanos. Ainda de acordo com o texto, o darwinismo social defendia que apenas algumas raças, como a branca, seriam capazes de construir civilizações e alcançar o progresso, dado que eram espécies mais evoluídas de acordo com a lei da seleção natural, enquanto outras, como a negra africana, jamais alcançariam esse estágio sozinhas. O evolucionismo social, por sua vez, argumentava que existia uma evolução das raças, o que explicava as desigualdades humanas. Nesse sentido, defendia que a cultura passa por estágios, do mais simples ao mais complexo, sempre numa evolução que caminha em direção à civilização e ao progresso.
3. A ideia de inferioridade dos povos africanos, descritos por Burton como infantis, de aparência grosseira, com uma linguagem que parecia uivos de bestas e incapazes de atingir a civilidade dos homens brancos.
4. Os estudantes podem citar exemplos como os primeiros contatos entre europeus e nativos americanos, que foram vistos por aqueles como selvagens e pagãos, e a escravidão africana que perdurou por séculos e foi justificada pela cultura europeia cristã por meio da ideia de que os negros africanos tinham costumes diabólicos, eram primitivos, selvagens, preguiçosos, pagãos e fetichistas, e que por isso deviam ser disciplinados.

Análise cartográfica *Página 14*

1. Reino Unido, França e Alemanha.
2. O fato de esses países dominarem o maior número de territórios tanto na África quanto na Ásia demonstra seu poderio político e principalmente econômico, sendo eles as principais potências da época.

Análise de dados *Página 17*

O gráfico mostra como os gastos militares das principais potências europeias cresceram significativamente entre 1880 e 1914. O neocolonialismo na África e na Ásia acirrou as disputas políticas e econômicas entre as potências europeias, levando-as a aumentar seus efetivos militares com o objetivo de proteger seus domínios e interesses, bem como se fortalecerem no cenário externo.

Análise de imagem *Página 22*

1. A ilustração traz, no canto superior esquerdo, uma mulher fazendo arranjos de flores em sua casa e, no canto inferior direito, uma mulher operando uma máquina que produz munição. Assim, a imagem revela a crescente participação das mulheres no mercado de trabalho, as quais, na Primeira Guerra, passaram a ocupar postos que tradicionalmente eram vistos como masculinos.
2. O cartaz faz uma homenagem às mulheres, no caso, francesas, pelo importante papel que assumiram no mercado de trabalho, especialmente na indústria, durante a Primeira Guerra Mundial. Esse reconhecimento, porém, foi apenas simbólico, pois, após o fim do conflito, as mulheres voltaram a ser tratadas como incapazes e até mesmo oportunistas. Elas foram obrigadas a desempenhar novamente seus papéis de antes da Primeira Guerra, para que, assim, fosse possível restaurar o protagonismo masculino no mercado de trabalho e na família. Muitas operárias, por exemplo, foram demitidas.

Impactos da Primeira Guerra na América Latina *Página 24*

No início da Primeira Guerra, o Brasil manteve-se neutro. Primeiro, porque acreditava-se que o conflito ficaria restrito ao continente europeu; segundo, porque o país não queria prejudicar a exportação de café para o exterior. Politicamente, entretanto, manter-se neutro ficava cada vez mais difícil, visto que uma série de restrições comerciais começou a ser imposta pelos países beligerantes aos países neutros. Como exemplo, é possível citar a imposição dos países da Entente de uma lista com o nome de empresas de países neutros com as quais o comércio deveria ser suspenso por causa das relações que mantinham com os participantes da Tríplice Aliança.

Análise de dados *Página 24*

A tabela mostra que, antes da Primeira Guerra, Argentina, Brasil, Chile e Paraguai importavam mais produtos do Reino Unido, enquanto Venezuela, Cuba, México e Nicarágua importavam mais produtos dos Estados Unidos. Após o conflito, o que se verificou foi um aumento das importações de manufaturados estadunidenses em todos os países latino-americanos, enquanto as mercadorias importadas do Reino Unido diminuíram em toda a região. Ou seja, os dados revelam como, após a Primeira Guerra, os Estados Unidos mantiveram e conquistaram importância e influência econômica na América Latina, abocanhando uma parte do comércio antes protagonizado pelos britânicos.

Trocando ideias *Página 27*

Espera-se que, ao responder a essa questão, os estudantes reflitam sobre os instrumentos de negociação dos trabalhadores para conquistar melhores condições de trabalho. É importante relembrá-los da quantidade de direitos trabalhistas que foram conquistados por meio das greves e orientá-los a pensar sobre a efetividade desse modelo de contestação atualmente e, ainda, caso não o considerem efetivo, questioná-los sobre outros meios de negociação que seriam positivos para a causa dos trabalhadores.

Análise de imagem *Página 29*

O Partido Bolchevique, cujo líder era Lênin, fazia oposição ao czarismo, à nobreza, aos latifundiários, aos industriais e aos banqueiros. Opunha-se também ao clero, que tinha posses

MOBILIA

em dinheiro e terras e era isento dos tributos que assolavam a população. Por isso, para o Partido Bolchevique, seria necessário "varrer" esses elementos da Rússia e instituir no país uma nova estrutura, que não explorasse os trabalhadores.

Do conflito mundial para a guerra civil *Página 30*

Entre os povos não russos que compunham o império no início do século XX, alguns apoiavam a revolução bolchevique, ao passo que uma elite queria a separação do governo revolucionário e evocava os ideais nacionalistas. Durante a guerra civil, esses povos foram anexados pela URSS e passaram a formar a República Socialista Soviética da Bielorrússia, a República Socialista Soviética da Ucrânia, a República Federativa Socialista Soviética da Transcaucásia (atuais Azerbaijão, Armênia e Geórgia), a República Khorezm (território na Ásia Central dividido entre os atuais Uzbequistão e Turcomenistão) e a República do Extremo Oriente (Sibéria).

Adoção da NEP *Página 30*

Outras reformas da NEP recaíram sobre medidas instituídas após a revolução que afetavam o cotidiano da população: foi abolida, por exemplo, a gratuidade de serviços como moradia, fornecimento de água, transporte público e correio.

O Partido Comunista e os novos rumos da revolução *Página 30*

No decorrer dos anos 1930, Trótsky afirmou que a burocracia soviética havia "expropriado politicamente o proletariado". Essa expropriação assumiu a forma de um massacre nos grandes expurgos de 1936 a 1938, nos quais foram executados vários líderes bolcheviques. Trótsky foi assassinado no México, em 1940, a mando de Stálin.

Análise de imagem *Página 31*

Sim, pois a pintura exalta a figura de operários, representados com corpos fortes e vigorosos, que se esforçam ao máximo para cumprir suas tarefas, mostrando a importância deles e do trabalho para o engrandecimento da União Soviética. Essa imagem é reforçada pelo próprio título da pintura: "Aumentar a produtividade do trabalho".

Atividades *Página 32*

1. a) Chinua Achebe critica o neocolonialismo (ou imperialismo) ao afirmar que é um crime um país, uma pessoa ou uma instituição se imporem a outros, explorando suas terras, desrespeitando seus costumes, apropriando-se de sua história e violentando seus direitos, com base no discurso de que o outro necessita de sua intervenção para se emancipar. Espera-se que os estudantes elaborem argumentos coerentes para defender seus pontos de vista.

b) De acordo com Achebe, a justificativa de dominar o outro é tão infundada que até o opressor sabe disso e acaba camuflando suas ações. O discurso do rei Leopoldo da Bélgica é um exemplo do que foi afirmado por Achebe. Apesar de o governo belga ter cometido uma série de atrocidades na região correspondente à atual República Democrática do Congo, o rei Leopoldo descreve os belgas como seres honrosos e benevolentes – que levaram proteção, felicidade e paz às populações nativas, além de defender seus bens –, omitindo a violência com que o exército belga tratou os congoleses.

c) Os estudantes poderão identificar, nos dias de hoje, diversos exemplos de domínio de um indivíduo, um grupo, uma instituição etc. sobre outros. Muitas pessoas que são submetidas a trabalho em condições análogas às de escravidão estão em situação de vulnerabilidade legal (caso de imigrantes), econômica (caso de pessoas com dívidas ou falta de recursos financeiros), emocional ou física. Segundo dados do Global Slavery Index (disponíveis em: <https://www.globalslaveryindex.org/>; acesso em: 19 maio 2020), 40,3 milhões de pessoas vivem em condições análogas às de escravidão, a maior parte delas no continente africano. Outros exemplos que podem ser citados: a exploração do trabalho infantil, a violência doméstica, a invasão de territórios indígenas por fazendeiros, madeireiras e a agroindústria no Brasil, regimes autoritários e ditatoriais (como o do Sudão, o da Guiné, o da Arábia Saudita e o da Síria), entre outros.

2. a) Nessa charge foram representados duas mulheres e um homem. Uma delas está tomando chá, sentada, e a outra está oferecendo, com olhar ameaçador, a bebida para o homem. O bule que essa mulher segura tem o formato de um canhão. Por isso, o homem mostra-se assustado e parece se afastar da mesa para se proteger. A mulher que está sentada usa um barrete frígio, um dos símbolos da França, representando, portanto, esse país. A mulher que está de pé usa um capacete de guerra com plumas, representando o Reino Unido. Já o homem, que veste roupas típicas e tem traços chineses, representa a China.

b) Essa charge trata, especificamente, da Segunda Guerra do Ópio (1856-1860), ao representar o Reino Unido e a França ameaçando a China. As duas Guerras do Ópio originaram-se das tentativas do Reino Unido de conquistar o mercado chinês com a venda do ópio, um entorpecente que afetou gravemente a saúde da população chinesa. Em represália, a China proibiu o comércio dessa droga e chegou a confiscar uma carga britânica de ópio, jogando-a ao mar, o que deu origem ao primeiro conflito (1839-1842). Derrotada, a China foi obrigada a assinar o Tratado de Nanquim (1842), pelo qual abriu cinco portos ao livre-comércio e entregou a Ilha de Hong Kong aos britânicos. Na Segunda Guerra do Ópio, uma aliança formada por França e Reino Unido derrotou novamente a China, que foi obrigada a assinar tratados que beneficiavam os europeus. Um deles foi o Tratado de Tientsin (1858), por meio do qual os chineses admitiram a livre importação do ópio, abriram novos portos ao comércio europeu e permitiram a atuação de missionários cristãos em seu território.

MODERNA

c) Esse movimento foi a Rebelião dos Boxers, ocorrida entre 1899 e 1901. O domínio estrangeiro na China, iniciado com as Guerras do Ópio, provocou a eclosão do movimento, organizado por nacionalistas e com a participação de muitos chineses pobres do campo. Os rebelados tinham o objetivo de expulsar os estrangeiros do país por meio das artes marciais e do uso de armas tradicionais chinesas, como espadas. A Rebelião dos Boxers, porém, foi sufocada por uma coligação formada por europeus, estadunidenses e japoneses.

3. **a)** A charge se refere às punições impostas à Alemanha após sua derrota na Primeira Guerra Mundial, efetivadas com a assinatura do Tratado de Versalhes, em 28 de junho de 1919.

b) Porque, pelo Tratado de Versalhes, a Alemanha foi obrigada a pagar uma pesada indenização aos países vencedores, teve todos os seus investimentos e bens nacionais ou privados no exterior confiscados, foi obrigada a devolver a Alsácia-Lorena à França, assim como perdeu seus territórios coloniais na África e no Pacífico, que foram divididos entre as potências vencedoras. A Alemanha foi culpabilizada pelo conflito, e as imposições do Tratado de Versalhes viriam a trazer graves problemas econômicos ao país.

4. Afirmativas incorretas: **a** e **d**. Correções:

a) A base da economia russa era a agricultura, tanto que a maioria da população vivia na área rural (cerca de 85%) em condições precárias. A maioria das terras pertencia à nobreza e à Igreja. A industrialização ainda era muito incipiente.

d) A indústria era incipiente e fomentada pelo capital estrangeiro ou pelo Estado, concentrando-se nas maiores cidades ocidentais do Império Russo, como Moscou e São Petersburgo (Petrogrado).

5. **e**.

6. **a**.

7. O objetivo da questão é proporcionar a reflexão de que, mesmo sendo muito antiga a luta por igualdade social, esta continua sendo uma forte demanda nos dias de hoje – o que desnaturaliza a ideia de que a democracia é um sistema superior, capaz de eliminar as desigualdades sociais. Ainda que os estudantes não tenham conhecimentos suficientes para elaborar propostas factíveis, ao sugerir caminhos para diminuir as desigualdades sociais, terão a oportunidade de exercitar seu pensamento político e de perceber as dificuldades envolvidas na apresentação de soluções.

8. **b**.

9. **e**.

SUGESTÕES

• Livros

A Primeira Guerra Mundial

Luiz César Barreto Rodrigues. 3. ed. São Paulo: Atual; Campinas: Ed. da Unicamp, 1986.

A obra traz um panorama geral sobre a Primeira Guerra Mundial, com destaque para a apresentação do contexto e das causas para a eclosão do conflito, como o nacionalismo presente na Península Balcânica e as disputas comerciais entre as nações europeias.

A Revolução Russa

Maurício Tragtenberg. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

Essa obra do sociólogo brasileiro Maurício Tragtenberg apresenta a Revolução Russa em seu contexto amplo, analisando suas causas, o processo de consolidação da revolução e as consequências da consolidação da URSS para a geopolítica.

História contemporânea através de textos

Adhemar Martins Marques; Flávio Berutti; Ricardo Faria. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2013. v. 5. (Coleção Textos e documentos)

A obra apresenta uma série de documentos referentes à história contemporânea que podem ser usados pelo docente inclusive para formulação de atividades de análise extras. No livro há, por exemplo, relatos de soldados da Primeira Guerra Mundial sobre a vida nas trincheiras.

MODERNA

CAPÍTULO 2
Totalitarismos e Segunda Guerra Mundial

Página 34

Competências, habilidades e tema transversal trabalhados no capítulo

Ao utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para compreender os processos políticos, econômicos e sociais relacionados à Segunda Guerra Mundial – nos tópicos "Antecedentes da Segunda Guerra Mundial" (página 44), "Guerra na Europa: a ofensiva do Eixo" (página 46), "Segunda Guerra Mundial e avanço dos Aliados" (página 49) e "Rendição do Japão: o fim da guerra" (página 50) –, às consequências nefastas da guerra – nos tópicos "Divisão da Alemanha e julgamentos de Nuremberg" (página 51) e "A vida dos civis na Segunda Guerra Mundial" (página 52) – e às principais características dos regimes totalitários, fascista e nazista – no tópico "Solução totalitária" (página 37) –, os conteúdos, imagens e atividades dispostas ao longo de todo o capítulo contribuem para o desenvolvimento da **competência geral da Educação Básica 1**, pois possibilitam que se exercite o senso crítico que leva todos a combater políticas totalitárias. Considerando o crescimento de intolerâncias e ideologias autoritárias durante a crise iniciada em 1929 e o aumento do número de grupos de extrema direita no mundo após a crise financeira de 2008, o boxe "Trocando ideias" (página 41) pede aos estudantes que opinem se é possível associar o crescimento de grupos racistas e xenófobos com crises econômicas. No segundo "Trocando ideias" (página 51), levando em consideração a alegação de defesa de oficiais nazistas de estarem cumprindo ordens ao praticarem atos criminosos, os estudantes deverão refletir se o cumprimento do dever justifica a prática de crimes e o emprego da violência. Na proposta da questão 7 ("Dissertação") da seção "Atividades" (página 56), os estudantes deverão ler dois excertos – um que apresenta números de refugiados no pós-guerra e outro que registra violações de direitos ao refúgio nos dias atuais – e redigir um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema "A Europa e a questão dos refugiados ontem e hoje".

A **competência geral da Educação Básica 7** também é desenvolvida no capítulo, uma vez que incentiva a argumentação com base em fatos e informações confiáveis para defender pontos de vista que respeitem e promovam os direitos humanos – como ocorre, por exemplo, nas leituras de imagens dos boxes "Análise de imagem" (páginas 35 e 39), sobre desigualdade social e sobre a situação da Alemanha após a Primeira Guerra, respectivamente; na apresentação de depoimentos de terceiros, nos tópicos "Consolidação do Estado fascista" (página 38), "Rendição do Japão: o fim da guerra" (página 50) e "A vida dos civis na Segunda Guerra Mundial" (página 52); e nas propostas das questões 2, 3 e 6, com análise de textos de terceiros, e da questão 4 de análise de imagem na seção "Atividades" (página 56). No boxe "Trocando ideias" (página 41), os estudantes deverão opinar se é possível associar crises econômicas com o crescimento de grupos racistas e xenófobos, levando em consideração a ascensão de ideologias totalitárias após a crise de 1929 e o crescimento de grupos de extrema direita depois da crise financeira de 2008. Já no boxe "Trocando ideias" (página 51), será a vez de eles discutirem a respeito da legitimidade ou não da alegação do cumprimento do dever para justificar a prática de crimes e o uso de violência. Na proposta da questão 7 ("Dissertação") da seção "Atividades (página 56), eles deverão redigir um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema "A Europa e a questão dos refugiados ontem e hoje". Todo esse conteúdo é mobilizado visando promover o exercício da empatia e o respeito à diversidade de grupos sociais, com seus saberes e culturas diversificados, evitando-se, assim, qualquer tipo de preconceito social ou racial e xenofobia.

O capítulo conta com uma pluralidade de linguagens e procedimentos epistemológicos para expor e transmitir o conteúdo tratado, como também procura apresentar variados pontos de vista sobre os temas abordados, visando ao desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 1**. Além do texto-base, são apresentados mapas (páginas 46, 48, 49 e 51) e uma tirinha (página 34). O capítulo dispõe de rica iconografia, composta de cartazes, fotografias e produções artísticas e culturais (páginas 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 50, 52, 53, 54, 55 e 56). Também são sugeridas produções audiovisuais e bibliográficas para que os estudantes possam aprofundar temas trabalhados em classe, contribuindo para a ampliação do repertório cultural. Eles poderão conhecer os ideais estéticos da ideologia nazista assistindo ao documentário *Arquitetura da destruição*, de Peter Cohen (1989), recomendado na página 40. Os que se interessarem pela Guerra Civil Espanhola poderão ler *Por quem os sinos dobram*, de Ernest Hemingway, dica da página 43. Para explorar a atuação das mulheres na Segunda Guerra Mundial em

EM MODERNA

diferentes funções – desde construção de estradas, atividades agrícolas, condução de aviões e atuação nos conflitos – os estudantes poderão ler *A guerra não tem rosto de mulher*, de Svetlana Aleksiévitch, recomendado na página 53. Para explorar a vida que se passava fora dos campos de batalha durante a Segunda Guerra e acompanhar a discriminação contra homossexuais, eles poderão assistir ao filme *O jogo da imitação*, de Morten Tyldum (2014), dica da página 55.

O capítulo possibilita aos estudantes a análise de fontes em diferentes linguagens a fim de que eles compreendam processos históricos, econômicos e políticos (**EM13CHS101**) – como ocorre nos boxes "Análise de imagem" (páginas 35 e 39), que tratam, respectivamente, de análise de fotografia com *outdoor* de 1937 sobre a Grande Depressão e de pintura do artista alemão Otto Dix sobre a crise econômica na Alemanha após a Primeira Guerra; na seção "Trabalho com fontes" (página 42) sobre cartaz de propaganda política nazista; e no depoimento citado na questão 5 da seção "Atividades" (página 56), que destaca uma situação real de perseguição política e racial ocorrida no processo de crescimento do regime nazista.

Além disso, o desenvolvimento da referida competência é favorecido quando se analisam a origem e os princípios dos conceitos de totalitarismo, fascismo e nazismo, no tópico "Solução totalitária" (página 37), avaliando-se criticamente seu significado histórico e suas práticas políticas, reconhecendo-se a violência dos preconceitos raciais e sociais resultantes dessas ideologias e regimes (**EM13CHS102**) – como ocorre no boxe "Trocando ideias" (página 41), no tópico "O Holocausto" (página 54) e na questão 5 da seção "Atividades" (página 56). No tópico "Na Alemanha, a República de Weimar" (página 39), os estudantes poderão entender o elemento racista, as circunstâncias históricas e as consequências do nazismo, como a crença na superioridade dos arianos, que legitimou a perseguição a judeus, eslavos, ciganos e o estabelecimento de campos de concentração e de extermínio. Portanto, eles terão subsídios consistentes para o desenvolvimento dessa habilidade no que compete à análise do racismo na Segunda Guerra Mundial.

Contribui-se para o aprimoramento da **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 2** ao levar o estudante a compreender dinâmicas das populações e processos migratórios de grupos em função de eventos econômicos, como ocorre com os estudos sobre a crise iniciada em 1929 e o impacto social e econômico para as muitas famílias de trabalhadores nos Estados Unidos, que se deslocaram pelo interior do país à procura de fixação em local com melhor condição de vida, nos tópicos "*Crash* da Bolsa de Valores de Nova York" (página 35) e "*New Deal*: solução democrática" (página 36), e na proposta de dissertação na questão 7 da seção "Atividades" (página 56), que aborda a questão dos refugiados, do período pós-guerra aos dias de hoje, tratando, implicitamente, dessa forma, dos deslocamentos populacionais em função de eventos políticos e econômicos, incentivando os estudantes a, por meio dos textos dispostos tanto na atividade quanto no conteúdo do capítulo, posicionarem-se criticamente em favor dos direitos humanos (**EM13CHS201**).

Nos tópicos "*American way of life*" (página 34) e "*Crash* da Bolsa de Valores de Nova York" (página 35), os estudantes poderão analisar e caracterizar o fluxo de mercadorias, capitais e pessoas após a Primeira Guerra Mundial. Eles notarão que as dificuldades econômicas nos países europeus foram acompanhadas pelo crescimento da exportação de produtos agrícolas e pela industrialização de países americanos, da Austrália, da África do Sul e da Índia. E, depois disso, estudarão a ascensão dos Estados Unidos – motivada pelo aumento das exportações para a Europa e do oferecimento de empréstimos para a reconstrução do continente – e de seu modo de vida, seguida pela crise de superprodução, o *crash* da bolsa, a Grande Depressão e migrações internas. O deslocamento das tropas na Segunda Guerra poderá ser acompanhado nos mapas "Guerra-relâmpago do Eixo na Europa – setembro 1939-julho 1942", "Avanço e vitória dos Aliados na Europa – 1942-1945", das páginas 46 e 49. A imigração de alemães durante o conflito também é explorada nos tópicos "Ideologia e perseguição nazista" (página 41), que retrata a fuga de intelectuais, e "Resistência civil contra os nazistas" (página 55), que menciona fugas e ações para retirada de prisioneiros dos campos de concentração e de extermínio. O deslocamento forçado de pessoas aos mencionados campos será explorada no tópico "O Holocausto" (página 54). A conformação provisória de territórios bélicos, invasões e disputas por terrenos em virtude da Segunda Guerra Mundial serão analisadas ao longo do capítulo.

A **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 4** é desenvolvida no capítulo à medida que são analisadas as relações entre produção, capital e trabalho. Os estudantes terão a oportunidade de analisar essas relações antes e durante a Segunda Guerra Mundial na Europa, com especial atenção para o desemprego e a atuação de movimentos operários e dos trabalhadores que precedem o conflito. Eles também terão conhecimento da exploração compulsória de trabalhadores nos campos de concentração alemães no tópico "O Holocausto" (página 54). E ainda poderão estudar o trabalho feminino fora e dentro dos campos de batalha no tópico "As mulheres durante a guerra" (página 53).

A chamada Grande Depressão afetou a vida dos estadunidenses, apresentando limites ao *American way of life* e conduzindo ao desemprego milhões de pessoas (**EM13CHS402**), o que será estudado em "*Crash* da Bolsa de Valores de Nova York" (página 35) e "*New Deal*: solução democrática" (página 36). No estudo desse conteúdo, os estudantes poderão analisar e comparar a situação dos trabalhadores antes e depois de 1929. A carestia que contrastava com o "modo de vida americano" propagandeado será examinada no boxe "Análise de imagem", na página 35.

MODERNA

O capítulo contribui para o aprimoramento da **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 5**. Essa competência volta-se à reflexão na abordagem da vida cotidiana, para que os estudantes desnaturalizem condutas, relativizem costumes e notem a desigualdade, o preconceito e a discriminação presentes em atitudes, gestos e silenciamentos, avaliando ambiguidades e contradições de políticas públicas tanto no âmbito nacional quanto internacional. A violência da guerra, o racismo contra judeus, eslavos e ciganos e a discriminação de judeus e homossexuais aparecem como problema no capítulo. Os horrores da guerra e do emprego de armas químicas e nucleares possivelmente motivarão o combate aos conflitos. A criação da Organização das Nações Unidas apontará um caminho para a promoção da paz.

O capítulo também contribui para o desenvolvimento da referida competência ao apresentar situações da vida cotidiana em que se problematizam e se desnaturalizam formas de desigualdade, de discriminação e de preconceito (**EM13CHS502**), como ocorre na proposta de dois boxes "Análise de imagem" – o primeiro analisa uma fotografia que expõe a contradição social na imagem representada no *outdoor*, que enaltece a vida da família branca americana, em contraste com a fila de pessoas empobrecidas, a maioria negra, que aguarda para receber alimentos em meio à situação de crise econômica (página 35); o segundo analisa a pintura *O vendedor de fósforos*, do alemão Otto Dix, que retrata um ex-soldado alemão, sobrevivente da Primeira Guerra, que, mutilado e miserável, é desprezado pelos transeuntes enriquecidos (página 39) –, assim como na proposta da questão 5 da seção "Atividades" (página 56), que relata uma cena cotidiana sobre a participação da sociedade civil alemã no fortalecimento do preconceito racial do regime nazista.

Violências e atrocidades cometidas pelos nazistas contra judeus, inimigos políticos, homossexuais, ciganos, deficientes serão abordadas especialmente em "O Holocausto" (página 54). Os conteúdos presentes nos tópicos "Ideologia e perseguição nazista" (página 41) e "O Holocausto" (página 54) possibilitam o reconhecimento e a análise de uma das formas de violência física e simbólica mais profundas e impactantes do século XX (**EM13CHS503**), perpetradas como política de Estado, contra toda uma população, como ocorreu nos campos de extermínio criados pela Alemanha nazista. A propaganda nazista como sustentáculo do regime totalitário será explorada na seção "Trabalho com fontes" (página 42), em que se pede aos estudantes que analisem um cartaz alemão de 1932. No tópico "Ideologia e perseguição nazista" (página 41), os estudantes poderão compreender os elementos racistas e nacionalistas que fundamentavam o nazismo. A violência inédita das bombas atômicas será explorada no tópico "Rendição do Japão: o fim da guerra" (página 50). A utilização atual da tecnologia nuclear será investigada e problematizada no boxe "Você pesquisador", na mesma página. No tópico "Divisão da Alemanha e julgamentos de Nuremberg" (página 51), os estudantes conhecerão medidas pós-guerra de punição e educação dos nazistas – Tribunal de Nuremberg, pagamento de multas e divisão da Alemanha – e de promoção da paz – criação da Organização das Nações Unidas. Ainda refletindo sobre os crimes de guerra, no boxe "Trocando ideias" (página 51), os estudantes deverão considerar se a alegação do cumprimento do dever justifica a prática de crimes e o emprego da violência. As violências que acometeram a população civil durante a guerra, como bombardeios, fome e estupros, serão estudadas no tópico "A vida dos civis na Segunda Guerra Mundial" (página 52). A oposição civil organizada durante a Segunda Guerra poderá ser estudada no tópico "Resistência civil contra os nazistas" (página 55), que traça também um panorama das estratégias de resistência dos judeus nos campos de concentração e de extermínio.

Por fim, a **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 6** também é desenvolvida no capítulo, ao se reconhecer o papel de organismos internacionais (**EM13CHS604**) para incrementar políticas de paz, levando em conta interesses e omissões que expandiram ou limitaram o poder de ação desses órgãos, como o que ocorreu na década de 1930, quando países da Liga das Nações não reagiram diante das ações do governante alemão, no tópico "Antecedentes da Segunda Guerra Mundial" (página 44), ou após o fim da Segunda Guerra, quando foi criada a Organização das Nações Unidas (ONU) por 50 países e quando se formalizou o Tribunal de Nuremberg a fim de punir os apoiadores civis e militares do regime nazista, no tópico "Divisão da Alemanha e julgamentos de Nuremberg" (página 51).

O pressuposto da referida competência reside na noção de que a cidadania é construída continuamente, de que apenas a participação política de todos garante o cumprimento de direitos e deveres assegurados por princípios constitucionais e de respeito aos direitos humanos. Para que os estudantes sintam-se motivados a participar da vida política, devem discutir a natureza e as funções do Estado e o papel de organismos e sujeitos no funcionamento social. Nesse capítulo, eles vão conhecer as causas imediatas da Segunda Guerra Mundial, caracterizar e entender as motivações de governos totalitários na conclamação do conflito e reconhecer a importância da criação de organismos internacionais para promoção da paz e estabilidade.

Trabalho interdisciplinar

Ao propor pesquisa e discussão sobre o uso e os efeitos da tecnologia nuclear, a proposta do boxe "Você pesquisador" (página 50) contribui para o desenvolvimento da habilidade **EM13CNT305**, da área de **Ciências da Natureza e suas Tecnologias**, por levantar discussões e criticar o uso indevido de tecnologias, que chegou ao extremo trágico na destruição de Hiroshima e Nagasaki.

MODERNA

Tema contemporâneo transversal

O tema contemporâneo transversal *Educação em Direitos Humanos* é tratado ao longo de todo o capítulo ao abordar as práticas políticas de diversas nações que desencadearam a Segunda Guerra Mundial e que, ao final de todos os horrores e violência do processo, resultou na aprovação, em 1948, de um dos documentos mais importantes do século XX: a Declaração Universal dos Direitos Humanos, escrita e formalizada com o objetivo de defender a liberdade, o direito à vida e à dignidade e combater qualquer tipo de violência física, psíquica, moral e material, injustiças e preconceitos. O conhecimento desse documento pelos estudantes contribui para que eles tenham uma postura ética e voltada a promover e a respeitar os direitos humanos em suas vidas.

Considerando os assuntos abordados e seu objetivo, indicamos o professor com formação em **história** como líder do desenvolvimento desse segmento da obra.

Respostas e comentários

American way of life — *Página 34*

Sobre a ascensão do consumo nos Estados Unidos na década de 1920:

> "Além da escalada na produção e no consumo, o galope dos Estados Unidos rumo à liderança econômica do mundo fora acompanhado – desde 1927 – por uma febre incontrolável de especulação com ações. Não era para menos. Uma só ação da General Electric, cotada em 129 pontos em março de 1928, valia 396 pontos em setembro do ano seguinte. [...] 16 ações da Consolidated Gas Co. liquidariam as contas anuais de luz e gás de uma família.
>
> Muitos acreditavam que os norte-americanos haviam descoberto a incrível fórmula de ganhar dinheiro sem trabalhar. Em 1928, as cerca de 1.200 companhias que tinham seus títulos negociados na Bolsa pagaram 3,4 bilhões de dólares em dividendos. Imagine só a felicidade de um americano comum [...] ao receber no fim do ano um cheque valendo mais do que seu salário."
>
> BRENER, J. *1929*: a crise que mudou o mundo. São Paulo: Ática, 1996. p. 7. (Coleção Retrospectiva do século XX)

Análise de imagem — *Página 35*

Abaixo da peça publicitária que enaltece o "*American way of life*", representado por uma família branca que desfruta da possibilidade de consumo (simbolizada pelo automóvel), encontram-se pessoas pobres, em sua maioria negras, em uma fila para conseguir um pouco de comida. Espera-se que, ao analisar a imagem, os estudantes percebam as contradições econômicas e sociais dos Estados Unidos no período em questão: a frustração do ideal de prosperidade econômica propagandeada e a maior vulnerabilidade social da população negra, que corresponde à maioria dos pobres do país.

Análise de imagem — *Página 39*

1. O personagem representado sentado no chão é um ex-soldado cego e mutilado que vende fósforos e pede esmolas para sobreviver. Os transeuntes, representados com roupas e sapatos sofisticados, circulam indiferentes ao sofrimento do homem. Dix expõe, nessa obra, a situação de penúria econômica na qual a Alemanha se encontrava após o fim da Primeira Guerra Mundial e também o descaso pelos veteranos de guerra (frequentemente representados como mutilados), que não encontraram emprego nem amparo social quando retornaram ao país. O veterano de guerra representado por Dix simboliza não só a situação da Alemanha do pós-guerra (humilhada e pobre), mas também a da maioria do povo alemão. A obra faz referência direta aos problemas econômicos e sociais da Alemanha decorrentes da derrota na Primeira Guerra Mundial e dos pesados termos do Tratado de Versalhes.
2. Otto Dix era solidário ao sofrimento do povo alemão. A pintura é uma crítica à sociedade alemã, mais precisamente à elite burguesa do país. Dix considerava a elite alemã egoísta e hedonista. Ele se alistou voluntariamente no exército e, após o conflito, produziu vários quadros em que denunciou o tratamento recebido pelos ex-soldados.

Ideologia e perseguição nazista — *Página 41*

Segundo David Gallo, professor de história da Universidade de Sorbonne, Dachau foi o primeiro campo de concentração construído pelo Governo Federal alemão. No entanto, antes dele, governos locais e regionais já haviam construído campos de concentração no país com a função de aprisionar, principalmente, os opositores do regime nazista. Estima-se que mais de 45 mil pessoas tenham sido presas nesses locais.

Trocando ideias — *Página 41*

Os estudantes podem responder a essa questão de várias formas. Podem até não acreditar que haja relação entre crise econômica de um país e fortalecimento de ideologias autoritárias. Entretanto, é importante lembrá-los de que a insegurança econômica e social deflagrada em fases de crise é manipulada por aqueles que defendem a xenofobia ou o racismo. O discurso contra a alteridade, o respeito às diferenças e aos direitos humanos é utilizado na defesa de ações contra pessoas, grupos ou países que alguns acreditam ser a causa dos seus problemas. Geralmente excluindo as razões mais profundas (estrutura econômica e social do país) que levaram à crise, a parte da sociedade que difunde essas ideias rejeita novas formas de convivência em solidariedade e cooperação com aqueles que podem ter opiniões ou orientações diferentes. Nos anos 1930, o fascismo e o nazismo cresceram. Nos anos seguintes à crise financeira de 2008, os movimentos racistas e xenófobos se difundiram a tal ponto que se tornaram pauta fundamental de campanha política da maioria dos candidatos aos altos cargos nos países europeus e nos Estados Unidos, especialmente com a importante massa de refugiados do Iraque, do Afeganistão, da Síria, da Líbia e da Eritreia, entre outros, que se dirigiu para a Europa.

MODERNA

Trabalho com fontes: Cartaz de propaganda nazista

Página 42

1. Trata-se de um cartaz de propaganda do Partido Nazista feito na Alemanha, em 1932. A autoria é desconhecida. Podemos supor que o cartaz foi utilizado, especificamente, durante a campanha eleitoral de 1932, quando o Partido Nazista conquistou grande número de cadeiras no Parlamento.
2. O cartaz contém poucas cores, imagens e palavras. Sob o título *Alemanha desperta!*, está representada uma águia, que ocupa a parte superior e central. Ela pousa suas garras sobre a suástica, e ambos os elementos dominam o cartaz, por sua proporção e posicionamento. Abaixo deles, é representada uma multidão com os braços erguidos em sinal de saudação. É provável, considerando os poucos dizeres do cartaz, que ele tenha sido produzido com a intenção de orientar os eleitores para votar nos candidatos do Partido Nazista.
3. Vários elementos podem ser associados à ideologia nazista: as cores utilizadas (vermelha, preta e branca) e a suástica, presentes também na bandeira do partido e em outros símbolos fartamente utilizados. A águia é uma ave de rapina, muito veloz, que voa nas maiores altitudes, apresenta visão de longo alcance e alto poder de destruição de suas presas. Trata-se, portanto, de um símbolo de força e poder. É também um símbolo antigo, presente nos estandartes das legiões romanas, nos brasões do Sacro Império Romano-Germânico e nas bandeiras da Confederação Alemã (1848), do Segundo Império Alemão (1870) e da República de Weimar (1919). O Partido Nazista apropriou-se, portanto, de símbolos poderosos, alguns já bem conhecidos dos alemães, como a águia, e atribuiu-lhes outros significados. É interessante notar que as figuras humanas foram representadas no cartaz como "massa", sendo difícil distinguir traços individuais. O título do cartaz (*Alemanha desperta!*) corresponde a um lema corriqueiramente utilizado pelos nazistas em suas peças de propaganda, sendo também título de um hino popular.
4. O cartaz apresenta o Partido Nazista como solução para a Alemanha, como força capaz de fazer a nação se recuperar dos reveses sofridos com o Tratado de Versalhes (daí o lema: *Alemanha desperta!*). O apelo ao nacionalismo está presente também na figura poderosa da águia.
5. Após 1929, aprofundou-se a crise econômica alemã. Diante da desvalorização da moeda, do empobrecimento generalizado e do grande número de desempregados, uma parte do povo aprovou as propostas nazistas de um Estado forte, de regeneração nacional e de retomada de uma posição de destaque mundial da nação. Isso resultou na conquista da maioria das cadeiras no Parlamento, em julho de 1932.

Análise cartográfica

Página 46

Dinamarca, Noruega, Países Baixos, Bélgica e França.

O Brasil no conflito

Página 48

Com a entrada do Brasil na guerra ao lado dos Aliados, alguns clubes esportivos do país foram obrigados a mudar de nome. O paulista Palestra Italia, por exemplo, teve o nome alterado para Palestra de São Paulo e, depois, para Sociedade Esportiva Palmeiras. Já o mineiro Società Sportiva Palestra Italia passou a se chamar Cruzeiro Esporte Clube.

Rendição do Japão: o fim da guerra

Página 50

A bomba atômica, batizada de *Little Boy*, lançada sobre Hiroshima em 6 de agosto de 1945, foi resultado do trabalho desenvolvido secretamente por militares e cientistas nos Estados Unidos. O chamado **Projeto Manhattan** foi realizado em parceria com a Grã-Bretanha e o Canadá, tendo sido liderado pelo general estadunidense Leslie Richard Groves, entre 1942 e 1945. O desenvolvimento da bomba foi supervisionado pelo físico estadunidense Julius Robert Oppenheimer, que se desligou do projeto após o primeiro teste com a arma, realizado em julho de 1945.

Nos Estados Unidos, treze cidades estiveram relacionadas ao Projeto Manhattan. Contudo, apenas três delas eram sedes do projeto: Hanford, no estado de Washington, Los Alamos, no Novo México, e Oak Ridge, no Tennessee. O projeto marcou a vida dos moradores locais, que foram praticamente forçados pelo governo a abandonar suas terras, na maioria das vezes semanas antes do início das atividades secretas.

Você pesquisador

Página 50

a) Toda matéria é composta de átomos. A maior parte da massa do átomo está concentrada em seu núcleo, que é formado por prótons e nêutrons. Genericamente, a energia nuclear (ou radioatividade) é emitida pelo núcleo do átomo. A liberação de energia do núcleo é feita por dois processos principais: o de fusão e o de fissão. A descrição desses processos é encontrada em livros didáticos de química e física e em vários esquemas disponíveis na internet. Espera-se que, ao realizar a pesquisa proposta nesse item, os estudantes conheçam minimamente os conceitos e processos que envolvem a obtenção da energia nuclear para mensurar as implicações e os riscos de seu uso.

b) A radiação é o termo que designa a emissão de energia por meio de ondas eletromagnéticas, as quais podem ser ionizantes (como a ultravioleta, os raios X e os raios gama) – que apresentam altos níveis de energia e, ao irradiar tecidos vivos, podem provocar mutações – ou não ionizantes (como a radiação das micro-ondas) – que apresentam baixa energia e não alteram a estrutura molecular do material irradiado. A radioatividade, por sua vez, é o resultado da desintegração de núcleos atômicos com emissão de partículas ou radiação eletromagnética (em geral, partículas alfa, partículas beta ou radiação gama). As emissões radioativas podem ter alto poder de penetração na matéria. A radiação ionizante liberada pelas bombas nucleares em Hiroshima e Nagasaki alterou até o DNA das pessoas que foram expostas a ela. Muitas tiveram queimaduras e desenvolveram uma série de complicações e doenças, principalmente câncer. A área da

REPRODUÇÃO

saúde apresenta muitos exemplos do uso da energia nuclear – os chamados radiofármacos são utilizados em exames de diagnóstico (como a cintilografia) e no tratamento de várias doenças graves. Os benefícios do uso dessa tecnologia são a avaliação funcional de órgãos e os diagnósticos mais precisos por métodos não invasivos. Na indústria, pode-se empregar a radiação gama para eliminar dos alimentos micro-organismos patogênicos (como a *Salmonella typhimurium*). A energia nuclear também é bastante utilizada na geração de energia elétrica. Cerca de 14% da energia elétrica consumida no mundo é produzida em usinas nucleares. Uma vantagem da produção de energia nuclear é a não utilização de combustíveis fósseis (com a consequente redução da liberação de gases de efeito estufa na atmosfera). Além disso, suas instalações ocupam áreas relativamente pequenas e o urânio, combustível utilizado nessas usinas, tem baixo custo. Os críticos ao uso dessa forma de geração de energia apontam os riscos de vazamento de material radioativo, como o que ocorreu na Estação Nuclear Fukushima I (na cidade de Okuma, no Japão), em 2011. Essas informações podem ser encontradas nos *sites*:

- <https://www.eletronuclear.gov.br/Sociedade-e-Meio-Ambiente/espaco-do-conhecimento/Paginas/Energia-Nuclear.aspx>;
- <http://www.cnen.gov.br/images/cnen/documentos/educativo/apostila-educativa-aplicacoes.pdf>.

Acessos em: 25 maio 2020.

c) Em 1970, entrou em vigor o Tratado de Não Proliferação de Armas Nucleares, um acordo internacional firmado com o objetivo de impedir a proliferação de tecnologia utilizada para a produção de armas nucleares e realizar o desarmamento nuclear gradativo. Segundo o acordo, teriam direito às armas nucleares os países que já as haviam produzido: Estados Unidos, União Soviética (cujo arsenal nuclear foi herdado pela Rússia), China, França e Reino Unido. Hoje o documento tem 189 signatários. Israel, Paquistão, Índia e Coreia do Norte, apesar de possuírem armas nucleares, não aderiram ao tratado. A Coreia do Norte desenvolveu seu programa nuclear ignorando as determinações internacionais. Os Estados Unidos foram os pioneiros na produção de armas nucleares e têm o maior arsenal, seguidos por Rússia, França, Reino Unido, China, Índia, Paquistão, Israel e Irã.

d) No Brasil há duas usinas nucleares em funcionamento: Angra 1 e Angra 2, no litoral do Rio de Janeiro. Elas são responsáveis pela geração de cerca de 2% da energia elétrica consumida no país. Em 2016, cerca de 60% das obras da usina Angra 3 estavam concluídas, com a previsão de início de funcionamento em dezembro de 2026. Essas informações estão disponíveis em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-11/edital-de-angra-3-sai-no-segundo-trimestre-de-2020-diz-ministro> (acesso em: 25 maio 2020). A Constituição de 1988 proíbe o uso de tecnologia nuclear para fins não pacíficos. O país aderiu ao Tratado de Não Proliferação de Armas Nucleares em 1998.

Divisão da Alemanha e julgamentos de Nuremberg

Página 51

O líder britânico a participar da Conferência de Potsdam foi Clement Attlee, que assumiu o cargo de primeiro-ministro após a vitória do Partido Trabalhista nas eleições parlamentares britânicas realizadas em maio de 1945; e o líder estadunidense foi Harry Truman, que substituiu Franklin D. Roosevelt na presidência dos Estados Unidos após a morte deste último, em 12 de abril de 1945.

Trocando ideias

Página 51

Espera-se, com essa questão, que os estudantes percebam que o uso da violência só se justifica na defesa da vida, e não há justificativa para crime nenhum, mesmo que seja praticado pelo Estado. Além disso, seria interessante debater a definição de crime, uma vez que certas práticas podem ser legais em determinada sociedade e nem por isso deixam de ser consideradas violações dos direitos humanos. Expandindo a questão, como feito pelo historiador Tony Judt, é possível problematizar o papel do indivíduo em um Estado que pratica crimes contra os direitos humanos: o indivíduo pode se recusar a praticar esses atos? Seria interessante, também, propor aos estudantes o debate acerca da omissão: somos corresponsáveis por um ato criminoso, ou violento, se nos calamos perante uma agressão? Caso seja possível, promova, em parceria com o professor de filosofia, um debate sobre a banalização do mal – ou seja, a situação em que pessoas consideradas "normais" praticam atos nocivos a outros seres humanos como se fossem naturais, quando as conjunturas históricas e políticas oferecem um espaço institucional para isso –, que foi problematizada e discutida pela filósofa Hannah Arendt. Esse tema será analisado mais detalhadamente na página 106 (capítulo 5) do Livro do Estudante.

Atividades

Página 56

1. As incorretas são **c**, **d** e **e**. Correções:

c) Não houve limitação de crédito, e sim uma política de crédito bancário livre do controle estatal.

d) Os países europeus deixaram de exportar para os Estados Unidos, o que os levou à profunda recessão.

e) O programa *New Deal* teve um caráter interventor na economia, ou seja, o Estado adotou medidas para estimular a produção e o consumo e gerar empregos por meio de investimento em obras públicas.

2. **a)** Todo o texto trata da Grande Depressão, especialmente o trecho: "Não há quem venda otimismo no mercado. A moda se entristece".

b) O autor caracteriza o período anterior à crise de 1929 como uma época eufórica e liberal, de sonhos de consumo.

c) O cinema era uma invenção recente e um divertimento popular e relativamente barato. As produções cinematográficas refletiam o sentimento geral de terror e depressão e alimentavam-se da necessidade de exorcizar os problemas cotidianos por meio de filmes de caráter simbólico.

MODELO

3. **a)** De acordo com as teorias do liberalismo clássico, a economia era regida por leis naturais de mercado, sem a interferência do Estado. O colapso do mercado financeiro em 1929 mostrou que o mercado tinha a capacidade de se destruir, debilitando a sociedade, de modo que essas teorias liberais caíram em descrédito.

   b) Podem ser citadas as seguintes medidas: investimento estatal em obras públicas, como forma de gerar emprego e reativar a economia; a intervenção no mercado financeiro e o controle das operações financeiras; a regulamentação das jornadas de trabalho, como forma de obrigar as empresas a contratarem trabalhadores.

4. O pôster relaciona-se à Política de Apaziguamento ao criticar o fato de as potências ocidentais entregarem facilmente alguns territórios da Tchecoslováquia para os alemães, na Conferência de Munique, em setembro de 1938. Depois disso, não demorou para que Hitler invadisse o restante da Tchecoslováquia. Antes da conferência, os alemães retomaram a região da Renânia e anexaram a Áustria sem intervenção da Liga das Nações. Para as grandes potências ocidentais da época, que compunham a Liga das Nações, o expansionismo nazista poderia contribuir para isolar a União Soviética e frear o avanço do socialismo na Europa. Além disso, as nações europeias queriam evitar um conflito direto com os nazistas. Por isso, em um primeiro momento, não interferiram nas medidas expansionistas alemãs.

5. **a**.

6. **a)** A primeira fase foi a da investida contra o território soviético, entre 1941 e 1943. Nessa fase, os nazistas avançaram rapidamente e submeteram as regiões a seu controle em pouquíssimo tempo, utilizando bastante violência contra a população de Belarus, da Ucrânia e da região do Báltico. Em dezembro de 1941, eles já se encontravam na região de Moscou. A segunda fase da campanha foi a do entrave no território da atual Rússia. Do final de 1941 até 1943, os nazistas permaneceram investindo sem sucesso contra esse território, até que, por fim, foram derrotados e obrigados a recuar ao território alemão, perdendo todas as suas forças na Frente Oriental, enquanto os soviéticos avançavam rumo a Berlim.

   b) A Batalha de Stalingrado marcou a transição entre a fase de investidas nazistas bem-sucedidas sobre a União Soviética e a segunda fase, de vitória soviética e avanço do Exército Vermelho sobre a Alemanha. A partir de julho de 1942, quando o Exército soviético derrotou os nazistas na colina de Mamaev, em Stalingrado, teve início uma sequência de derrotas nazistas diante dos soviéticos.

   c) Hobsbawm fez essa afirmação porque o Exército alemão não tinha condições de sustentar uma guerra por muito tempo em duas frentes: no Ocidente, contra os Estados Unidos e a Grã-Bretanha, e no Oriente, contra a União Soviética. A Alemanha não possuía territórios com fontes energéticas abundantes, como o carvão e o gás, e alimentares. Essa foi uma das razões pelas quais Hitler invadiu o território soviético. Por isso, se o Exército alemão não conquistasse rapidamente a União Soviética, não teria suprimentos suficientes para manter-se no conflito.

7. Espera-se que os estudantes relacionem a questão dos refugiados aos conflitos civis e militares em seus territórios de origem e apontem a contradição presente na atual rejeição de grande parte dos europeus à entrada de refugiados no continente, uma vez que, ao final da Segunda Guerra Mundial, eram os europeus que se encontravam refugiados, vivendo em acampamentos da Anuar, subsidiados pelo dinheiro de países estrangeiros como os Estados Unidos. Naquele momento, os refugiados foram auxiliados e realocados para suas regiões de origem e receberam financiamento para reconstruir a vida. Esse tratamento foi bem distinto do dispensado por muitos europeus aos refugiados sírios, por exemplo, que se encontram em situação de extrema vulnerabilidade há mais de dez anos, desde a guerra iniciada em 2011, cuja população é vítima de crimes de guerra e contra a humanidade. Considerado o pior conflito e desastre causado pelo homem desde a Segunda Guerra Mundial, os bombardeios e a destruição causaram o êxodo de mais de 11 milhões de pessoas entre os 25 milhões de sírios. Deslocadas ou refugiadas, milhares de famílias ainda tentam chegar à Europa.

8. **c**.

9. **c**.

SUGESTÕES

• Livros

Do Estado de exceção ao imperialismo: estratégias teóricas de Carl Schmitt na República de Weimar

Alessandro Soares. São Paulo: LiberArs, 2018.

Essa obra procura explorar algumas abordagens teóricas e conceituais elaboradas por Carl Schmitt (1888-1985), particularmente ao longo do período histórico da República de Weimar (1919-1933), sustentando que diversos elementos que compõem o universo do pensamento jurídico e político desse autor sustentam um encadeamento lógico e analítico de afirmação de um Estado nacional capitalista de matriz imperialista.

Stálin: os nazistas e o ocidente. Segunda Guerra Mundial entre quatro paredes

Laurence Rees. São Paulo: Larousse do Brasil, 2009.

Nessa obra, o historiador Laurence Rees apresenta uma nova e envolvente história da Segunda Guerra Mundial. Abrangendo desde os acordos dramáticos e secretos que possibilitaram a eclosão da guerra até algumas das decisões cruciais tomadas durante o conflito final na invasão nazista à Rússia.

EM MODERNA

CAPÍTULO 3
A Organização das Nações Unidas e os indicadores sociais *Página 58*

Competências e habilidades trabalhadas no capítulo

Ao longo de todo o capítulo, busca-se valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo social para explicar a realidade, com o intuito de que os estudantes possam colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, promovendo-se, dessa forma, o desenvolvimento da **competência geral da Educação Básica 1**. Isso se explicita, por exemplo, no tópico "A ONU e a busca pela paz" (página 58), que aborda a formação e o funcionamento da Organização das Nações Unidas e de suas principais agências; ao usar dados para explicar o desenvolvimento humano, no tópico "Desenvolvimento Humano", incluindo, também, a "Análise cartográfica" (página 64); nas propostas dos boxes "Análise de imagem" (página 62), sobre pobreza, e "Trocando ideias" (página 66), no qual os estudantes deverão refletir sobre empreendedorismo de base social, opinando sobre os efeitos desse tipo de negócio na vida de jovens que moram na periferia e apresentando ideias para que a juventude se inclua no mercado de trabalho a partir desse tipo de atividade de impacto social; no conteúdo e nas atividades do tópico "Pobreza e exclusão social no Brasil" (páginas 67 a 71); na seção "Direito e sociedade" (página 73), na qual eles deverão ler e analisar o preâmbulo da Carta das Nações Unidas para se inspirar para a redação de uma carta que proponha metas para resoluções de problemas identificados por eles na escola ou na comunidade em que residem (eles ainda poderão citar princípios e direitos fundamentais que contemplem os interesses do grupo, explorando a estratégia da ONU de resolução de questões e promoção da paz e desenvolvimento social para tratar de problemas locais); e nas questões 1, 2 e 5 da seção "Atividades" (página 74). Todos são exemplos da utilização de conhecimento construído para que os estudantes compreendam a realidade e possam agir sobre ela.

O estudo do capítulo também favorece o desenvolvimento da **competência geral da Educação Básica 7**, uma vez que solicita aos estudantes o uso de dados e informações confiáveis como base para formular e defender ideias – o que deverão fazer, por exemplo, ao realizar as propostas dos boxes "Análise cartográfica" (páginas 64 e 68), sobre, respectivamente, IDH e rendimento domiciliar *per capita*; do boxe "Trocando ideias" (página 66), no qual os estudantes deverão analisar o empreendedorismo de base social, refletindo sobre os efeitos desse tipo de negócio na vida de jovens que vivem na periferia e apresentando ideias para que a juventude se inclua no mercado de trabalho a partir desse tipo de atividade; do boxe "Análise de dados" (página 67), sobre desigualdade de rendimentos; da questão 3 da seção "Atividades" (página 74), na qual deverão mobilizar argumentos para discutir com os colegas a respeito da utilização de armas nucleares em guerras; e na proposta de pesquisa e entrevista com pessoas de diferentes pontos de vista do boxe "Você pesquisador" (página 71).

No decorrer do capítulo, conteúdos sobre a ONU, a cooperação entre os povos, a busca pela paz e seus desafios promovem reflexões sobre a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito entre diferentes povos, contribuindo para o desenvolvimento da **competência geral da Educação Básica 9** – como se pode observar já no início do capítulo, no tópico "A ONU e a busca pela paz" (página 58), no qual o estudante é convidado a refletir sobre conflitos marcantes da humanidade e sobre o papel da ONU de ser instrumento para a garantia da paz, em uma tentativa de evitar a repetição de conflitos como a Segunda Guerra Mundial, conteúdo também explorado nas questões 3 e 4 da seção "Atividades" (página 74).

Atividades em grupo e de debate também são oportunidades de exercitar a empatia e a cooperação. Assim, essa competência geral também será exercitada nos boxes "Trocando ideias" (página 66) e "Você pesquisador" (página 71), bem como no exercício 3 da seção "Atividades" (página 74). Além disso, há uma preocupação presente em todo o capítulo com o respeito aos direitos humanos, que fará com que os estudantes conheçam a ONU, suas agências e perspectivas de ação, além de estudar alguns princípios norteadores dos direitos humanos.

O estudo do capítulo favorece o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 1**, pois ele conta com uma pluralidade de linguagens e procedimentos epistemológicos para expor e transmitir o conteúdo tratado, e também por sempre procurar apresentar variados pontos de vista sobre os temas abordados. Os estudantes poderão trabalhar com parte do

EDIÇÃO MODERNA

material em atividades específicas, podendo avaliar diferentes pontos de vista, bem como selecionar informações e dados para a composição de argumentos. Além do texto-base, são apresentadas fotografias (páginas 58, 59, 61, 65 e 72), um cartum (página 62) e representações gráficas com dados estatísticos e informações, como gráficos, tabelas e mapas (páginas 60, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 74 e 75). Também são sugeridas produções audiovisuais e bibliográficas para que os estudantes possam aprofundar temas trabalhados em classe, contribuindo para a ampliação do repertório cultural. Assim, os estudantes interessados no funcionamento das missões de paz da ONU poderão assistir ao filme *Sergio* (2020), do diretor Greg Barker, recomendado na página 60. A dica da página 66 é o *Manual do jovem empreendedor* (2015), de Antônio Carlos de Matos e outros autores. O guia pode auxiliar os jovens a abrir o próprio negócio, uma maneira de ingressar no disputado mercado de trabalho dos dias de hoje. Para explorar um pouco a desigualdade social no Brasil e o problema dos aterros sanitários, os estudantes poderão seguir a recomendação da página 70 e assistir ao documentário *Estamira* (2004), do diretor Marcos Prado. Eles também poderão explorar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável acessando o *site* da *Agenda 2030*, recomendado na página 72.

A referida competência dedica-se à elaboração de hipóteses, seleção de evidências e composição de argumentos relativos a determinados processos, fundamentados na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (**EM13CHS103**). Por exemplo, no boxe "Análise cartográfica" (página 64), os estudantes irão examinar o mapa "Índice de Desenvolvimento Humano – 2019" e verificar os continentes com predomínio de países com alto e baixo IDH, o que contribuirá para a compreensão das desigualdades sociais no mundo. Já os boxes "Análise de dados" (página 67) e "Análise cartográfica" (página 68) auxiliarão no entendimento da desigualdade no país. Na primeira atividade, eles deverão examinar os gráficos "Rendimentos das pessoas ocupadas no Brasil – 2017" e relacioná-los, considerando as diferenças de gênero, raça ou cor e escolaridade; na segunda, eles deverão observar o mapa "Rendimento mensal domiciliar *per capita* – 2018" e comentar as diferenças regionais de rendimento domiciliar *per capita* no país, comparando as regiões, os estados e o Distrito Federal. Além disso, a proposta do boxe "Você pesquisador" (página 71) possibilita aos estudantes serem protagonistas da aquisição do conhecimento por meio da realização de uma investigação participativa e de cunho social, elaborando hipóteses e compondo argumentos com base na sistematização de informações.

A competência também é desenvolvida ao longo de todo o capítulo por apresentar tanto os desafios da ONU quanto as desigualdades – identificadas e analisadas em suas circunstâncias políticas, econômicas, sociais e ambientais – por meio da apresentação de textos, imagens, mapas e gráficos que buscam a criticidade e o protagonismo dos estudantes (**EM13CHS106**), como nos mapas "Missões de paz da ONU – 2020" (página 60), "Produto Interno Bruto – 2019" (página 63), "Índice de Desenvolvimento Humano – 2019" (página 64), "Rendimento mensal domiciliar *per capita* – 2018" (página 68) e "Índice de Gini da distribuição do rendimento mensal *per capita* – 2018" (página 69), e dos gráficos "Bilionários no mundo – 2018" (página 66) e "Rendimentos das pessoas ocupadas no Brasil – 2017" (página 67), entre outros exemplos.

Já a **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 5** volta-se à reflexão, que precede o exercício ético, na abordagem da vida cotidiana para que os estudantes desnaturalizem condutas, relativizem costumes e notem a desigualdade, o preconceito e a discriminação presentes em atitudes, gestos e silenciamentos, avaliando as ambiguidades e contradições presentes em políticas públicas tanto no âmbito nacional quanto internacional. A pobreza e as desigualdades sociais serão problematizadas no capítulo e os estudantes notarão uma série de dificuldades de cumprimento dos direitos humanos, conhecerão ações de promoção desses direitos e analisarão limites para a efetivação deles.

Por meio dos estudos do capítulo, os estudantes terão condições para identificar desigualdades e problematizá-las (**EM13CHS502**). No tópico "Medidas de desigualdade" (página 62), eles deverão estudar os princípios dos direitos humanos, distinguir pobreza de exclusão social, conhecer mecanismos para auferir as desigualdades e desnaturalizar a desigualdade de gênero e as privações ambientais. Além disso, pelo estudo do capítulo, os estudantes deverão refletir sobre a importância da ONU e de suas agências na promoção da paz e dos direitos humanos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos é apresentada como marco histórico, uma vez que representa o compromisso com a universalidade de direitos de todos os seres humanos. Além da composição da instituição multilateral e da Carta de Direitos Humanos, uma ação no sentido da superação das desigualdades é o estabelecimento de mecanismos para auferir a pobreza e a exclusão social, o que também poderá ser conferido no tópico "Medidas de desigualdade". Além disso, na seção "Direito e sociedade" (página 73) é apresentado um trecho da Carta das Nações Unidas (que expressa os objetivos dos países fundadores da ONU) para solicitar aos estudantes que, com base nela, formulem uma carta que manifeste os desejos do grupo acerca de questões relacionadas aos direitos que consideram fundamentais, permitindo que expressem ideais de justiça e respeito, visando à sua formação ética, política e cidadã.

O pressuposto da **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 6** reside na noção de que a cidadania é construída continuamente, de que apenas a participação política de todos garante o cumprimento de direitos e deveres assegurados por princípios

EM MODERNA

constitucionais e de respeito aos direitos humanos. Para que os estudantes sintam-se motivados a participar da vida política, eles devem discutir a natureza e as funções do Estado e o papel de organismos e sujeitos no funcionamento social. Dessa forma, ao longo do capítulo eles deverão refletir sobre a importância da ONU e de suas agências na promoção da paz e da segurança internacional, bem como analisar os principais indicadores que mensuram as desigualdades sociais e conhecer estratégias de ação para efetivação das metas de paz e promoção de igualdade social.

Em "A ONU e a busca pela paz" (página 58), os estudantes terão contato com a história recente de fundação de organismos internacionais voltados à garantia da paz – Liga das Nações (1919) e Nações Unidas (1945) – e conhecerão os principais órgãos, agências e programas da ONU. Em "Medidas de desigualdade" (páginas 62 a 71), os estudantes deverão estudar instrumentos para auferir a pobreza e as desigualdades sociais e analisar dados sobre o Brasil, o que fará com que percebam alguns desafios e limites para o cumprimento das metas da ONU e dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). A apresentação desse conteúdo permite aos estudantes discutir o papel de organismos internacionais de forma crítica, levando em consideração seus limites e formas de atuação (**EM13CHS604**).

Além do que foi comentado nesta competência específica, na seção "Direito e sociedade" (página 73), os estudantes deverão analisar o preâmbulo da Carta das Nações Unidas e, inspirados por ela, redigir um documento que contemple os problemas da comunidade, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade para identificarem os progressos e os entraves à concretização desses direitos na sua comunidade (**EM13CHS605**). Eles poderão ainda incluir na Carta princípios e direitos que considerem fundamentais para os indivíduos e grupos contemplados pelo documento.

Trabalho interdisciplinar

A proposta da questão 5 da seção "Atividades" (página 74) possibilita o desenvolvimento da habilidade **EM13MAT104**, da área de **Matemática e suas Tecnologias**, pois os estudantes devem interpretar dois diferentes índices sociais e tabelas com esses dados, de modo a aprofundar a análise e ampliar a compreensão dos indicadores de vulnerabilidade.

Considerando os assuntos abordados e seu objetivo, indicamos o professor com formação em **geografia** como líder do desenvolvimento desse segmento da obra.

Respostas e comentários

Análise de imagem *Página 62*

As personagens e os tipos de moradia representados retratam a condição de fragilidade econômica da população pobre, mais suscetível à piora das condições de vida em situações de crise econômica.

Análise cartográfica *Página 64*

Os IDHs mais baixos estão nos países africanos e em alguns países do Sudeste Asiático. Os IDHs mais elevados encontram-se na América do Norte, na Europa e na Oceania (Austrália e Nova Zelândia).

Trocando ideias *Página 66*

Espera-se que os estudantes percebam que essas empresas, além da geração de lucros, têm como objetivo resolver problemas sociais e trazer melhorias para uma comunidade carente. O intuito da segunda reflexão proposta é os estudantes perceberem que os jovens podem olhar para a base da pirâmide para gerar renda e, ao mesmo tempo, contribuir para melhorar o nível de vida da população, gerando empregos e benefícios em setores como educação, saúde e moradia.

Análise de dados *Página 67*

O primeiro gráfico evidencia maiores rendimentos para homens e população branca. O segundo gráfico mostra que as desigualdades de rendimentos se mantêm mesmo nas parcelas da população com maior nível de instrução.

Análise cartográfica *Página 68*

Os maiores rendimentos domiciliares *per capita* estão na Região Sul e nos estados de Rio de Janeiro, São Paulo e Mato Grosso do Sul, além do Distrito Federal; os estados com os menores rendimentos são Amazonas, Amapá e Pará, na Região Norte, e Maranhão, Piauí, Ceará, Bahia e Alagoas, na Região Nordeste.

Você pesquisador *Página 71*

A pesquisa sobre os indicadores sociais locais ou estaduais (entrevistas e reportagens) deverá ser feita com pessoas da localidade onde os estudantes moram. Oriente-os a elaborar uma síntese das pesquisas realizadas. A confecção do jornal-mural possibilitará aos estudantes a ampliação de competências comunicativas – no caso, por meio do contato com o gênero jornalístico. A comunicação jornalística, facilitada por artigos curtos, ilustrações, fotos, esquemas, gráficos, títulos significativos e chamativos, fomentará um maior interesse por notícias atuais. O texto a seguir contribui para esclarecer a importância de um jornal-mural.

> "A leitura diária de um jornal, seja impresso, *on-line* ou em mural, desenvolve a capacidade interpretativa do aluno em diferentes gêneros sociais e também, de certa forma, sua inserção na sociedade em que vive. Isso porque, a partir da leitura de charges, reportagens, notícias e artigos a respeito de acontecimentos de seu bairro na sua cidade, o aluno adquire informações, argumentos e conhecimento sobre tais fatos e é capaz de criar sua própria opinião sobre eles. Desse modo, aprende a ser crítico diante desses acontecimentos, podendo argumentar com relevância e conhecimento perante diferentes situações comunicativas.

MODERNA

Desenvolver a produção de um jornal na escola, com textos de gêneros jornalísticos, reais, colabora com essa construção de opinião e leitura crítica do aluno, pois, seus textos terão leitores 'reais' que, certamente, desejam ler algo pertinente e atrativo."

COSTA, J. M. da; GONÇALVES, L. I.; RANGEL, E. de F. M. Alunos leitores e redatores: o jornal-mural em sala de aula. *II Seminário Interdisciplinar Pibid/Unifra*. Disponível em: <https://docplayer.com.br/11279413-Alunos-leitores-e-redatores-o-jornal-mural-em-sala-de-aula-pibid-letras-1.html>. Acesso em: 2 ago. 2020.

Direito e sociedade: Carta das Nações Unidas

Página 73

1. O documento propõe estabelecer condições sob as quais a justiça e o respeito às obrigações decorrentes de tratados e de outras fontes de direito internacional possam ser mantidos.

2. A ONU propõe estimular o progresso social, melhores condições de vida dentro de uma liberdade mais ampla e empregar um mecanismo internacional para promover o progresso econômico e social de todos os povos. Os estudantes podem transpor essa proposta para escala local e devem refletir sobre medidas sociais, políticas e/ou econômicas pertinentes ao contexto em que vivem.

3. Auxilie os estudantes na etapa de identificação de conflitos e questões existentes na escola ou na comunidade em que vivem e, ao final da atividade, promova uma ocasião para que compartilhem o conteúdo das cartas entre os grupos. Se julgar pertinente, peça que divulguem a carta em um cartaz ou em uma apresentação digital a ser compartilhada nas redes sociais da escola.

Atividades

Página 74

1. Não. O PIB *per capita* é a divisão da riqueza nacional pela população. O resultado é uma fração ideal, que não exprime as desigualdades na distribuição da renda.

2. **a)** O IDH é resultado de um esforço para compreender a desigualdade social de maneira mais ampla, considerando outras variáveis, além da renda da família. Foi criado pela ONU para servir como referência comparativa das condições de vida das populações dos países-membros.

b) O IDH baseia-se em quatro indicadores, classificados em três dimensões com pesos iguais no cálculo (saúde, educação e renda). São eles: a expectativa de vida ao nascer (duração média da vida, em anos), a média de anos de escolaridade, a expectativa de anos de escolaridade e o Rendimento Nacional Bruto *per capita*.

3. Espera-se que o estudante perceba que a possibilidade de serem usadas armas nucleares numa eventual Terceira Guerra Mundial destruirá grande parte do mundo, obrigando a humanidade a reiniciar sua caminhada tecnológica e fazendo-a retroceder, utilizando objetos de pau e pedra numa eventual Quarta Guerra Mundial.

4. O trabalho desenvolvido por diversos organismos internacionais vinculados à ONU pode ter um papel fundamental se oferecer segurança e novas oportunidades materiais para os grupos mais atingidos pela guerra. Além do desarmamento e da diminuição de gastos militares, há outras ações que podem favorecer a paz, entre elas, o reconhecimento da existência de grupos étnicos diversos nas várias regiões de cada país e a garantia de direitos fundamentais, como a participação política e a liberdade religiosa. As políticas de redução da exclusão socioeconômica e das desigualdades (entre os países e dentro deles) são também fundamentais para a construção de um mundo mais justo.

5. **a)**

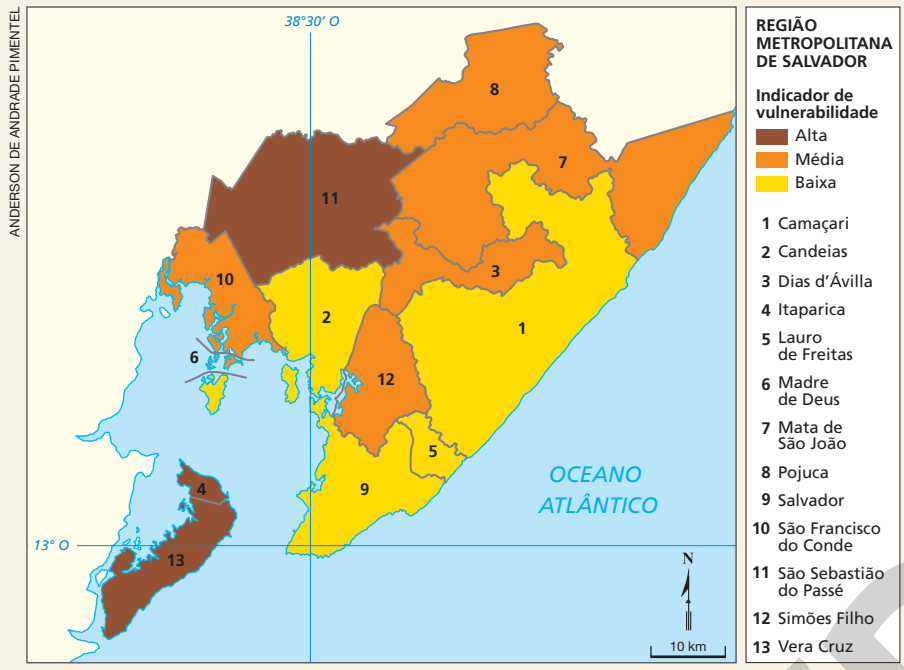
Região Metropolitana de Salvador

Indicadores de vulnerabilidade dos municípios – 2010		
Município	**Indicador 1 Classificação**	**Indicador 2 Classificação**
Camaçari	baixo	baixo
Candeias	baixo	baixo
Dias D'Ávila	médio	médio
Itaparica	alto	alto
Lauro de Freitas	baixo	baixo
Madre de Deus	baixo	alto
Mata de São João	alto	médio
Pojuca	médio	médio
Salvador	baixo	baixo
São Francisco do Conde	médio	baixo
São Sebastião do Passé	alto	alto
Simões Filho	médio	médio
Vera Cruz	alto	alto

MODERNA

b)

Classificação dos municípios da Região Metropolitana de Salvador de acordo com indicadores de vulnerabilidade – 2010



Fonte: Pnud. *Atlas do desenvolvimento humano no Brasil*. Disponível em: <http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_rm/salvador>. Acesso em: 2 ago. 2020.

Observação: pertencem ao município de Salvador as ilhas da Baía de Todos-os-Santos ao sul de Madre de Deus (6) – Ilha dos Frades; e a sudoeste de Candeias (2) – Ilha de Maré.

c) Os municípios que apresentam a pior classificação no indicador de vulnerabilidade são Itaparica, São Sebastião do Passé e Vera Cruz. Se possível, explore o *site* do Atlas do desenvolvimento humano com os estudantes e analise os indicadores do município em que está localizada a escola. Disponível em: <http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil>. Acesso em: 2 ago. 2020.

6. d.

7. d.

SUGESTÕES

• ***Sites***

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – Pnud

Disponível em: <https://www.br.undp.org/>. Acesso em: 26 jun. 2020.

O *site* oferece informações sobre a rede de desenvolvimento global da ONU. O Pnud Brasil tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento humano, o combate à pobreza e o crescimento do país.

Nações Unidas no Brasil

Disponível em: <https://nacoesunidas.org>. Acesso em: 26 jun. 2020.

Nesse *site* da Organização das Nações Unidas no Brasil, é possível acessar *links* de suas agências especializadas, como Pnud, Unesco, Acnur, além dos principais documentos e princípios da Organização.

MODERNA

CAPÍTULO 4
Conflitos regionais na ordem global

Página 76

Competências, habilidades e tema transversal trabalhados no capítulo

O conteúdo apresentado ao longo do capítulo serve de subsídio para que os estudantes usem argumentos com base em informações confiáveis, defendendo ideias que respeitem e promovam os direitos humanos, contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento da **competência geral da Educação Básica 7**. O estudo sobre os conflitos regionais promove a reflexão sobre os direitos humanos e o posicionamento ético em relação à violência e às instabilidades políticas e sociais. Os estudantes devem, portanto, mobilizar esse conhecimento para realizar as atividades propostas nos boxes "Análise de dados" (página 77), sobre conflitos; no boxe "Trocando ideias" (página 85), no qual eles deverão refletir e debater sobre os limites do uso de dados e informações individuais no combate ao terrorismo e na contenção do contágio de epidemias (discussão essa que será alimentada pelas considerações sobre o capitalismo de vigilância no boxe "Ciência em contexto", na mesma página); no boxe "Análise cartográfica" (página 86), sobre os territórios de Israel e da Palestina; na seção "Em pauta" (página 95), na qual eles deverão discutir o significado de "uma maior participação feminina na construção da paz" e listar ações que promovam uma participação mais ativa de mulheres em processos de pacificação; nas propostas das questões 3, 4 e 5 da seção "Atividades" (página 96), sobre, respectivamente, mortes pelo terrorismo, Direito Internacional Humanitário e refugiados; e também na proposta da questão 6 ("Debate") da seção "Atividades", na qual eles deverão ler trechos de Yuval Noah Harari e de Nina Wehkhäuser para alimentar o debate sobre o uso de novas tecnologias na guerra e, divididos em grupos, discutir a seguinte questão: "Se vocês fossem dirigentes de um país, como se posicionariam sobre o uso de sistemas autônomos de armas?".

Atividades em grupo e de debate são oportunidades de exercitar a empatia e a cooperação. Assim, a **competência geral da Educação Básica 9** será mobilizada sobretudo por meio dos trabalhos com o boxe "Trocando ideias" (página 85); na seção "Infográfico: A vida em um campo de refugiados" (página 90); na seção "Em pauta" (página 95), sobre a violência contra a mulher em situações de conflito; e nas questões 4 e 6 da seção "Atividades" (página 96), que possibilitam identificar a injustiça e a violência e fomentam a empatia, o diálogo e o respeito ao outro e aos direitos humanos.

Além do texto-base, são apresentadas fotografias cujo caráter documental pode ser explorado (páginas 76, 79, 82, 83, 84, 87, 88, 89, 93 e 96), um infográfico ("A vida em um campo de refugiados", nas páginas 90-91), gráficos, tabelas e mapas (páginas 77, 78, 80, 81, 82, 84, 86, 92, 93, 94, 96 e 97). Também são sugeridas produções audiovisuais e bibliográficas para que os estudantes possam aprofundar temas trabalhados em classe e ampliar o repertório cultural. Os estudantes que quiserem compreender um pouco mais sobre a vida em um país de maioria xiita poderão assistir ao filme *Táxi Teerã* (2015), de Jafar Panahi, dica da página 83. Já aqueles que quiserem ler uma narrativa que se passa no Oriente Médio poderão recorrer ao quadrinho *Palestina: uma nação ocupada* (2000), de Joe Sacco, recomendado na página 87. Também há a indicação do filme *Lemon Tree* (2008), do diretor Eran Riklis, que se passa na Cisjordânia, dica da página 87. Por tudo isso o capítulo desenvolve a **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 1**. E também ao utilizar diversas linguagens para que os estudantes compreendam ideias, processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos e sociais (**EM13CHS101**), como ocorre nos conteúdos sobre conflitos regionais, poderio militar e terrorismo, presentes nos tópicos "Poderio militar" (página 80) e "A ascensão do terror" (página 84). Para compreender a Questão Palestina, os estudantes deverão estudar o tópico "Questão Palestina" (páginas 86 e 87), e, na "Análise cartográfica" (página 86), deverão examinar a série de mapas "O Estado de Israel e a Palestina – 1947-2009" e um gráfico sobre os refugiados palestinos. Eles deverão identificar os recursos cartográficos empregados e descrever as mudanças nos territórios, comparar os mapas e a representação cartográfica da Guerra dos Seis Dias com o gráfico sobre os refugiados palestinos.

A referida competência dedica-se à elaboração de hipóteses, seleção de evidências e composição de argumentos relativos a determinados processos, fundamentados na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (**EM13CHS103**). No boxe "Análise da dados" (página 77), por exemplo, os estudantes deverão examinar o gráfico "Conflitos armados por tipo – 1946-2018" e apresentar motivos que expliquem a diminuição dos conflitos extraestados após a década de 1970. A atividade

MODERNA

auxiliará na compreensão dos conflitos contemporâneos. Para entender a expansão da religião islâmica, os estudantes deverão examinar o mapa "Mundo islâmico – início do século XXI" (página 82) e descrever as principais direções de expansão do islamismo, desde sua origem na Península Arábica até a atualidade. No boxe "Análise cartográfica" (página 86), os estudantes deverão examinar a série de mapas "O Estado de Israel e a Palestina – 1947-2009", identificar os recursos cartográficos empregados, descrever as mudanças nos territórios e comparar os mapas e a representação cartográfica da Guerra dos Seis Dias com um gráfico sobre os refugiados palestinos (**EM13CHS103**). Além disso, nas propostas das questões 3, 4, 5 e 6 da seção "Atividades" (página 96), são mobilizadas diferentes linguagens e fontes para que os estudantes se posicionem sobre problemas e questões da contemporaneidade, estimulando a reflexão, a criticidade e a convivência democrática e solidária entre eles (**EM13CHS106**).

Com o intuito de possibilitar que os estudantes conheçam os conflitos contemporâneos, compreendam as relações de poder que determinam territorialidades e analisem seus impactos na reconfiguração espacial de Estados, a **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 2** é desenvolvida com maior destaque nos conteúdos dos tópicos "Uma geografia dos conflitos" (página 77), "Estado Islâmico" (página 83), "Principais grupos terroristas" (página 84) e "Questão Palestina" (página 86). Com isso, a história recente, a economia, a política e a religião serão consideradas na constituição das territorialidades locais e estatais. Por meio da leitura do boxe "Ciência em contexto" (página 85), os estudantes poderão refletir sobre a vigilância realizada com o apoio de instrumentos tecnológicos e discutir os impactos das tecnologias nas dinâmicas da sociedade contemporânea, bem como sobre sua interferência em decisões políticas, sociais e econômicas.

Já nos tópicos "Uma geografia dos conflitos" (página 77), "Conflitos no Grande Oriente Médio" (página 86) e "Instabilidades sociais e políticas na África" (página 92), os estudantes terão contato com guerras com potencial de reconfiguração dos limites dos Estados, bem como com conflitos que colocam em questão a soberania nacional, possibilitando a eles avaliar e discutir o papel do Estado e dos organismos internacionais nos conflitos e na formação de territorialidades e fronteiras (**EM13CHS204**). No gráfico "Conflitos armados por tipo – 1946-2018", que será examinado na "Análise de dados", e no mapa "Conflitos armados no mundo – 2018" (páginas 77-78), eles terão um panorama dos conflitos contemporâneos. No item "Fragilidade dos Estados", eles poderão estudar fatores que tornam países mais suscetíveis a conflitos, podendo identificar os Estados mais frágeis em 2018 segundo a OCDE no mapa (página 78). Os estudantes poderão compreender os conflitos religiosos entre xiitas e sunitas, bem como a violência do fundamentalismo radical no item "O islã e a política" (páginas 82-83). Os conflitos no continente africano poderão ser analisados em "Instabilidades sociais e políticas na África" (páginas 92-93), em que ganham destaque a sobreposição de territorialidades coloniais e territorialidades locais e a crise ambiental no Lago Chade. Os estudantes também poderão analisar disputas políticas (e também com atuação de grupos paramilitares e narcotraficantes) na Colômbia, na Nicarágua, no Chile e na Venezuela no item "Conflitos na América Latina" (página 94). Além disso, em "Questão Palestina" (páginas 86-87), eles poderão analisar a criação do Estado de Israel pela ONU em 1947 e as consequências bélicas e de deslocamento populacional.

O capítulo favorece, ainda, o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 5**. Esta competência volta-se à reflexão, que precede o exercício ético, na abordagem da vida cotidiana para que os estudantes desnaturalizem condutas, relativizem costumes e notem a desigualdade, o preconceito e a discriminação presentes em atitudes, gestos e silenciamentos, avaliando as ambiguidades e contradições de políticas públicas tanto no âmbito nacional quanto internacional.

A violência da guerra será o foco de análise do capítulo. Os estudantes deverão traçar um panorama dos conflitos atuais, entender seus motivos e identificar o problema dos refugiados – que sofrem com a sistemática violação de seus direitos – e as particularidades da violência cometida contra mulheres em contexto bélico. Além disso, eles poderão examinar o artigo XIII da Declaração Universal dos Direitos Humanos e pesquisar sobre o Direito Universal Humanitário para, então, verificar se tais princípios são efetivamente cumpridos nos conflitos atuais e sugerir ações que contribuam para torná-los realidade.

A referida competência problematiza formas de desigualdade e permite a reflexão sobre solidariedade e respeito às diferenças (**EM13CHS502**). Ao longo de todo o capítulo – especialmente nas seções "Infográfico: A vida em um campo de refugiados" (página 90) e "Em pauta" (página 95) –, são apresentadas, por meio de diferentes linguagens e fontes, as causas dos principais conflitos regionais contemporâneos, estimulando a reflexão, a criticidade e a convivência democrática e solidária entre os estudantes. A xenofobia e a intolerância em relação aos refugiados e solicitantes de asilo serão analisadas na questão 5 da seção "Atividades" (página 96). No exercício, os estudantes poderão conhecer dados sobre o número de refugiados no mundo em 2019, devendo, portanto, considerar um trecho da Declaração Universal dos Direitos Humanos relacionado à liberdade de locomoção e residência, e avaliar sua efetividade ao estudar as condições dos refugiados. Os dados apresentados no enunciado serão organizados num gráfico e analisados à luz da Declaração e da foto de um acampamento de refugiados em Mitilene, capital da Ilha de Lesbos, localizada no Mar Egeu. Para finalizar a atividade, no sentido de vislumbrar iniciativas para a resolução desse problema, os estudantes deverão listar possíveis dificuldades enfrentadas por refugiados e solicitantes de asilo na concretização dos direitos humanos e criar outra lista dirigida aos governos nacionais com sugestões de formas de acolher refugiados e solicitantes de refúgio.

MODERNA

A violência da guerra – incluindo mortes de civis e soldados, deslocamentos de refugiados e uso de armamentos – é o pano de fundo do capítulo, que analisa os conflitos armados dos séculos XX e XXI e problematiza o monopólio do uso da violência pelo Estado (**EM13CHS503**) no tópico "O monopólio da violência legítima e os novos conflitos" (página 79). As diversas formas de violência, suas causas e vítimas, além do seu significado político e social, estão presentes na seção "Em pauta" (página 95), na seção "Infográfico: A vida em um campo de refugiados" (página 90) e nas questões 5 e 7 da seção "Atividades" (página 96). Os estudantes também poderão identificar a violência do fundamentalismo radical islâmico – tanto nos termos da defesa de uma *jihad* violenta quanto na perseguição a opositores político-religiosos – no item "O islã e a política" (página 82). Na sequência, em "A ascensão do terror" (página 84), eles terão mais subsídios para entender o terrorismo religioso e político islâmico. Além disso, eles poderão conhecer uma nova forma de terrorismo, o *ciberterrorismo*, e refletir sobre o impasse ético da vigilância de dados e informações num contexto de ataques aos sistemas informatizados e comercialização de dados, no item "Terrorismo e vigilância" e nos boxes "Trocando ideias" e "Ciência em contexto" (página 85). A violência contra a mulher em conflitos é o tema da seção "Em pauta" (página 95). Após lerem um texto de Isabel Rabelo, eles deverão sistematizá-lo ao responder às questões que permitirão a identificação da especificidade da violência contra as mulheres em contextos de guerra e do uso da violência sexual contra mulheres como forma de ataque. Tendo isso em mente, eles poderão reconhecer a importância da participação de mulheres nas tomadas de decisão relacionadas à prevenção e resolução de conflitos e, por fim, listar iniciativas civis e do poder público de promoção da participação de mulheres em processos de pacificação. Com essa última atividade, além de reconhecerem tipos de violência contemporâneas, os estudantes poderão discutir e avaliar mecanismos para combatê-las.

Como comentado anteriormente, os estudantes deverão refletir sobre valores sociais e transformações tecnológicas e culturais da atualidade (**EM13CHS504**). No tópico "Terrorismo e vigilância" (página 85), eles serão apresentados ao *ciberterrorismo* e ao uso de tecnologias da informação e de moedas digitais por terroristas. E, assim, poderão contrabalancear a vigilância dos dados – seja para controlar crimes, seja para promoção da saúde pública – com a liberdade individual no boxe "Trocando ideias", na mesma página. No boxe "Ciência em contexto", também na mesma página, a discussão sobre os limites da vigilância dos dados será contextualizada no chamado "capitalismo de vigilância", que transforma em mercadoria as informações acumuladas. Na seção "Atividades" (página 96), as questões 4 e 6 também problematizam impasses ético-políticos decorrentes de transformações culturais, históricas e tecnológicas, como a crescente valorização da vida humana, a criação de valores considerados universais para proteção dos indivíduos em situações de conflito armado e o intensivo emprego de tecnologia em guerras.

Por fim, o capítulo contribui para o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 6**, cujo pressuposto reside na noção de que a cidadania é construída continuamente, de que apenas a participação política de todos garante o cumprimento de direitos e deveres assegurados por princípios constitucionais e de respeito aos direitos humanos. Para que os estudantes sintam-se motivados a participar da vida política, devem discutir a natureza e funções do Estado e o papel de organismos e sujeitos no funcionamento social. Neste capítulo, eles conhecerão as causas dos conflitos contemporâneos, identificando o papel do Estado e dos organismos internacionais na promoção da paz e da estabilidade.

Os conceitos de soberania e a definição de Estado de Max Weber (**EM13CHS603**) serão estudados e problematizados no tópico "O monopólio da violência legítima e os novos conflitos" (página 79). A noção de teocracia poderá ser entendida ao se analisar a formação do Afeganistão no item "Afeganistão" (página 88). A "Primavera Árabe" (página 88) será entendida como um conjunto de levantes e protestos articulados nas redes sociais que se opunham a governos autoritários, protestavam contra as condições de trabalho, o lugar da mulher e a censura na internet; portanto, o conceito de democracia será importante neste contexto. A formação do Estado de Israel e os governos autoritários da região do Levante, sobretudo o Estado Islâmico do Iraque e do Levante (EI), também serão analisados no capítulo, em especial no item "Conflitos no Grande Oriente Médio" (página 86) e também em "Instabilidades sociais e políticas na África" (página 92).

Os estudantes poderão estudar a formação do Estado de Israel, determinação da ONU em 1947, no item "Questão Palestina" (página 86). Assim, eles poderão avaliar criticamente o papel da ONU e a ação da Liga Árabe nos conflitos persistentes na região. Já na seção "Infográfico: A vida em um campo de refugiados" (página 90), os estudantes poderão conhecer a vida de refugiados em um campo mantido com auxílio da ONU, por meio do Acnur, possibilitando que eles reflitam sobre a atuação dessa instituição com uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação, ou seja, pensando sobre os aspectos positivos e negativos para as populações locais (**EM13CHS604**).

Na questão 4 da seção "Atividades (página 96), os estudantes poderão pesquisar sobre o Direito Internacional Humanitário (DIH), registrar os resultados da investigação no caderno, compartilhá-los em conversa com os colegas e avaliar se os princípios do DIH foram efetivamente cumpridos nos conflitos armados recentes. Na questão seguinte, eles terão a oportunidade de ler um trecho da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) relacionado à liberdade de locomoção e residência, e deverão avaliar sua efetividade ao estudar as condições dos refugiados. O enunciado da questão apresenta dados sobre o tema que deverão ser organizados num gráfico. Na sequência, os estudantes deverão examinar o gráfico e comentá-lo, considerando o trecho da DUDH e a fotografia de um acampamento de refugiados em

EM MODERNA

Mitilene, capital da Ilha de Lesbos, localizada no Mar Egeu. Para finalizar a atividade, no sentido de vislumbrar iniciativas para a resolução desse problema, os estudantes deverão listar possíveis dificuldades enfrentadas por refugiados e solicitantes de asilo na concretização dos direitos humanos e criar outra lista dirigida aos governos nacionais com sugestões de formas de acolher refugiados e solicitantes de refúgio na Faixa de Gaza e aprofundar a reflexão acerca das noções de fraternidade, com base na análise de dados sobre pessoas deslocadas e de trechos da Declaração de Direitos Humanos (**EM13CHS605**).

Tema contemporâneo transversal

A seção "Em pauta" (página 95), que trata da violência contra a mulher em situação de conflito, permite trabalhar o tema contemporâneo transversal *Educação em direitos humanos*, ao apresentar situações de discriminação e violência contra as mulheres. Além de reconhecer a forma como as mulheres são afetadas em situações de guerra, os estudantes são incentivados a propor mecanismos políticos que ampliem a participação feminina em processos de pacificação.

Considerando os assuntos abordados e seu objetivo, indicamos o professor com formação em **geografia** como líder do desenvolvimento desse segmento da obra.

Respostas e comentários

Análise de dados *Página 77*

A maior parte dos conflitos das lutas coloniais violentas se encerrou com a descolonização dos continentes asiático e africano, o que explica a redução dos conflitos extraestados.

Análise cartográfica *Página 82*

Tendo origem na Península Arábica, o islamismo se expandiu por países do Oriente Médio e do Norte da África, também alcançando expressivo número de fiéis em países da África Subsaariana, da Ásia Central e da Europa.

Trocando ideias *Página 85*

Ao longo da discussão, é importante que os estudantes considerem situações da vida cotidiana em que se manifestam atitudes de intolerância e discriminação e considerem o papel do Estado na promoção da segurança, da saúde pública e dos direitos humanos em âmbito individual e coletivo. Leve-os a refletirem e a se posicionarem individualmente sobre os limites que não podem ser ultrapassados pelo Estado e pelos cidadãos em defesa de um valor comum.

Análise cartográfica *Página 86*

1. Em 1949, Israel já havia expandido seu território para além do que havia sido proposto no plano de partilha, ocupando a parte ocidental de Jerusalém. A Jordânia havia ocupado a Cisjordânia e a parte oriental de Jerusalém, e o Egito, a Faixa de Gaza. O mapa emprega cores adicionais no território da Cisjordânia, na Faixa de Gaza e no símbolo que localiza Jerusalém para representar as mudanças ocorridas entre 1947 e 1949.
2. Israel passou a ocupar o Sinai (Egito), as colinas de Golan (Síria) e a Cisjordânia (Jordânia).
3. Sim, o envolvimento de diversos países no conflito e a grande quantidade de refugiados palestinos em outros países do Oriente Médio atestam o caráter internacional desse conflito.

Infográfico: A vida em um campo de refugiados *Página 90*

1. O deslocamento de milhares de sírios, vindos principalmente de Dara'a, região sudoeste da Síria, próxima da fronteira com a Jordânia, deve-se à guerra civil que eclodiu no país em 2011, com a repressão do governo a protestos contra o presidente autoritário Bashar Al-Assad. Envolveram-se no conflito as forças internas a favor e contra o governo ditatorial, além de países como Rússia e Irã, que apoiaram o regime sírio no intuito de manter influência no Oriente Médio. Segundo o Observatório Sírio para os Direitos Humanos, o confronto criou a pior crise de migração na história da humanidade, desde a Segunda Guerra Mundial.
2. Explique aos estudantes a diferença entre crônica jornalística e reportagem, utilizando exemplos extraídos de jornais impressos ou *on-line* (sugestões: "Refugiados 1: O filho que nasceu azul e a prima que não pode ver luz" e "Refugiados 2: Adeus e duas guitarras", crônicas de Alexandra Lucas Coelho, disponíveis, respectivamente, em: <https://www.publico.pt/2015/09/13/mundo/opiniao/refugiados-1-o-filho-que-nasceu-azul-e-a-prima-que-nao-pode-ver-luz-1707514> e <https://www.publico.pt/2015/09/20/mundo/opiniao/refugiados-2-adeus-e-duas-guitarras-1708114>; "Imigrantes seguem em busca de um lar", reportagem de Carla Aranha, disponível em: <https://exame.com/revista-exame/em-busca-de-um-lar/>. Acessos em: 30 jun. 2020). Comente com os estudantes que a crônica tem de contar uma breve história, em um tempo e espaço determinados e apresentar personagens; já a reportagem, que é um texto expositivo e informativo, tem também caráter opinativo, podendo conter depoimentos, entrevistas, análise de dados e pesquisa.

Em pauta: Conflitos armados e violência contra as mulheres *Página 95*

1. Os impactos diretos são aqueles que resultam diretamente dos enfrentamentos armados, como os que obrigam as mulheres a deixar suas casas ou seu país ou aqueles que as expõem à violência sexual.
2. A violência sexual pode usada como estratégia para intimidar a população civil, de forma a impedir a reação, ou mesmo para evitar nascimentos de determinados grupos étnicos, o que configura genocídio.

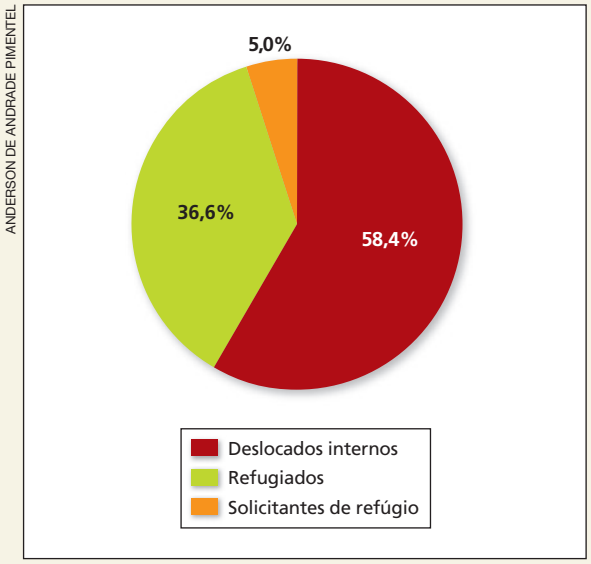
MODELO

3. Espera-se que os estudantes associem o aumento da participação das mulheres nos processos decisórios com a redução da violência em geral e na violência contra as mulheres em particular.
4. Promova uma discussão sobre o tema da participação política feminina entre os estudantes e sugira a criação de uma lista comum de propostas na lousa. É importante ressaltar que as propostas de conciliação exigem, além de predisposição mútua, conhecimento das situações e grupos em conflito, o que reforça a importância dos estudos de Ciências Humanas e Sociais, mesmo no caso de conflitos locais.

Atividades *Página 96*

1. Enquanto desigualdades de renda (desigualdades verticais) podem contribuir para o aumento da criminalidade e da insegurança em uma sociedade, diferenças étnicas, religiosas e culturais entre grupos e regiões (desigualdades horizontais) figuram como causa de conflitos armados em diversos países.
2. Os conflitos intraestados (guerras civis) são os mais comuns no mundo atual. Sua predominância pode ser explicada pela busca dos Estados em solucionar conflitos internacionais por vias diplomáticas – o que reduz a ocorrência de confrontos armados interestados – e pela insurgência de grupos armados locais que contestam o poder do Estado, em alguns casos, recebendo ajuda de outros Estados. São exemplos de conflitos intraestados: a guerra civil da Síria, do Iêmen e o confronto entre o Talibã e o estado afegão.
3. Observa-se um crescente número de vítimas dos grupos apresentados ao longo das décadas de 2000 e 2010. O Estado Islâmico e o Boko Haram vitimaram mais pessoas entre 2013 e 2016, com brusca diminuição de vítimas fatais até 2018. O Estado Islâmico atuou principalmente no Iraque e na Síria, tendo ampliado sua atuação terrorista no Paquistão, Índia e Afeganistão em anos recentes por meio do segmento denominado Estado Islâmico de Coraçone. O objetivo do grupo é instaurar um regime islâmico fundamentalista sunita compondo um califado nesses países. O Boko Haram tem como intenção estabelecer um Estado islâmico na Nigéria e se opõe a elementos da cultura ocidental no país. O Talibã é um grupo fundamentalista islâmico que visa recuperar o poder que obteve sobre o governo do Afeganistão entre 1994 e 2001, quando foi destituído por tropas dos Estados Unidos e concentrou suas operações contra policiais e militares a serviço do governo afegão na região de fronteira com o Paquistão.
4. A atividade tem como objetivo proporcionar a reflexão acerca das limitações colocadas às partes envolvidas em conflitos armados, a fim de preservar a vida de civis, fornecer condições de recuperação a combatentes feridos, proteger prisioneiros de guerra e impedir o uso de armas de destruição em massa. A fonte do trecho citado no enunciado (*site* do Comitê Internacional da Cruz Vermelha) pode servir como introdução à pesquisa. É importante que os estudantes reconheçam o valor das medidas de cooperação internacional para garantir a efetiva aplicação e respeito às regras do Direito Internacional Humanitário, que se baseia, principalmente, nas Convenções de Genebra de 1949, nos Protocolos Adicionais de 1977 e nos acordos que proíbem o uso de balas explosivas, armas químicas, biológicas e que provocam cegueira. Nos conflitos armados, é possível encontrar diversos exemplos de violação ao Direito Internacional Humanitário, mas vale ressaltar a importância de sua existência para evitar e julgar crimes de guerra (responsabilidade atribuída ao Tribunal Penal Internacional, que julga indivíduos, e à Corte Internacional de Justiça, que avalia conflitos entre Estados) e o quanto é relevante que essas normas sejam constantemente revisadas e atualizadas, sobretudo em um cenário de avanço tecnológico na indústria bélica em diversos países.
5. **a)** Os valores apresentados no enunciado correspondem às porcentagens de 58,4 para deslocados internos; 36,6 para refugiados e 5,0 para solicitantes de refúgio (valores arredondados). Para representar esses valores graficamente, os estudantes podem optar por um gráfico de setores, em que 360° correspondem a 100% e os setores corresponderão a ângulos de 210° (58,4%), 132° (36,6%) e 18° (5,0%) em um círculo. Caso os estudantes tenham acesso a programas de edição de planilhas e dados, solicite que elaborem o gráfico em um computador, a fim de torná-los cada vez mais familiarizados com a gestão de dados e com a linguagem digital.

Pessoas forçadas a se deslocar, por tipo de deslocamento – 2019



Fonte: ACNUR. Dados sobre refúgio. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/>. Acesso em: 15 jun. 2020.

EM ABERTA

b) O gráfico revela uma grande parcela de deslocados internos e refugiados no mundo. O deslocamento de pessoas no interior de um país por motivo de perseguição pode ser relacionado ao primeiro trecho do Artigo XIII da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que afirma a universalidade do direito de livre locomoção e residência no interior de um Estado. Vale ressaltar, porém, que, em caso de perseguição, os deslocados exigem proteção especial, a fim de que seja resguardada sua integridade física e minimamente garantida sua provisão material. O segundo trecho do artigo trata da liberdade de deslocamento dos indivíduos, também em relação ao seu local de origem, e reforça a importância de que se compreenda como especial a situação de refugiado, buscando garantir a ele liberdade de deslocamento e condições de subsistência.

c) Podem ser citadas as dificuldades em encontrar abrigo, trabalho, educação e entretenimento para crianças, cursos de idioma do país de destino, além do enfrentamento de situações discriminatórias praticadas por pessoas ou mesmo por Estados com políticas xenofóbicas.

6. Para promover um debate amplo, acompanhe a discussão inicial entre os grupos e, posteriormente, peça que compartilhem suas conclusões com a turma para que possam confrontar opiniões. Explore as questões apresentadas nos trechos citados no enunciado: o historiador Harari ressalta a possibilidade de exércitos formados por robôs serem usados em favor de governos autoritários com grande potencial de destruição, enquanto a jornalista Nina Werkhäuser discute o uso de sistemas autônomos de armas por um viés ético e geopolítico, informando que os países têm posições divergentes sobre o uso ou proibição desse tipo de armamento.

7. **e**.

8. **d**.

SUGESTÕES

• Livro

Oriente Médio: uma região de conflitos e tensões

Beatriz Canepa; Nelson Bacic Olic. São Paulo: Moderna, 2012. (Coleção Polêmica)

Obra paradidática que aborda os conflitos religiosos, territórios e recursos naturais em disputa no Oriente Médio. As ações militares dos Estados Unidos no Afeganistão e os protestos e consequências da Primavera Árabe também são discutidos pelos autores.

• *Sites*

Portal de estatísticas sobre refúgio da Acnur

Disponível em: <https://www.unhcr.org/refugee-statistics/>. Acesso em: 16 jun. 2020.

Portal estatístico do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados, em inglês, que apresenta mapas e gráficos interativos com dados sobre o contingente de refugiados, deslocados internos e requerentes de asilo por país. Fornece informações úteis para a elaboração de atividades ou para exploração interativa em conjunto com os estudantes.

Palestine Remix

Disponível em: <https://interactive.aljazeera.com/aje/PalestineRemix/>. Acesso em: 16 jun. 2020.

O canal de comunicação Al Jazeera, sediado no Catar, disponibiliza vídeos, mapas e uma extensa linha do tempo com informações sobre a região histórica da Palestina para consulta e edição dos usuários. Apesar de os conteúdos estarem disponíveis nos idiomas turco, bósnio, árabe e inglês, é possível explorá-los com auxílio da ferramenta de tradução do navegador de internet e assistir a filmagens aéreas de diversas localidades.

MODERNA

CAPÍTULO 5
Violência e direitos humanos

Página 98

Competências, habilidades e tema transversal trabalhados no capítulo

Ao utilizar conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo social e cultural com o objetivo de promover uma sociedade justa, democrática e inclusiva, o estudo do capítulo contribui para o desenvolvimento da **competência geral da Educação Básica 1**. Na seção "Leitura analítica" (página 112), os estudantes deverão ler trechos do texto de Theodor Adorno, *Educação após Auschwitz*, e responder a questões que articulam a violência do nazismo com a violência dos trotes universitários, comuns ainda hoje. Com isso, eles serão capazes de notar, nessas duas expressões da violência, o predomínio do coletivo e da participação sobre a autodeterminação e o pensamento crítico. No boxe "Trocando ideias" (página 113), eles deverão refletir sobre a pertinência da aplicação da Lei de Talião nos dias de hoje, de modo a reconhecer a historicidade da ética, a perceber diferenças entre a Mesopotâmia antiga e a sociedade atual e a entender os fundamentos éticos do mundo contemporâneo. No tópico "Retomando a polêmica" (página 119), ficará perceptível aos estudantes a linha de continuidade da luta por justiça social que conecta expoentes do Iluminismo com os defensores contemporâneos dos direitos humanos. A questão 6 da seção "Atividades" (página 120) apresenta os artigos sobre liberdade de expressão da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, da Declaração Universal dos Direitos Humanos e da Constituição brasileira de 1988, e pede aos estudantes que comparem as normas, notando conexões entre elas, e comentem as limitações à liberdade de expressão e os perigos de exercer esse direito de maneira irresponsável nos dias de hoje. Na sequência, a questão 7 apresenta uma demanda histórica do movimento negro: o direito à educação. Ela solicita aos estudantes que interpretem a escultura de Flávio Cerqueira, *Uma palavra que não seja esperar* (2018), à luz do trecho da entrevista da professora Márcia Lima. Essa duas atividades também contribuem para a percepção de continuidades e rupturas entre passado e presente. A questão 8 ("Desafio") da seção "Atividades" também contribui com esta competência. A proposta é que os estudantes investiguem a vigência dos direitos humanos na comunidade, contrastando normas e práticas sociais.

O estudo do capítulo favorece o desenvolvimento da **competência geral da Educação Básica 7** ao possibilitar que o estudante desenvolva a argumentação com base em fatos, dados e informações confiáveis, de modo a promover os direitos humanos, como nas propostas de trabalho dos boxes "Análise de dados" (páginas 100 e 102), sobre racismo e sistema penal e sobre desnutrição no mundo, respectivamente; do boxe "Análise de imagem" (página 109), sobre direitos humanos; e do boxe "Você pesquisador" (página 103), sobre o racismo, com foco nas mulheres negras. No boxe "Trocando ideias" (página 113), eles deverão discutir sobre a pertinência da aplicação da Lei de Talião nos dias de hoje. E na seção "Leitura analítica" (página 112) e na questão 8 ("Desafio") da seção "Atividades" (página 120), eles deverão produzir argumentos com base na sistematização de dados e informações confiáveis. No primeiro caso, a partir do texto de Adorno e, no segundo, a partir da análise da realidade local em contraste com a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Ao longo de todo o capítulo desenvolve-se o tema crítico da violência, conjugado ao de defesa dos direitos humanos, esperando-se que esse trabalho proporcione aos estudantes o exercício da empatia, além de promover a valorização e o acolhimento da diversidade humana, confrontando preconceitos de qualquer natureza, o que permite o trabalho com a **competência geral da Educação Básica 9**. Isso está explicitado na proposta do boxe "Você pesquisador" (página 103); no conteúdo presente nos tópicos "Direitos humanos: entre a vigência e a eficácia" – com destaque para a proposta do boxe "Análise de imagem" – (página 109) e "Declaração Universal dos Direitos Humanos" (página 116); na proposta da seção "Leitura analítica" (página 112) e nos exercícios 2, 3 e 8 da seção "Atividades" (página 120). O capítulo também apresenta atividades em grupo e de debate, excelentes oportunidades de exercitar a empatia e a cooperação. Assim, esta competência geral também pode ser desenvolvida nos boxes "Trocando ideias" (páginas 105 e 113) e na questão 8 ("Desafio") da seção "Atividades" (página 120). Além disso, o capítulo contribuirá para o desenvolvimento da empatia para com vítimas de violações de direitos humanos e defensores dos direitos humanos.

MODERNA

A **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 1** é contemplada na apresentação de citações de diferentes filósofos (páginas 103, 106, 109, 113, 114). Além do texto-base, são apresentados um quadrinho (página 101), uma charge (página 110) e uma tabela (página 100). As fotografias e as expressões artísticas (páginas 98, 99, 102, 104, 106, 108, 109, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119 e 120) constituem uma narrativa que contribuirá para o reconhecimento de formas de violência e de caminhos de promoção dos direitos humanos. Assim, por exemplo, será notada a segregação racial e a resistência e luta por direitos (página 98). Também são sugeridas produções audiovisuais e bibliográficas para que os estudantes possam aprofundar temas trabalhados em classe, contribuindo para a ampliação do repertório cultural. Para estudar o encarceramento em massa da população negra estadunidense, os estudantes poderão assistir ao documentário *A 13ª Emenda* (2016), de Ava DuVernay, recomendado na página 100. Já para tomar contato com o cotidiano de um regime autoritário, eles poderão assistir ao filme *O ano em que meus pais saíram de férias* (2006), de Cao Hamburguer, dica da página 107. Na página 117, o livro *Direitos humanos e cidadania* (2004), do jurista Dalmo Dallari, é indicado para aqueles estudantes que desejarem conhecer o conceito de direitos humanos e a noção de cidadania ao longo da história.

O capítulo, em geral, apresenta diferentes fontes, que retratam distintos pontos de vista – como fotografias, documentos normativos, reflexões de pensadores, elementos da cultura material, obras de arte – para contribuir à compreensão de diferentes expressões de violência e da luta por direitos e pela generalização do conceito de cidadania (**EM13CHS101** e **EM13CHS106**). O capítulo também desenvolve a referida competência ao discutir as circunstâncias históricas e sociais do racismo, como no boxe "Análise de dados" (página 100), sobre racismo e sistema penal; nos tópicos "Violência digital" (página 101), "Angela Davis: violência estrutural e interseccionalidade" (página 102) e "Filosofia da não violência" (página 108); na proposta do boxe "Você pesquisador" (página 103); e na questão 7 da seção "Atividades" (página 120). A questão propõe a relação entre a obra *Uma palavra que não seja esperar* (2018), de Flávio Cerqueira, com um trecho da socióloga Márcia Lima, e as fotografias que retratam a segregação racial em Nova Orleans, Estados Unidos, em 1960, para entender o racismo e a luta pelo direito à educação da população negra.

Os estudantes poderão explorar o problema da expressiva população carcerária brasileira no boxe "Análise de dados" (página 100). Na atividade, eles deverão examinar a tabela "Número de pessoas presas no Brasil por cor de pele/raça/etnia – jul.-dez. 2019" e comparar os dados da população negra aprisionada com os dados populacionais totais de pretos e pardos no Brasil. Para compreender a insegurança alimentar no mundo contemporâneo, os estudantes deverão examinar o gráfico "Distribuição da desnutrição no mundo (em milhões de pessoas) – 2018" no boxe "Análise de dados" (página 102). Eles deverão identificar os continentes e as regiões mais e menos afetados pela fome e confrontar a situação da América Latina e do Caribe com as informações do texto-base, considerando também a desnutrição na Ásia. Para explorar estratégias de defesa dos direitos humanos, indígenas e ambientais, os estudantes deverão examinar a obra *Natureza Morta* (2016), de Denilson Baniwa, por meio do boxe "Análise de imagem" (página 109). E na questão 7 da seção "Atividades" (página 120), eles poderão aprofundar a compreensão de uma demanda histórica do movimento negro: o direito à educação.

O estudo do capítulo favorece o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 5** ao valorizar a reflexão, que precede o exercício ético, na abordagem da vida cotidiana, para que os estudantes desnaturalizem condutas, relativizem costumes e notem a desigualdade, o preconceito e a discriminação presentes em atitudes, gestos e silenciamentos, avaliando as ambiguidades e contradições de políticas públicas tanto no âmbito nacional quanto internacional. A percepção de violências facilmente identificáveis e silenciosas é outra habilidade que contribui para o desenvolvimento desta competência, e que será trabalhada de forma central no capítulo. A partir de seu estudo, os estudantes passarão a considerar um conceito alargado de violência – que abarca carências, fome, desigualdades, intolerâncias, exclusões – e a entender a defesa dos direitos humanos e ambientais como medida de combate a práticas violentas. Eles ainda notarão que o conceito de justiça é histórico e analisarão alguns princípios dos direitos humanos, que consubstanciam demandas históricas e servem de guia para reivindicações contemporâneas.

No tópico "Histórico da noção de direitos humanos" (página 113), os estudantes deverão avaliar os fundamentos éticos da noção de justiça na Antiguidade, no Medievo, na Modernidade e atualmente (**EM13CHS501**). Para isso, eles deverão investigar os fundamentos éticos de diferentes culturas, distinguindo tradição de violência, no tópico "Violência ou tradição?" (página 99), e passar em revista as contribuições de filósofos como Kant e Beccaria. No boxe "Trocando ideias" (página 113), eles deverão refletir sobre a pertinência da aplicação da Lei de Talião nos dias de hoje, de modo a reconhecer a historicidade da ética. Junto a isso, no tópico "Três gerações de direitos humanos" (página 117), os estudantes entenderão que a definição dos direitos humanos foi construída progressivamente, que certos pensadores foram condenados em seu tempo e que a luta acumulada é que garante hoje a defesa da cidadania ampliada e dos direitos coletivos. As inovações dos direitos humanos contemporâneos serão exploradas no tópico "Características dos direitos humanos" (página 118), que apresenta os conceitos de universalização, indivisibilidade e participação.

A representação da mulher negra será problematizada no boxe "Você pesquisador" (página 103). Utilizando-se da análise do discurso multimodal, os estudantes deverão avaliar a maneira como as mulheres e as personagens negras são apresentadas em um material audiovisual veiculado na televisão (**EM13CHS502**). Os grupos de estudantes deverão

EDIÇÃO DOCENTE

descrever o perfil da(s) mulher(es) pretas ou pardas representadas e discutir, conjuntamente, sobre os efeitos que a representação da mulher negra pode causar na sociedade, bem como refletir se tais representações reforçam ou atenuam as desigualdades sociais. Assim, eles tomarão conhecimento de uma discriminação, primeiro passo para não colaborar com a reprodução de estereótipos e de práticas racistas. No tópico "Ofensas aos direitos humanos no cotidiano" (página 110), serão desnaturalizadas a violência contra a mulher e a criança, por meio da apresentação de exemplos e da explicação desse tipo de prática, e serão apresentadas legislações que visam assegurar direitos a essas populações: a Lei Maria da Penha, a Lei do Feminicídio e o Estatuto da Criança e do Adolescente. A homofobia e o racismo, que também são praticados cotidianamente, são abordados nesta página. Em "Declaração Universal dos Direitos Humanos" (página 116), os estudantes deverão analisar os princípios da Declaração e sua importância na proteção dos direitos dos cidadãos de todo o mundo. Ademais, na questão 8 ("Desafio") da seção "Atividades" (página 120), eles poderão conferir se os direitos humanos estão sendo assegurados na comunidade.

Pelo estudo do capítulo, os estudantes poderão ampliar a capacidade de identificar expressões de violência (**EM13CHS503**), ou, ainda ao examinar, no tópico "Kant: a dignidade humana" (página 114), e na proposta da questão 2 da seção "Atividades" (página 120), a intolerância decorrente de transformações sociais e culturais no mundo contemporâneo (**EM13CHS504**). Além de assaltos, homicídios, guerra e terrorismo, eles reconhecerão a exclusão social, a intolerância, a existência sem dignidade e a devastação da natureza como práticas violentas. Uma definição alargada de violência será apresentada no tópico "O que é violência?", sendo problematizada no tópico "Violência ou tradição?" (página 99). Depois disso, os estudantes poderão estudar uma série de violências em "Tipos de violência" (páginas 100 a 103): a violência do Estado, a violência psicológica, a violência digital, a violência estrutural e a violência extrema. Nessa seção, vale destacar que os estudantes poderão compreender o *bullying*, o que possivelmente afetará o cotidiano da sala de aula, pois terão condições para identificar os insultos entre colegas como práticas de violência psicológica. Além disso, o boxe "Você Pesquisador" (página 103) contribuirá para a percepção dos efeitos da violência da representação estereotipada da mulher negra, que afeta a autoestima e, por vezes, limita os projetos de futuro de pretas e pardas desde a juventude. A fome será apresentada como violência estrutural derivada da desigualdade social. Para compreender a dimensão desse problema, os estudantes deverão examinar o gráfico "Distribuição da desnutrição no mundo (em milhões de pessoas) – 2018" no boxe "Análise de dados" (página 102). Eles deverão identificar os continentes e as regiões mais e menos afetados pela fome e confrontar a situação da América Latina e do Caribe com as informações do texto-base, considerando também a desnutrição na Ásia. Pelo estudo do tópico "Ofensas aos direitos humanos no cotidiano" (página 110), os estudantes terão subsídios para identificar e combater a violência contra a mulher e a criança, bem como definir a homofobia e o racismo como violação dos direitos humanos. Também poderão identificar a violência dos trotes universitários e, na seção "Leitura analítica" (página 112), com o auxílio do texto de Adorno, poderão associá-los a comportamentos de irracionalidade do coletivo. Para combater a guerra, será apresentado um campo de estudos que se dedica a definir a paz de maneira positiva, a propor maneiras de resolver conflitos e a promover uma educação para a paz. Trata-se da ciência da paz, criada por iniciativa da Unesco, abordada na página 107. A "Filosofia da não violência" (página 108) também será apresentada como recurso para a promoção da paz. A arte constitui-se como campo de batalha e as obras do artista contemporâneo Denilson Baniwa articulam-se às demandas do movimento indígena e ambientalista. Os estudantes poderão examinar uma de suas obras, *Natureza Morta* (2016), no boxe "Análise de imagem" (página 109), e associá-la à defesa dos direitos humanos. Ademais, no tópico "Ofensas aos direitos humanos no cotidiano" (página 110), não restará dúvidas sobre a importância das organizações de defesa dos direitos humanos, o que será reiterado no tópico "Retomando a polêmica" (página 119).

Por fim, pode-se notar a mobilização da **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 6** quando se discute o papel da Organização das Nações Unidas (**EM13CHS604**) no tópico "Declaração Universal dos Direitos Humanos" (página 116). Todo o capítulo trata de violação de direitos e práticas de violência, de modo que ficará evidente a importância do exercício contínuo da cidadania, que inclui o conhecimento dos princípios dos direitos humanos e a luta para que sejam respeitados. Assim, os estudantes poderão analisar alguns momentos históricos à luz de conceitos políticos como o autoritarismo e o totalitarismo, verificando momentos nos quais o Estado atuou contra seus cidadãos.

Os estudantes terão, ainda, uma excelente oportunidade de analisar os princípios, as razões e a vigência dos direitos humanos e os entraves para a concretização desses direitos (**EM13CHS605**) nos tópicos "Direitos humanos: entre a vigência e a eficácia" (página 109) e "Declaração Universal dos Direitos Humanos" (página 116), bem como na proposta da questão 6 da seção "Atividades" (página 120). A questão apresenta os artigos sobre liberdade de expressão da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, da Declaração Universal dos Direitos Humanos e da Constituição brasileira de 1988, e pede aos estudantes que comparem as normas, notando conexões entre elas, e comentem as limitações à liberdade de expressão e os perigos de exercer esse direito de maneira irresponsável. E, por fim, na questão 8 ("Desafio") da seção "Atividades" (página 120), eles avaliarão a vigência dos direitos humanos no lugar onde moram.

Tema contemporâneo transversal

O tema contemporâneo transversal *Educação em direitos humanos* perpassa todo o capítulo, desde o conteúdo principal até as atividades, como a proposta de trabalho de análise de artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, na questão 6, ou de desafio sobre os direitos humanos, na questão 8, ambas da seção "Atividades" (página 120).

MODERNA

Considerando os assuntos abordados e seu objetivo, indicamos o professor com formação em **filosofia** como líder do desenvolvimento desse segmento da obra.

Respostas e comentários

Análise de dados — *Página 100*

O estudante deve efetuar uma regra de três simples, utilizando o total das pessoas que informaram sua etnia (657.844) e o total de pessoas negras (pretas e pardas) presas (438.719), para chegar ao percentual aproximado de 66,6%. Confrontando esse percentual com os 56% da população negra brasileira, verifica-se que a proporção de pessoas negras presas (em relação ao total de presos que declararam sua etnia) é superior à proporção de negros na população brasileira, revelando uma tendência de encarceramento de pessoas negras no país.

Análise de dados — *Página 102*

1. O continente asiático é o mais afetado pela desnutrição, com 513,9 milhões de pessoas em estado de insegurança alimentar, seguido pela África (256,1 milhões) e pela América Latina e Caribe (42,5 milhões). Os menos afetados são Oceania, América do Norte e Europa, que, juntos, têm 2,6 milhões de pessoas nessa situação.
2. Apesar de a Ásia apresentar o maior contingente de pessoas afetadas pela desnutrição, a América Latina e o Caribe, assim como a África, tiveram destaque no crescimento do número de pessoas desnutridas entre 2014 e 2018.

Você pesquisador — *Página 103*

As mídias tradicionais, como a televisão, ao transmitirem informações de interesse público e fornecerem entretenimento de massa, colaboram para a formação de noções que, uma vez disseminadas, interferem no modo como nos vemos e entendemos o mundo. Seus efeitos sobre a opinião pública e seu poder de influência sobre os comportamentos individuais e coletivos são conhecidos e amplamente discutidos no âmbito das Ciências Humanas. Nesse sentido, diversos setores da sociedade têm se organizado para tencionar o poder dos grandes conglomerados de mídia convocando-os a contribuir para a mitigação de problemas sociais, entre eles o racismo. Assim, a ideia de que a população negra deve ser representada de modo coerente com sua posição e dignidade social tem ganhado força e influenciado a produção de comerciais, novelas, filmes etc.

Nessa atividade, propomos que os estudantes, com base na técnica de análise do discurso multimodal, participem desse debate para que percebam o papel dos meios de comunicação na criação/desconstrução de estereótipos que reforçam a discriminação e a violência.

O discurso multimodal se caracteriza pela interação entre diferentes modos: imagens, sons e textos, que se unem criando significados complexos e de fácil apreensão pelo espectador. Para ajudar os estudantes a compreenderem esse conceito, forneça o seguinte exemplo: um enunciado como "vamos conversar" pode adquirir diferentes sentidos se acompanhado de uma expressão facial séria ou bondosa, de uma música calma ou assustadora. É dessa interação que trata a multimodalidade da comunicação. Ela permite a ampliação do efeito comunicativo e uma rápida assimilação da mensagem.

Para ajudar os estudantes com a atividade prática, considere o debate inicial como um momento de mobilização dos conceitos prévios, mas também como uma possibilidade de confrontar diferentes pontos de vista para motivar a realização do trabalho.

A elaboração da lista de itens para a análise multimodal exige atenção especial porque é importante que os estudantes sejam orientados sobre os modos mais pertinentes em função do material audiovisual escolhido. Ajude-os a explorar os vários aspectos que podem compor um modo. Por exemplo, no modo visual, os estudantes podem analisar o cenário em que a personagem aparece, o tipo de roupa que veste, como interage com outras pessoas, suas expressões faciais, gestos, o tipo de enquadramento da câmera, os tons de cores e a iluminação do ambiente. No modo sonoro, o volume, a entonação, as pausas e a velocidade da fala também podem indicar nuances a analisar. No modo verbal, pode-se pensar no tipo de linguagem escolhida, se coloquial ou formal, se adequada ou não à norma culta.

Evidencie que há uma intencionalidade por parte dos criadores do vídeo na seleção e uso dos modos para transmitir eficientemente uma mensagem complexa em um curto período de tempo, o que leva o espectador a assimilar a informação de forma instantânea e acrítica.

Durante a condução das análises, ajude os estudantes a perceber se há uma diversidade de mulheres negras representadas, se elas ocupam variadas posições sociais, se estão inseridas em diferentes contextos culturais, religiosos e profissionais, se apresentam perfis físicos variados e faixas etárias distintas, ou seja, se a representação da mulher negra condiz com a realidade social do Brasil ou se está atrelada a estereótipos que reservam espaços e contextos em que a presença da mulher negra é permitida e outros em que sua aparição é vedada.

Ao final da atividade, convide os estudantes a pensar na função social dos meios de comunicação e sobre seu poder e responsabilidade para desconstruir desigualdades e conflitos.

Trocando ideias — *Página 105*

Os termos *Duce* e *Führer,* associados à ideia de condução, revelam a intenção não democrática desses governantes, que tinham a pretensão de dirigir o povo, como se as pessoas não soubessem pensar por si mesmas. A situação se agrava no lema de Hitler "Um povo, um império, um guia", que denota excessivo nacionalismo. A democracia pressupõe participação (livre e não massificada), conflito e alternância de poder. O totalitarismo vai além de qualquer outro tipo de tirania, pois invade todos os setores da vida pública e privada.

REPRODUÇÃO

Análise de imagem

Página 109

O artista Denilson Baniwa, da etnia que lhe empresta o sobrenome, se apropria da expressão *natureza morta*, que caracteriza um tipo de pintura na qual são representados objetos inanimados, como frutas e flores, para fazer uma crítica ao desmatamento das florestas brasileiras, que coloca em risco a sobrevivência física e cultural dos povos indígenas. Na ilustração, a área desmatada forma a silhueta de um indígena, representado com o corpo estendido no chão, como uma vítima de violência. Desse modo, a expressão "natureza morta" é empregada com sentido denotativo. Assim, o artista chama a atenção para os problemas enfrentados pelos povos nativos nas florestas, lembrando que os direitos humanos também foram criados para defender a vida e a cultura dos indígenas.

Leitura analítica: Educação após a barbárie

Página 112

1. Para Adorno, os mecanismos que tornam possível a obediência irrestrita aos líderes nazistas aproveitam-se da identificação cega com o coletivo. A mentalidade manipulada das massas é entranhada desde cedo pela violência que acompanha a adesão ao grupo, para que os indivíduos se sintam filiados, pertencentes ao coletivo a ponto de ter a individualidade perdida.
2. A educação é a maneira de evitar o retorno do horror. E, desde a infância, a educação deve ser dirigida à reflexão e à crítica. Kant já aconselhava, no século XVIII, a ousar saber por si próprio, o que significa assumir sua autonomia de pensamento e ação. Vale discutir com os estudantes o sentido da expressão *não participação*, que se segue ao termo *autodeterminação*. Ali, Adorno não se refere à desejada participação do cidadão na vida pública, mas à indesejada participação cega do coletivo, de como o indivíduo perde a autonomia e a capacidade de crítica.
3. Adorno repudia os trotes de todo tipo, como os de calouros, pelo alto teor de coletivização que leva a comportamentos brutais, aceitos de maneira acrítica e obstinada, tanto pelos que agem sadicamente como pelos que sofrem a violência, os quais, por sua vez, repetirão o ciclo no ano seguinte, sob a justificativa do costume. Para o filósofo, esses costumes prenunciam e preparam para a violência nazista.

Trocando ideias

Página 113

Pode-se avaliar que, naquele momento, a Lei de Talião até pudesse significar um avanço, dado o prejuízo de matanças sem fim, mas, posteriormente, foram criadas instituições adequadas para fazer cumprir as leis e julgar os que as transgridem. Desse modo, a democracia instaurou o estado de direito, em que não se pode fazer justiça com as próprias mãos nem agir por vingança. Ainda hoje, porém, os linchamentos retomam o princípio da Lei de Talião, com o descontrole coletivo levando a ações impulsivas e injustas. Por isso é importante educar para a cidadania, centrada no cumprimento das leis e no respeito às pessoas, mesmo quando são criminosas.

Atividades

Página 120

1. A vantagem da violência legítima do Estado é que ela é institucionalizada e, portanto, submetida a leis. Desse modo, retira-se dos indivíduos a possibilidade de fazer justiça com as próprias mãos e todos os acusados passam por um processo regular. Os riscos são o abuso de poder, já que o Estado possui sob seu controle as corporações militares, e o de o Executivo extrapolar seus poderes para controlar o Judiciário e o Legislativo.
2. Kant, principal pensador do Iluminismo alemão, realçou a importância da autonomia e da preservação da dignidade humana, aplicadas igualmente a todos, sem exceções. Seu conceito de hospitalidade ajuda a pensar a situação muitas vezes precária dos refugiados no mundo, frequentemente tratados com xenofobia, tendo em vista que o filósofo defendia o direito de propriedade comum da superfície da Terra, sinalizando que ninguém tem mais direito do que qualquer outro de estar em determinado lugar do planeta.
3. O direito natural considera os direitos universais e absolutos eternos e imutáveis, ou seja, válidos em qualquer lugar e em todos os tempos. Para o positivismo jurídico, não existe direito imutável que derive da própria natureza porque a justiça se define por leis criadas pelo ser humano, instituídas pela norma escrita e variáveis conforme os costumes e a sociedade de cada país.
4. As ditaduras não respeitam o estado de direito porque não se pautam nas leis, mas no arbítrio imposto pela força e pela violência.
5. Há uma tendência à generalização ao estender o repúdio às ações terroristas promovidas por grupos radicais islâmicos à totalidade da população muçulmana, o que é indevido. A religião islâmica é uma entre tantas outras e merece ser respeitada, assim como seus adeptos devem ser reconhecidos em suas diferenças.
6. **a)** Nos artigos transcritos, as duas declarações tratam do direito à liberdade de expressão. Ambas defendem a livre comunicação de opiniões, sendo que a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão explicita que as pessoas podem responder juridicamente se exercerem essa liberdade com abusos. Certamente o texto da declaração francesa inspirou a declaração da ONU, como evidenciam outros artigos, entre eles o artigo que inicia as duas (o que está apresentado no tópico "Iluminismo e direitos do homem e do cidadão" deste capítulo).

   b) A liberdade de expressão reivindicada pela Constituição brasileira de 1988 encontra amparo no artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, assegurando aos brasileiros o direito humano de se expressar e emitir opiniões livremente. Assim, pode-se dizer que, no tocante à liberdade de expressão, os dois documentos estão em sintonia.

   c) Na última citação, o professor de direito constitucional Bernardo Gonçalves Fernandes explica que a liberdade de expressão encontra limitações, uma vez que não

REPRODUÇÃO PROIBIDA

se confunde com um direito absoluto de dizer tudo aquilo que se deseja. A liberdade de expressão deve ser limitada, caso evoque ações violentas que ameacem a garantia de outros direitos fundamentais e incentivem práticas criminosas. O exercício irresponsável da liberdade de expressão pode implicar atitudes ilícitas como apologia ao crime, antissemitismo etc., e nesses casos é vedado se expressar livremente, sob pena de responder juridicamente por abusar do direito de opinar.

7. A menina da escultura, assim como Ruby Bridges (retratada na fotografia que abre o capítulo), caminha com firmeza e olhar resoluto. Equilibrando uma pilha de livros sobre a cabeça, a estudante negra esculpida parece enfrentar os obstáculos que a pesquisadora Márcia Lima apresenta. O caminho dos estudos parece ser o remédio para a violência racial e talvez seja essa a ideia do artista Flávio Cerqueira ao criar sua obra, cujo título, *Uma palavra que não seja esperar*, evidencia a urgência de se garantir de maneira eficiente os direitos da população negra.

8. A atividade visa reconhecer pontos fortes e fragilidades de aplicação e efetividade dos direitos humanos na região onde está localizada a escola. Para facilitar sua execução e verificar se os estudantes chegaram a resultados semelhantes, o que valida o processo como um todo, o ideal é que a atividade seja realizada em grupos de até cinco integrantes, contando com a orientação do professor. Vale atentar para o fato de que talvez algumas regiões sejam comprometidas por violência, o que inviabiliza saídas de campo para o cumprimento do item II. Por isso, pode-se pensar em outras estratégias, como o mapeamento mental da área da escola por parte dos estudantes, conforme a circulação deles pela região, valendo-se ainda de recursos como *sites* de visualização de mapas com imagens de satélite.

É necessário destacar que a atividade se serve dos princípios do pensamento computacional, que consiste em utilizar fundamentos da computação para resolver problemas de diversas áreas do conhecimento, preconizando quatro pilares (decomposição, reconhecimento de padrões, abstração e algoritmo). Tanto ao identificar os espaços da região e as pessoas que por ali vivem ou circulam, quanto ao separar os direitos humanos segundo suas especificidades, os estudantes efetuarão a decomposição do problema, o que possibilitará o reconhecimento de padrões no lugar investigado. A abstração e o algoritmo são desenvolvidos especialmente no item VII, quando os estudantes confrontarão os procedimentos de cada grupo e verificarão se podem ser aplicados para resolver problemas similares em maior escala (município, estado e país).

9. **b**.

10. **d**.

SUGESTÕES

• Filme

Libertem Angela Davis

Direção: Shola Lynch. Estados Unidos, 2012. 102 min.

Documentário sobre a filósofa e ativista Angela Davis, que no início da década de 1970 teve o nome incluído na lista dos dez fugitivos mais procurados pelo FBI, agência de inteligência dos Estados Unidos. Presa sob a acusação de participar de um atentado que resultou na morte de um juiz e de seus sequestradores, a filósofa, que integrava o grupo Panteras Negras, era uma importante liderança na luta pelos direitos civis da população afro-americana. O documentário leva o título da campanha que mobilizou milhares de pessoas ao redor do mundo a favor da liberdade de Angela Davis.

• Livro

A afirmação histórica dos direitos humanos

Fábio Konder Comparato. São Paulo: Saraiva, 2017.

O livro recupera, no plano da história, o processo de construção do conceito de dignidade humana, considerando os direitos fundamentais, que são sua garantia. Redigido por um jurista, o livro suscita uma ampla reflexão filosófica sobre a vigência dos direitos humanos e sua anterioridade lógica em relação aos direitos civis, estabelecidos pelo ordenamento jurídico de Estados particulares.

MODERNA

CAPÍTULO 6
Desigualdade racial, racismo e políticas afirmativas na cidade contemporânea

Página 122

Competências e habilidades trabalhadas no capítulo

Ao utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo social, cultural e político para explicar, por exemplo, as desigualdades raciais e o racismo, nos tópicos "Colonização e racismo" (página 123), "Ideologia racial e racismo no Brasil" (página 124), "A teoria da democracia racial" (página 124), "O mito da democracia racial" (página 125), no boxe "Ciência em contexto" (página 123) e na seção "Trabalho com fontes" (página 143) – na qual os estudantes irão analisar a obra *A redenção de Cam* (1895), de Modesto Brocos, relacionando-a à ideologia do embranquecimento racial, em voga naquele período e ainda com efeitos na atualidade –, o capítulo favorece o desenvolvimento da **competência geral da Educação Básica 1**, uma vez que permite aos estudantes valorizar os conhecimentos históricos na compreensão dos fenômenos sociais. Lançando mão dos conhecimentos construídos ao longo do estudo do capítulo, eles irão explicar a persistência do racismo na sociedade brasileira e elencar ações para combatê-lo, relacionando, assim, presente e passado, acionando reflexões a respeito das desigualdades raciais e reconhecendo a importância de medidas de superação do racismo e do preconceito.

Ao propor um trabalho de análise de obra de arte, na seção "Trabalho com fontes" (página 143), para que se compreenda como ideologias estão presentes nas produções artísticas, o capítulo contribui para o desenvolvimento da **competência geral da Educação Básica 3**. Ao longo do capítulo são apresentados variados registros da diversidade étnico-cultural do Brasil e do mundo. No tópico "Etnia: o reconhecimento das diferenças" (página 130), os estudantes poderão compreender a importância da valorização da diversidade e do respeito às múltiplas etnias para combater o preconceito e o racismo. Junto disso, eles estudarão o conceito de interculturalidade e compreenderão a importância de reconhecer o conflito que estrutura as relações entre os povos, de denunciar as raízes do racismo e da discriminação racial e de reconhecer as produções artísticas, intelectuais e científicas das chamadas minorias. O boxe "Trocando ideias" (página 132) será ocasião dos estudantes olharem para sua vivência escolar e analisarem a presença ou a ausência de produções artísticas afro-brasileiras e indígenas no currículo e, se for o caso, pensarem em ações para incentivar o uso dessas produções em sala de aula. Os estudantes poderão compreender a articulação entre a luta por direitos sociais e a luta pelo direito à cidade no tópico "A luta contra a desigualdade racial e a reorganização das cidades" (página 140). Eles conhecerão algumas estratégias da população negra e dos povos indígenas de disputa pela construção do espaço urbano: iniciativas de orçamento participativo, de economia popular e de resgate e preservação de elementos que compõem a memória e a história desses grupos sociais. Esse último ponto se relaciona diretamente ao desenvolvimento desta competência e será quando os estudantes notarão que ações de valorização das manifestações culturais populares, de luta pela liberdade de culto de religiões de matriz africana e preservação de espaços sagrados de povos indígenas fortalecem as identidades e valorizam a diversidade cultural.

Com base nos dados e nas informações apresentados no capítulo, que valorizam os olhares das populações negras e dos povos indígenas sobre as relações raciais no Brasil e seu impacto na organização e nos problemas sociais vividos nas grandes áreas urbanas brasileiras, os estudantes constroem argumentos para defender ideias e pontos de vista que respeitem os direitos humanos, como na proposta de debate do boxe "Trocando ideias" (página 132), sobre a valorização da produção artística negra e indígena no Brasil, e de produção de texto, na seção "Atividades" (página 144), com proposições para a superação do racismo (questão 4), sobre a cidade e o racismo (questão 5) e, principalmente, sobre os movimentos antirracistas contemporâneos (questão 6). Nela, os estudantes deverão, após lerem um trecho do texto *As vidas de George Floyd e João Pedro importam* (2020), de Jurema Werneck, redigir um texto dissertativo-argumentativo posicionando-se em relação aos casos de racismo e às reações populares motivadas por esses episódios nos Estados Unidos e no Brasil. Nesse sentido, o capítulo favorece o desenvolvimento da **competência geral da Educação Básica 7**.

MODERNA

Ao discutir e demonstrar a importância da superação do preconceito, da discriminação e da segregação nas relações sociais, proporcionando aos estudantes a oportunidade de valorização da diversidade e do respeito aos direitos humanos, ao longo de todo o capítulo, inclusive nas propostas dos exercícios presentes na seção "Atividades" (página 144), o estudo do capítulo contribui para o desenvolvimento da **competência geral da Educação Básica 9**. Atividades em grupo e de debate são oportunidades de exercitar a empatia e a cooperação. Assim, esta competência geral será desenvolvida no boxe "Trocando ideias" (página 132). Além disso, o capítulo contribuirá para o desenvolvimento de reflexões e ações voltadas para o combate ao racismo.

O capítulo favorece o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 1** por contar com uma pluralidade de linguagens e procedimentos epistemológicos para expor e transmitir o conteúdo aqui tratado, como também por procurar sempre apresentar variados pontos de vista sobre os temas abordados. Os estudantes irão trabalhar com parte do material em atividades específicas, podendo avaliar diferentes pontos de vista, bem como selecionar informações e dados para a composição de argumentos. Além do texto-base, são apresentadas charges (páginas 134 e 145) e gráficos (páginas 125 e 128). O capítulo apresenta rica iconografia, composta de cartazes, fotografias e produções artísticas e culturais (páginas 122, 123, 126, 127, 128 129, 130, 131, 132, 134, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 142 e 143). Também são sugeridas produções audiovisuais e bibliográficas para que os estudantes possam aprofundar temas trabalhados em classe, contribuindo para a ampliação do repertório cultural. Para aprofundar a reflexão sobre o racismo, os estudantes poderão ler *O racismo explicado aos meus filhos* (2007), de Nei Lopes, recomendado na página 123. Para tratar dos limites de acesso ao poder de povos racializados, os estudantes poderão assistir ao documentário *Índios no poder* (2015), de Rodrigo Arajeju, recomendado na página 124. Os estudantes que desejarem aproximar-se de problemas enfrentados por mulheres negras no Brasil poderão acessar o portal *Geledes – Instituto da Mulher Negra*, sugerido na página 126, e ler o romance *Ponciá Vicêncio* (2017), indicado na página 129. Os estudantes poderão, ainda, navegar no *site* da ONU Brasil *Campanha Vidas Negras*, dica da página 131, e conferir a cartilha Cotas raciais: por que sim?, para explorar as consequências do racismo e conhecer ações atuais de enfrentamento à discriminação racial. Eles poderão ter dimensão dos desafios urbanos ao jogarem *Sim City Build It*, recomendado na página 136.

O capítulo também favorece o desenvolvimento da referida competência na medida em que:

a) apresenta uma análise e compara, por meio de diferentes fontes e narrativas, as concepções sobre multiculturalismo e a questão da diferença no tópico "Multiculturalismo" (página 131); analisa a relação entre os processos históricos de organização da cidade contemporânea e as questões raciais no tópico "As questões raciais e a organização do espaço urbano" (página 134); e apresenta e discute dados quantitativos e qualitativos sobre a violência urbana para discutir o tema no tópico "Conflitos urbanos: violência e segregação racial na cidade" (página 137) (**EM13CHS101**);

b) utiliza dados históricos para discutir uma matriz conceitual – o racismo (**EM13CHS102**). No tópico "Raça e racismo: aspectos socioantropológicos" (página 122), que apresenta os processos de surgimento e consolidação da desigualdade racial e do racismo nas sociedades contemporâneas, os estudantes terão condições para compreender a definição de racismo, entendendo-o como problema estrutural. Com isso em mente, eles poderão identificar, no tópico "Colonização e racismo" (página 123), as origens do racismo e sua estruturação na sociedade colonial. Nesse ponto, são abordadas teorias pseudocientíficas raciais e eugenistas. A seção "Trabalho com fontes" (página 143), comentada anteriormente, contribuirá para a identificação da influência da ideia de branqueamento racial na história brasileira, bem como proporá uma reflexão sobre o papel da arte na disseminação de ideologias. Junto a isso, o texto do boxe "Ciência em contexto" (página 123) deixará evidente aos estudantes que a noção de raça e, por extensão, a hierarquização de raças, expressas pelas diferenças de cor da pele, não têm fundamento científico, sendo explicadas apenas pelas relações sociais. No tópico "Etnia: o reconhecimento das diferenças" (página 130), os estudantes serão apresentados aos conceitos de etnia e de etnicidade e terão a oportunidade de reconhecer a importância da adoção de uma perspectiva multicultural para o respeito às diferenças e o combate ao racismo. Depois disso, eles estudarão o conceito de interculturalidade e compreenderão a importância de reconhecer o conflito que estrutura as relações entre os povos, de denunciar as raízes do racismo e da discriminação racial e de reconhecer as produções artísticas, intelectuais e científicas das chamadas minorias. O boxe "Trocando ideias" (página 132) será uma ocasião de os estudantes observarem sua vivência escolar e analisarem a presença ou a ausência de produções artísticas afro-brasileiras e indígenas no currículo

MODERNA

e, se for o caso, pensarem em ações para incentivar o uso dessas produções em sala de aula. No tópico "As questões raciais e a organização do espaço urbano" (página 134), eles poderão avaliar impactos do racismo no cotidiano para as populações negra e indígena, considerando a importância da luta antirracista para a redução das desigualdades. Já o tópico "A luta contra a desigualdade racial e a reorganização das cidades" (página 140) demonstra os vínculos entre a organização urbana e o modo como a desigualdade racial se apresenta no cotidiano. Portanto, os estudantes terão subsídios consistentes para o desenvolvimento dessa habilidade no que compete à análise do racismo e à compreensão do conceito de etnia e a noção de interculturalidade como estratégias de promoção do respeito e valorização da diversidade.

c) utiliza, como no tópico "O racismo no cotidiano: preconceito, discriminação e segregação" (página 126), informações e dados, apresentados em diferentes formatos (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, gráficos, entre outros), permitindo aos estudantes elaborar hipóteses e argumentar sobre os diferentes processos sociais (**EM13CHS103**). Para entender os impactos do racismo no mercado de trabalho, no boxe "Análise de dados" (página 128), os estudantes deverão examinar o gráfico "Brasil: taxa de desocupação, por cor ou raça, segundo os níveis de instrução (%) – 2018", comparar as taxas de desocupação da população segundo cor ou raça e considerar se a baixa escolarização é um elemento que contribui para explicar tal desigualdade. Para reconhecer um dos problemas sociais presentes na cidade, no boxe "Análise de imagem" (página 134), os estudantes deverão examinar a charge de Angeli, identificar o problema representado e justificar a resposta com elementos da imagem. Contribuindo ainda mais para a compreensão do racismo no Brasil e da disseminação de ideologias de embranquecimento, os estudantes irão examinar a obra *A redenção de Cam* (1895), de Modesto Brocos, na seção "Trabalho com fontes" (página 143).

O conteúdo do capítulo favorece ainda o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 2** ao analisar, no tópico "Conflitos urbanos: violência e segregação racial na cidade" (página 137), o processo de urbanização e organização das cidades nas últimas décadas e suas relações com a questão racial. A partir do item "As questões raciais e a organização do espaço urbano" (página 134), os estudantes compreenderão a conformação da cidade como objeto de estudo e o desenvolvimento de diferentes perspectivas teóricas da sociologia urbana, sobretudo em "A Escola de Chicago" (página 134) e "A cidade como objeto de estudo" (página 136) – em que se apresenta a teoria do consumo coletivo. A influência da lógica de mercado na conformação do espaço urbano e a consequente segregação socioespacial serão estudados no tópico "Um novo olhar sobre as questões urbanas" (página 137). E as disputas pelo direito à cidade serão enfocadas no tópico "A luta contra a desigualdade racial e a reorganização das cidades" (página 140).

A segregação socioespacial será estudada no tópico "As questões raciais e a organização do espaço urbano" (página 134). Nesse item, os estudantes irão analisar a produção de diferentes territorialidades na cidade, a configuração de bairros de classes abastadas e de periferias, com destaque para as suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, realçando o papel ocupado pela juventude (**EM13CHS205**). No tópico "A luta contra a desigualdade racial e a reorganização das cidades" (página 140), a cidade será apresentada como espaço de disputa entre a lógica do mercado e a valorização da política como meio de democratização da cidade e superação de conflitos sociais. Nesse ponto, a preservação e a valorização de territorialidades negras e indígenas atua como elemento de reconhecimento da diversidade territorial e de construção de cidades que reconheçam sua multiculturalidade.

O conteúdo do capítulo também permite o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 4** no tópico "O racismo no cotidiano: preconceito, discriminação e segregação" (página 126), por exemplo, que analisa e compara indicadores de emprego, trabalho e renda (**EM13CHS402**), associando-os aos processos de estratificação social por classe e por cor/raça no Brasil e relacionando-os com as diferentes modalidades de desigualdades socioeconômicas.

A **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 5** é mobilizada, por exemplo, no tópico "Raça e racismo: aspectos socioantropológicos" (página 122), que aborda as questões raciais tendo como pano de fundo a vida nas cidades contemporâneas. No capítulo, os estudantes poderão identificar o racismo e a discriminação racial, suas origens e suas formas de reprodução. Com isso, desenvolverão um olhar crítico para evitar a propagação de atos racistas no cotidiano, bem como conhecerão políticas públicas e pensarão em estratégias de promoção da valorização e do respeito à diversidade cultural.

O capítulo também contribui com o desenvolvimento da referida competência ao trazer elementos da vida cotidiana e desnaturalizar visões preconceituosas sobre grupos raciais (**EM13CHS502**), contribuindo para a promoção do respeito à diferença. Pelo estudo do tópico "Preconceito" (página 127), os estudantes terão condições para desnaturalizar o racismo e a discriminação racial. Além disso, eles reconhecerão a escola como espaço importante de desconstrução de estereótipos. Na sequência, no tópico "Discriminação" (página 128), será abordada a manifestação de preconceitos em ações cotidianas. Depois, eles terão a oportunidade de entender a "Segregação" (página 129), discriminação consciente e institucional, analisando a política do *apartheid* da África do Sul. E no tópico "Etnia: o reconhecimento das diferenças" (página 130), eles serão apresentados aos conceitos de etnia e de etnicidade e terão a oportunidade de reconhecer a importância da adoção de uma perspectiva multicultural para o respeito às diferenças e o combate ao racismo. Nesse ponto, os estudantes ainda terão conhecimento de ações de promoção do respeito às diferenças, como a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em 2001 na África do Sul, e a adoção de legislação de valorização das culturas e histórias afro-brasileira e indígena no ensino básico brasileiro, (Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008). Somado a isso, eles estudarão o conceito de interculturalidade e compreenderão a importância de reconhecer o conflito que estrutura as relações entre povos, de denunciar as raízes do racismo e da discriminação racial e de reconhecer as produções artísticas, intelectuais e científicas das chamadas minorias. O boxe "Trocando ideias" (página 132) será uma ocasião de os estudantes observarem sua vivência escolar e verificarem a presença ou a ausência de produções artísticas afro-brasileiras e indígenas no currículo e, se for o caso, pensarem em ações para incentivar o uso dessas produções em sala de aula. Eles ainda terão a oportunidade de reconhecer a importância de ações afirmativas para o combate às desigualdades raciais (página 133). Ademais, depois de compreenderem as disputas e as segregações socioespaciais na cidade, no tópico "As questões raciais e a organização do espaço urbano" (página 134), os estudantes reconhecerão a articulação entre o esforço por direitos sociais e o empenho pelo direito à cidade em "A luta contra a desigualdade racial e a reorganização das cidades" (página 140), com destaque para iniciativas de orçamento participativo, economia popular, como também preservação e valorização de lugares históricos e sagrados para a comunidade negra e os povos indígenas. Por fim, na seção "Trabalho com fontes" (página 143), os estudantes poderão analisar a obra *A redenção de Cam* (1895), de Modesto Brocos, relacionando-a à ideologia do embranquecimento racial, em voga naquele período e ainda com efeitos na atualidade. Lançando mão dos conhecimentos construídos ao longo do estudo do capítulo, eles irão explicar a persistência do racismo na sociedade brasileira e elencar ações para combatê-lo.

O conteúdo relaciona, ainda, as expressões da violência com as diversas formas de manifestação do racismo, contribuindo para desenvolver formas de combatê-las (**EM13CHS503**), como no tópico "Raça e racismo: aspectos socioantropológicos" (página 122), e aborda, nos tópicos "Conflitos urbanos: violência e segregação racial na cidade" (página 137) e "A luta contra a desigualdade racial e a reorganização das cidades" (página 140), as formas de violência nas cidades, ressaltando a importância das ações coletivas e da participação política para a resolução dos conflitos e dos problemas sociais. No tópico "O racismo no cotidiano: preconceito, discriminação e segregação" (página 126), os estudantes entenderão os fundamentos e o contexto de reprodução de práticas racistas, de modo a empreender ações conscientes e comprometidas com os fundamentos do Estado democrático. A violência urbana será explorada em "Violência urbana" (página 137), "Crimes violentos" (página 138) e "Segregação socioespacial" (página 138). Nesses últimos pontos, os estudantes perceberão a identificação entre populações discriminadas racialmente com a violência urbana, relacionando-a à segregação espacial. Além disso, eles terão condições de ampliar a compreensão da violência urbana, passando a reconhecer a violência do Estado e das classes dominantes contra os mais pobres como parte dos conflitos que acontecem na cidade, especialmente em "Loïc Wacquant e as violências nas cidades contemporâneas" (página 139).

Para entendermos os conflitos contemporâneos faz-se necessário estudar o racismo e a desigualdade racial, tema do capítulo de encerramento do volume. A cidade será tomada como local privilegiado de análise, uma vez que é nela que o problema torna-se mais evidente. O foco será a sociedade brasileira. Compreendido o problema, os estudantes irão conhecer a luta dos movimentos sociais, medidas de políticas públicas e aventar soluções para amenizar suas consequências. Com isso, poderão atuar de forma ativa e responsável no debate público, objetivando a construção de uma sociedade em que não haja lugar para o racismo. Dessa forma, o estudo do capítulo contribui para o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 6** na medida em que:

EDIÇÃO MODERNA

a) apresenta aos estudantes estratégias de reprodução dos processos de exclusão social e econômica de determinados grupos sociais brasileiros, permitindo que eles identifiquem e analisem suas lutas e demandas históricas (**EM13CHS601**), como explicitado nos tópicos "O racismo no cotidiano: preconceito, discriminação e segregação" (página 126) e "Multiculturalismo" (página 131) e nas propostas das questões 3 e 6 da seção "Atividades" (página 144). Há também marcos da luta que expressam demandas que ainda não foram contempladas, como o fim da violência policial contra a população negra e a igualdade racial. No tópico "O mito da democracia racial" (página 125), os estudantes poderão acompanhar a desconstrução da teoria da democracia racial por Florestan Fernandes e perceber que a luta contra esse mito foi uma das bandeiras do movimento negro brasileiro nas décadas de 1960 e 1970 e que, em certa medida, permanece até os dias de hoje. No tópico "Racismo no Brasil de hoje" (página 126), os estudantes terão conhecimento de uma medida de combate ao racismo, sua criminalização, prevista em lei de 1989. Em "O racismo no cotidiano: preconceito, discriminação e segregação" (página 126), os estudantes poderão entender os fundamentos e o contexto de reprodução de práticas racistas, de modo a alimentar ações conscientes e comprometidas com os fundamentos do Estado democrático. Em "Multiculturalismo" (página 131), será a vez de os estudantes perceberem que os povos indígenas e a população negra também lutam pelo reconhecimento e pela valorização de suas expressões culturais, por exemplo, pela adoção de políticas educacionais que contemplem as histórias e as culturas desses grupos no currículo e pela implementação de políticas afirmativas que contribuam para a superação de desigualdades raciais. As demandas desses grupos também são apresentadas no âmbito urbano no tópico "A luta contra a desigualdade racial e a reorganização das cidades" (página 140). Nesse item, é importante o movimento de valorização dos espaços da memória dos povos indígenas e da população negra e de iniciativas de exercício de democracia direta, como o orçamento participativo, que contemplam a participação de habitantes das periferias na definição dos gastos públicos.

b) analisa e ressalta as diferentes formas de manifestação do preconceito, da discriminação e da segregação, desde suas origens até os dias atuais, em especial no espaço urbano, relacionando essas questões com a formação de diferentes grupos e suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos como Estado, poder etc. (**EM13CHS603**), como nos tópicos "Raça e racismo: aspectos socioantropológicos" (página 122) e "O racismo no cotidiano: preconceito, discriminação e segregação" (página 126), e nas questões 3, 5 e 6 da seção "Atividades" (página 144). Em "Ideologia racial e racismo no Brasil" (página 124) e na seção "Trabalho com fontes" (página 143), os estudantes poderão analisar a influência de teorias racistas, que engendraram políticas de "branqueamento", na constituição do país, inclusive na produção artística brasileira. Em "A teoria da democracia racial" (página 124), eles notarão a importância dessa ideia para o não enfrentamento do racismo no país. Na sequência, em "O mito da democracia racial" (página 125), eles poderão acompanhar as ideias de Florestan Fernandes direcionadas ao combate do mito, bem como a luta do movimento negro pela denúncia do racismo e ainda dados que evidenciam a desigualdade racial no país. O *apartheid* da África do Sul será apresentado como exemplo de política segregacionista no item "Segregação" (página 129).

c) analisa as características socioeconômicas da sociedade brasileira com base em apresentação de dados de diferentes fontes, no intuito de que os estudantes consigam identificar os problemas apontados e construir uma sociedade mais justa e inclusiva (**EM13CHS606**), estimulados pelo estudo do conteúdo presente, por exemplo, nos tópicos "Raça e racismo: aspectos socioantropológicos" (página 122), "O racismo no cotidiano: preconceito, discriminação e segregação" (página 126) e "Conflitos urbanos: violência e segregação racial na cidade" (página 137). Os estudantes poderão examinar dados sobre o racismo e a desigualdade racial no Brasil no tópico "O mito da democracia racial" (página 125) tanto no texto-base quanto no gráfico "Brasil: rendimento médio real habitual das pessoas ocupadas, por cor ou raça – 2018" e no relatório *Violência contra povos indígenas no Brasil* do Conselho Indigenista Missionário (Cimi). Também tratando do tema desigualdade racial, no boxe "Análise de dados" (página 128), eles deverão examinar o gráfico "Brasil: taxa de desocupação, por cor ou raça, segundo os níveis de instrução (%) – 2018" e verificar que as desigualdades de pretos e pardos não ocorrem por conta da escolarização.

Trabalho interdisciplinar

O boxe "Ciência em contexto" (página 123), por permitir uma discussão sobre o uso indevido de conhecimentos científicos que estimulam a desigualdade social e diversas formas de preconceito, contribui para o desenvolvimento da habilidade **EM13CNT305**, da área de **Ciências da Natureza e suas Tecnologias**.

MODERNA

Já a seção "Trabalho com fontes" (página 143), ao possibilitar que os estudantes analisem interesses e relações de poder nos discursos das diversas práticas de linguagem, como a artística, e como circulam e se (re)produzem esses discursos, o trabalho com a seção permite o desenvolvimento da habilidade **EM13LGG202**, da área de **Linguagens e suas Tecnologias**.

Considerando os assuntos abordados e seu objetivo, indicamos o professor com formação em **sociologia** como líder do desenvolvimento desse segmento da obra.

Respostas e comentários

Ciência em contexto *Página 123*

Incentive os estudantes a problematizar o fato de que, apesar de a ciência comprovar que raças não existem, as relações sociais ainda consideram essa informação relevante. Discuta com eles alguns fatos do cotidiano que mostram que a cor da pele e a origem étnico-racial dos indivíduos são determinantes no tratamento que recebem da sociedade e do Estado. Em especial, promova um debate propositivo sobre quais ações podem ser postas em prática para superar o problema do racismo pela cor da pele.

Análise de imagem *Página 127*

Convém explorar a aproximação dos estudantes com as séries e os filmes para discutir o papel dessas produções na difusão de estereótipos negativos sobre grupos sociais. No caso da série do cartaz, além do estereótipo sobre o indiano, pode-se explorar o sexismo em relação às personagens femininas da *sitcom*. É possível ainda, em sala de aula, incentivar a discussão sobre outras séries e como elas abordam questões raciais e de gênero. Na questão proposta, os estudantes devem citar alguma produção em que tenham observado a difusão de estereótipos, e o professor pode promover uma discussão sobre a relação entre os estereótipos citados e aqueles que ocorrem no cotidiano escolar.

Análise de dados *Página 128*

Não. Embora, de modo geral, a população branca seja mais escolarizada que a população preta ou parda, esse aspecto não pode ser considerado explicação para as desigualdades apontadas no gráfico, pois, quando comparadas as pessoas pretas ou pardas com as pessoas brancas, tendo o mesmo nível de instrução, a taxa de desocupação é sempre maior para os pretos ou pardos, como comprova o gráfico. Além disso, observa-se uma diferença substancialmente menor quando se analisam apenas os grupos com Ensino Superior (5,5% para os brancos e 7,1% para os pretos ou pardos), demonstrando, em conjunto com outros indicadores, que o acesso ao Ensino Superior contribui para a redução de desigualdades.

Trocando ideias *Página 132*

O objetivo é que os estudantes percebam como os currículos e os conteúdos ainda são bastante eurocentrados e que avaliem formas de melhorar esse cenário. Eles podem sugerir, por exemplo, a abordagem de obras não canônicas, que são produções dessas populações dominadas, como o grafite, que expressa uma cultura negra da periferia, ou as pinturas indígenas, que expressam uma leitura de mundo que se relaciona com a cultura e a história das diferentes nações indígenas.

Análise de imagem *Página 134*

O problema social abordado na charge é a falta de política habitacional que atenda a todas as camadas da população, o que leva à existência de cidadãos que moram nas ruas. As pessoas e os objetos embaixo do viaduto são elementos da charge que permitem fazer associação entre o texto visual e o escrito (representado pela fala do candidato).

Trabalho com fontes: *A redenção de Cam* e a brancura como ideal de civilização *Página 143*

1. Trata-se de uma pintura do espanhol Modesto Brocos, realizada no Brasil em 1895.
2. A pintura configura o retrato de três gerações: à esquerda, vê-se uma senhora negra diante de uma palmeira, suas mãos erguidas em gesto de agradecimento, os pés descalços no chão de terra batida. No centro do quadro, uma mulher jovem e mestiça, provavelmente filha da senhora negra, segura no colo um bebê de tez branca. Ela olha para o bebê e aponta para a mulher negra. O bebê, por sua vez, olha com interesse para a avó e aponta para ela com a mão direita, enquanto, com a mão esquerda, segura uma laranja. À direita do quadro, um homem branco, provavelmente um imigrante, está sentado na soleira da porta, com os pés sobre o pavimento de pedras, olhando orgulhoso para o filho.
3. Espera-se que os estudantes relacionem o termo "redenção" no título da obra com a forma com que a mulher negra foi representada: com as mãos e os olhos voltados para o céu em sinal de agradecimento. Considerando que no ideário cristão o termo redenção está relacionado à reparação dos pecados, a cena pode ser interpretada como se a miscigenação fosse uma forma de redimir a humanidade do pecado de Cam. Portanto, o autor parece compactuar com a tese de branqueamento em voga no final do século XIX. Contudo, vale destacar que essa interpretação, apesar de bastante divulgada, não é consenso. Alguns estudiosos consideram simplistas a associação de Brocos às teses racistas. Para aprofundar a questão, existem análises detalhadas da pintura em diferentes obras. O título a seguir apresenta uma análise da pintura e a indicação de especialistas que estudaram o tema: *A Redenção de Cam*. *In*: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3281/a-redencao-de-cam>. Acesso em: 26 jun. 2020.

MODERNA

4. Deve-se considerar as diferentes opiniões apresentadas pelos estudantes. No entanto, vale observar o contexto da obra em análise e as conexões entre seu conteúdo artístico e os debates científicos e do senso comum da época. Pode-se destacar também a importância da literatura nesse processo, buscando identificar os conhecimentos da turma a respeito das correntes romântica e modernista em seus esforços para tematizar o brasileiro e sua identidade nacional.
5. Os conteúdos do capítulo devem ser utilizados para promover uma reflexão problematizadora entre os estudantes sobre as origens, as bases e as formas de difusão do racismo. Deve ainda relacionar os diversos exemplos com situações de preconceito racial, direto e indireto, vividas ou praticadas pelos estudantes. As discussões devem apontar para a necessidade de construção de uma sociedade que rompa com todas as formas de hierarquização cultural e que possa superar o racismo.

Atividades *Página 144*

1. Racismo é uma visão de mundo, ideologia ou forma de pensar e agir pautada por manifestações preconceituosas, discriminatórias e/ou segregacionistas, voltada para grupos ou indivíduos, em razão de sua origem étnico-racial. Um exemplo foi a morte do estadunidense George Floyd, em 25 de maio de 2020, fato que impulsionou o movimento "Vidas negras importam".
2. Entre o final do século XIX e o início do século XX, houve uma confluência de fatores que levaram a classe média e a elite estadunidense a apoiar as teorias eugenistas. As crescentes favelas industriais, associadas à migração de negros, ex-escravizados e camponeses para as cidades em busca de trabalho nas fábricas, a chegada de ondas migratórias vindas, especialmente, do sul e do leste da Europa foram relacionadas com problemas sociais urbanos, tais como crime, prostituição, alcoolismo e pobreza.
3. **a)** Apesar da condenação generalizada do racismo, sua superação ainda é difícil, pois ele se encontra enraizado em diferentes espaços da vida social, muitas vezes de modo tão sutil que não é percebido, a não ser que se tenha um olhar mais atento para o problema.
   b) As ações afirmativas, surgidas nos Estados Unidos no processo de luta pelos direitos civis, foram implementadas no Brasil a partir da década de 1990. No caso específico da questão racial, as cotas nas universidades públicas para negros e indígenas têm gerado diferentes posicionamentos. Em que pese o fato de o debate ainda estar em andamento, o aumento na participação desses segmentos no Ensino Superior e a discussão sobre o racismo no Brasil são efeitos positivos da adoção da medida.
4. As propostas devem considerar os fatores multiculturalismo e interculturalidade, para, assim, contemplarem novas formas de abordagem da diferença entre os grupos humanos, por meio da coexistência de diferentes identidades e fortalecimento dos grupos minoritários. Essa nova visão deve ser construída com a superação da interpretação que considera as características biológicas como os elementos de distinção entre as populações e as substitui pelas características culturais, aprendidas e contextualizadas historicamente. Do ponto de vista conceitual, os estudantes devem expressar, em maior ou menor grau, uma reflexão crítica do termo *raça* (reconhecendo, por exemplo, a perpetuação de preconceitos e discriminações com base em traços físicos) e sua conexão com o conceito de etnia, mais próximo de uma concepção que valoriza a diversidade cultural humana.
5. **e.** A alternativa está correta, uma vez que o argumento reproduzido no trecho reflete justamente a relação entre privatização dos espaços urbanos (tomando o *shopping center* como exemplo concreto) e o fortalecimento da segregação socioespacial nas cidades.
6. Os estudantes podem precisar de auxílio para o resgate das principais discussões teóricas do capítulo para a elaboração do texto que será apresentado para a turma. Pode-se trabalhar a relação entre racismo e violência, sem negligenciar a formação do espaço urbano e a segregação socioespacial. As particularidades do racismo no Brasil e nos Estados Unidos também poderão compor a resposta – no caso estadunidense, ele se apresenta de maneira difundida e declarada, enquanto, no caso brasileiro, é velado e constantemente negado.
7. **a**.
8. **a)** Embora as diferenças físicas tivessem sido utilizadas ao longo da história para classificar grupos humanos, foi a partir dos séculos XV e XVI, com a expansão europeia, que essas diferenças passaram a ser utilizadas como forma de justificar a dominação sobre diferentes grupos e a ocupação de novos territórios. Nesse contexto, a colonização do continente americano, ou "Novo Mundo", se deu por meio da subordinação dos povos não europeus. Os povos africanos foram trazidos para a América na condição de escravizados, que tinham até mesmo a sua humanidade questionada. Esse passado em comum ganhou contornos distintos ao longo do continente e dos anos: enquanto nos Estados Unidos houve segregação institucionalizada em alguns estados, no Brasil buscou-se construir a ilusão de uma democracia racial. De toda forma, até os dias de hoje, evidencia-se essa herança escravocrata, que faz com que os negros ainda precisem lutar por seus direitos e liberdade, como se fosse necessário provar sua humanidade perante os demais.
   b) No Brasil não se desenvolveu oficialmente um sistema de segregação e discriminação racial como ocorreu nos Estados Unidos. No entanto, a estrutura de pensamento da sociedade brasileira é racista. Diante da permanente opressão a que negros e pardos estão submetidos, vivenciando situações discriminatórias no ambiente de trabalho, na educação e no exercício de sua cidadania, os ativistas do movimento negro buscam lutar por uma real democracia racial, combatendo o racismo e a desigualdade social. O surgimento das ações afirmativas no Brasil é resultado das reivindicações dos negros por igualdade de direitos. As estratégias do movimento negro incluem a ressignificação da raça como instrumento de politização e emancipação. Podemos dizer que a implantação de ações afirmativas pelo Estado Brasileiro é uma resposta

EM OBRA

às demandas do movimento negro que, desde a década de 1970, vem ampliando sua atuação, dando visibilidade ao racismo e confrontando a ideia de democracia racial brasileira. Por ocasião do centenário da abolição da escravidão (1988), o movimento negro indicou o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra, em homenagem a Zumbi dos Palmares, símbolo da resistência negra. Em 20 de novembro de 1995, o movimento organizou a "Marcha do Tricentenário da Morte de Zumbi", em Brasília, e entregou ao governo um documento com reivindicações antirracistas e por ações afirmativas. Em 2001, o Brasil participou da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, em Durban, na África do Sul, e, desde então, o governo brasileiro implementa políticas públicas no sentido de promover a igualdade racial. Um exemplo são as cotas nas universidades para negros, pobres, indígenas e egressos de escolas públicas.

SUGESTÕES

• Filmes

A caminho da Copa

Direção: Carolina Caffé e Florence Rodrigues. Brasil, 2012. 26 min.

O documentário mostra a política de remoção nas cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo para a realização dos megaeventos esportivos. As desapropriações do poder público e as possíveis consequências para as cidades que sediam eventos de escala global são abordadas por diferentes vozes no documentário.

Infiltrado na Klan

Direção: Spike Lee. Estados Unidos, 2018. 136 min.

Baseado em uma história real, no fim da década de 1970, o policial Ron Stallworth, o primeiro oficial negro do Departamento de Polícia da cidade de Colorado Springs (Colorado, EUA), infiltrou-se na organização racista Ku Klux Klan (KKK) local. Realizando o contato por meio de telefonemas e cartas, ele era substituído por um policial branco, Flip Zimmerman, nos encontros presenciais. Ao adquirir a confiança do líder da KKK, David Duke, Ron conseguiu coletar informações importantes que evitaram ataques, passeatas e queimas de cruzes, ações racistas que aterrorizavam a população negra.

Raça

Direção: Joel Zito Araújo e Megan Mylan. Brasil, 2012. 106 min.

O documentário acompanha a trajetória de três pessoas negras na luta contra a desigualdade racial e procura colocar em xeque a visão de que o Brasil é uma democracia racial. São três personagens com posições sociais distintas, mas que têm em comum a negritude e todas as dificuldades que são enfrentadas pela população negra no Brasil.

• Livros

A questão do negro na sala de aula

Joel Rufino dos Santos. 2. ed. São Paulo: Global, 2016.

O historiador e professor escreve uma obra voltada para professores da Educação Básica, a fim de expor a necessidade de discutir a questão racial em sala de aula, por meio do conhecimento da história dos negros na África e no Brasil. Com base na premissa de que o Brasil não é uma democracia racial, o autor trabalha uma bibliografia atual e oferece ferramentas para trabalhar na escola conceitos como raça, racismo e negritude.

Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo

Peter Fry, Yvonne Maggie *et al*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

Livro com vários artigos que apresentam reflexões sobre o racismo e os rumos das legislações e políticas públicas raciais no Brasil contemporâneo publicados, em sua maioria, em jornais e revistas.

Guerra dos lugares: a colonização da terra e da moradia na era das finanças

Raquel Rolnik. São Paulo: Boitempo, 2015.

A autora, arquiteta, urbanista e professora da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, apresenta nesse livro o problema da moradia em escala global. Sua argumentação se sustenta em vasta pesquisa e conhecimento adquirido quando exerceu o cargo de Relatora Especial do Conselho de Direitos Humanos da ONU para o Direito à Moradia Adequada por dois mandatos (2008-2011, 2011-2014). O livro apresenta ainda a influência do complexo imobiliário-financeiro sobre políticas habitacionais e explica o funcionamento da especulação imobiliária e seu impacto no direito à moradia e na vida nas cidades atualmente.

O que é racismo estrutural?

Silvio Luiz de Almeida. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

Filósofo, advogado, professor universitário e diretor-presidente do Instituto Luiz Gama, o autor apresenta nesse livro os fundamentos históricos, sociais e políticos que permitem entender o racismo como estrutura elementar das relações sociais, com base em pensadores que discutem a teoria crítica racial, o colonialismo, o imperialismo e o capitalismo.

• *Sites*

Conselho Indigenista Missionário

Disponível em: <https://cimi.org.br>. Acesso em: 19 jun. 2019.

Vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Conselho Indigenista Missionário (Cimi) oferece em seu *site* informações sobre as populações indígenas no Brasil, possibilitando também ao visitante ler artigos e reportagens sobre o cotidiano dos diversos povos indígenas.

Observatório das Metrópoles

Disponível em: <https://www.observatoriodasmetropoles.net.br/>. Acesso em: 24 jun. 2020.

O *site* é um intercâmbio entre os mais diversos programas de pesquisa e pós-graduação sobre o tema das metrópoles. A proposta é que as mais variadas estratégias para a solução dos problemas urbanos sejam compartilhadas, visando o desenvolvimento, a promoção da cidadania e do direito à cidade.

MODERNA

4. MovimentAção: Direitos humanos no Brasil *Página 146*

O trabalho com a seção tem por objetivo que os estudantes aperfeiçoem estratégias de pesquisa, o que colabora para sua autonomia de aprendizagem e os estimula a adotar uma posição crítica diante das informações disseminadas. Essa atividade, em complemento, ao explorar a técnica da análise documental, ajuda o estudante a adquirir a disciplina necessária para a avaliação e a sistematização metódica da informação, favorecendo o desenvolvimento das funções executivas relacionadas à seleção e à organização. A abordagem também permite que ele se aproxime de textos de diferentes gêneros (jornalístico, científico, técnico) e o impulsiona a transpor as informações escritas para a oralidade.

No primeiro momento, ajude os estudantes, anotando na lousa as palavras-chave que forem surgindo ao longo do debate. Quando a palavra se repetir, sinalize a recorrência com algum sinal gráfico (grifando, circulando etc.). Esse procedimento ajudará a turma a visualizar os tópicos sobre os quais ela tem mais interesse no âmbito dos direitos humanos no Brasil.

Apresente aos estudantes os gêneros textuais com os quais eles trabalharão, demonstrando as diferenças entre um texto didático, jornalístico e um técnico (projetos de lei). Direcione os grupos a escolherem os gêneros conforme suas habilidades.

Aproveite o momento da análise documental para ajudar os estudantes a aprender a construir uma referência bibliográfica e a realizar um fichamento. Apresente exemplos e mostre que cada tipo de gênero textual vai exigir um formato de referência e de fichamento. No momento da comparação dos textos, incentive-os a perceber os pontos de convergência e divergência entre as diferentes fontes, criando um perfil que resuma como o tema é analisado por aquela fonte. No boxe "Sugestões", na página XCIII, há referências sobre a análise documental e sobre *podcasts*.

Para a realização da atividade, sugerimos o seguinte cronograma, que deve ser pensado e adaptado de acordo com a realidade escolar.

Aula 1	Debate, definição dos tópicos e formação dos grupos.
Atividade extraclasse	Análise documental: pesquisa e coleta das fontes, seleção e curadoria do material.
Aulas 2 e 3	Análise documental: leitura e fichamento das fontes.
Aula 4	Análise documental: análise dos fichamentos (revisão) e elaboração da síntese que irá subsidiar o seminário.
Aula 5	Organização das informações pelo grupo e distribuição das tarefas para realização do seminário.
Atividade extraclasse	Preparação do seminário e ensaios para verificação da adequação das falas, do tempo e dos equipamentos de gravação de áudio.
Aulas 6 e 7	Realização dos seminários em sala de aula.
Atividade extraclasse	Edição e divulgação dos *podcasts*. Você pode marcar um momento extraclasse com cada grupo para verificar o material produzido por eles, dando sugestões e orientando eventuais correções até a etapa de publicação dos áudios.

MODERNA

• BNCC

A seção "MovimentAção" propõe aos estudantes que realizem uma análise documental sobre a maneira como os temas dos direitos humanos são tratados pela imprensa e pela justiça brasileiras, discutam os resultados da análise em seminários e transformem os registros em áudio dos seminários em *podcasts*. Eles deverão: a) realizar uma discussão que resgate conceitos e temas trabalhados nas aulas; b) definir três tópicos em direitos humanos a serem pesquisados pela turma; c) selecionar três tipos de fontes para realizar a pesquisa (jornal, legislação, material didático etc.); d) organizar os grupos e atribuir uma tipologia documental a cada um deles; e) delimitar um recorte para a realização da pesquisa (temporal, espacial, de veículo da informação etc.); f) ler e sistematizar as fontes, devendo identificá-las, contextualizá-las e interpretá-las; g) produzir fichamentos das fontes, conforme estrutura pré-determinada; h) cruzar os fichamentos a fim de analisá-los, estabelecendo conexões e notando diferenças entre eles. Todo esse procedimento irá preparar os estudantes para os seminários, além, é claro, de instruí-los na pesquisa e sistematização do conhecimento pelo método da análise documental, o que será valioso em outros momentos da vida escolar. Nos seminários, eles deverão seguir as instruções detalhadas do material, entre elas a organização da fala (considerando o tempo combinado) e o ensaio prévio para que se sintam mais confiantes. O evento gerará troca dos resultados de pesquisa, atuando como um espaço de produção coletiva do conhecimento. Ele será gravado para servir de base para a produção do *podcast*, que repercutirá a discussão entre os ouvintes. A ação acima detalhada contribuirá para o desenvolvimento da **competência geral da Educação Básica 4**.

Os estudantes não familiarizados com os *podcasts* passarão a conhecer esse formato de distribuição de conteúdo digital e, com as especificações do material, todos compreenderão suas características, o que garantirá uma boa gravação e um produto final equivalente. Eles poderão, ainda, seguir as recomendações de edição, escolher um programa de edição e mixagem de áudio disponível na internet e produzir o *podcast* para materializar e compartilhar as investigações da turma sobre temas em direitos humanos. Trata-se de uma experiência de utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação para conceber um produto, exercendo autoria e protagonismo, o que contribuirá para o desenvolvimento da **competência geral da Educação Básica 5**.

O texto de abertura da atividade e o volume como um todo discutem conflitos e violações dos direitos humanos. Os estudantes terão conhecimento de que a diversidade cultural e social – central na constituição da identidade brasileira – pode apresentar-se como problema, uma vez que o convívio entre os diferentes grupos não é absolutamente pacífico. Pela leitura do texto, ficará evidente a eles que a violência e a discriminação que afetam mulheres, população LGBTI+, negros e povos indígenas diz respeito a todos os cidadãos brasileiros, pois contradizem os princípios da Constituição brasileira de 1988. Assim, os estudantes serão sensibilizados a participar da atividade, exercitar a cidadania e, quem sabe, somar-se aos movimentos sociais na construção de uma sociedade mais justa, pautada pelo respeito aos direitos humanos, o que contribuirá para o desenvolvimento da **competência geral da Educação Básica 7**.

O trabalho da seção também contribui para o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 5**. A discussão que precede a realização da atividade será fundamental para o desenvolvimento desta competência, pois as perguntas disparadoras da conversa são: "Que tipos de violações aos direitos humanos vocês percebem como mais frequentes no contexto brasileiro?"; "Quais grupos sociais estão mais expostos a estas violações?"; " Que ações podem ser tomadas no sentido de proteger as pessoas que têm seus direitos desrespeitados?"; "Que medidas seriam importantes para preservar os direitos de todos os cidadãos brasileiros?". Assim, eles poderão identificar diversas formas de injustiça e violação de direitos, bem como discutir os princípios dos direitos humanos e ações para promovê-los.

O trabalho com a seção também contribui para o desenvolvimento da referida competência na medida em que trata da necessidade de identificar e combater formas de injustiça, adotando princípios que se baseiem no respeito aos direitos humanos, especialmente no momento em que os estudantes realizam a análise documental para compreender tópicos relacionados a esses direitos, abordados por diferentes fontes (**EM13CHS502**). Os estudantes deverão realizar análises de fontes que tratem de violações aos direitos humanos que, muitas vezes, traduzem-se em formas de violência. Além isso, entre os pontos de discussão da conversa prévia à realização da atividade encontra-se o levantamento de ações de proteção às pessoas mais vulneráveis a violações de direitos e medidas para promoção dos direitos humanos, de modo que eles terão oportunidade também de discutir e avaliar esses mecanismos (**EM13CHS503**) visando identificar e combater formas de violência ao serem levados a analisar as consequências sociais das violações dos direitos humanos, o que permite a compreensão da necessidade de analisar impasses éticos-políticos concernentes a nossa sociedade (**EM13CHS504**).

MODERNA

• Trabalho interdisciplinar

O trabalho com a seção permite o desenvolvimento de habilidades relacionadas à Língua Portuguesa, como a **EM13LP04**, que permite ao estudante ser capaz de estabelecer relações de interdiscursividade e intertextualidade para explicitar posicionamentos – nesse caso, identificando as diferentes abordagens usadas pelas fontes para tratar dos tópicos pesquisados sobre direitos humanos. Em complemento, a realização do seminário estimula o trabalho com a habilidade **EM13LP14**, que trata da produção de textos orais considerando sua adequação ao gênero e contexto em que é empregado.

• Avaliação

Para verificar o desenvolvimento das habilidades e objetivos destacados nessa atividade, construa uma lista de metas que devem ser atingidas pelos estudantes. Organize-a considerando os campos procedimentais, atitudinais e conceituais e avalie-a no âmbito individual e coletivo (grupo). Essa lista pode ser composta por questões que vão ajudá-lo a refletir sobre o andamento da proposta e sobre as intervenções que podem ser realizadas com os estudantes. Veja alguns exemplos de metas que podem ser formuladas:

Discussão

ATITUDINAL	– Debateram de forma ordenada, respeitando a ordem de fala?
CONCEITUAL	– Mobilizaram conteúdos desenvolvidos ao longo das aulas em suas argumentações?
PROCEDIMENTAL	– Foram capazes de identificar os temas mais recorrentes nas falas ao longo da discussão para selecionar os tópicos de interesse da turma?

Análise documental

ATITUDINAL	– Cooperaram na divisão de tarefas e se auxiliaram em suas dificuldades?
CONCEITUAL	– Mobilizaram os conteúdos trabalhados nas aulas para interpretar e analisar os textos?
PROCEDIMENTAL	– Foram capazes de organizar, sintetizar e comparar as informações levantadas?

Seminário

ATITUDINAL	– Apresentaram bom entrosamento no momento da apresentação?
CONCEITUAL	– Demonstraram ampliar os conceitos trabalhados em sala sobre direitos humanos após o trabalho de análise documental?
PROCEDIMENTAL	– Foram capazes de expor um texto oral de forma clara, cativante e adequada ao público?

MODERNA

Outra forma possível de avaliação é por meio do sistema de rubrica. Um exemplo de organização possível é a seguinte:

	Plenamente satisfatório	Satisfatório, com poucas ressalvas	Pouco satisfatório, com muitas ressalvas	Insatisfatório
Fichamentos	Os fichamentos sistematizam informações relevantes para o projeto de maneira clara e organizada.	Os fichamentos sistematizam algumas informações relevantes para o projeto e carecem de maior organização e clareza.	Os fichamentos não sistematizam informações relevantes para o projeto e/ou não apresentam as informações de modo claro e/ou organizado.	Os fichamentos não foram realizados.
Análise	A comparação entre os fichamentos produziu informações que agregaram conteúdos novos à pesquisa, aprofundando o tema estudado.	A comparação entre os fichamentos produziu algumas informações e colaborou para o aprofundamento da pesquisa, porém de forma parcial.	A comparação entre os fichamentos não produziu informações úteis ao trabalho.	A comparação entre os fichamentos não foi realizada.
Seminário	Os seminaristas apresentaram o conteúdo usando vocabulário adequado, modulação e volume da fala compatíveis com o ambiente, produzindo uma apresentação cativante e esclarecedora.	Os seminaristas apresentaram o conteúdo cometendo pequenos desvios da norma culta padrão e com pequenos desajustes no vocabulário, na modulação e volume da fala; no entanto, esses desvios não comprometeram a apresentação do conteúdo.	Os seminaristas apresentaram o conteúdo usando vocabulário inadequado. Usaram tom e modulação de voz inadequados ao ambiente, comprometendo significativamente a experiência da audiência que os assistia.	A apresentação de seminário não ocorreu.
***Podcast*: edição**	A edição da gravação do seminário extraiu as partes mais relevantes da apresentação e as organizou de maneira clara e atraente.	A edição da gravação do seminário selecionou algumas das partes mais relevantes da apresentação e as organizou de maneira clara e atraente, com algumas exceções.	A edição da gravação não identificou nem selecionou os trechos mais importantes da apresentação, produzindo um material pouco claro e atrativo.	A edição do áudio não foi realizada.
***Podcast*: mixagem**	O áudio do *podcast* não contém ruídos ou trechos inaudíveis. Os efeitos sonoros contribuem para que a audição seja mais interessante, capturando a atenção do espectador.	O áudio do *podcast* contém poucos ruídos ou trechos inaudíveis. Os efeitos sonoros contribuem para que a audição seja mais interessante, capturando a atenção do espectador, embora não tenham sido usados de forma apropriada em todos os momentos.	O áudio do *podcast* contém muitos ruídos ou trechos inaudíveis. Os efeitos sonoros não contribuem para que a audição seja mais interessante e/ou foram usados de forma equivocada e/ou imprópria.	Não houve mixagem do áudio do *podcast*.

SUGESTÕES

• Artigos e pesquisas

Atlas da violência no Brasil

IPEA (org.). *Atlas da violência 2019*. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34784>. Acesso em: 3 jun. 2020.

Apresenta dados recentes sobre o perfil dos homicídios no Brasil, traçando relações entre o perfil das pessoas envolvidas e sua situação étnica, de gênero e social.

O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica

Alessandra Pimentel. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 114, p. 179-195, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000300008>. Acesso em: 3 jun. 2020.

O artigo apresenta o método da análise documental, explicitando cada uma das etapas de trabalho que devem ser adotadas e discutindo suas vantagens para a sistematização de conteúdo acadêmico.

• *Site*

Como usar o *podcast* em sala de aula

Disponível em: <http://fundacaotelefonicavivo.org.br/noticias/podcast-como-usar-na-sala-de-aula/>. Acesso em: 3 jun. 2020.

Página da *Fundação Telefônica* que apresenta dicas sobre como é possível utilizar o *podcast* em sala de aula, contribuindo para a prática docente e favorecendo a compreensão dos estudantes dos temas estudados nas aulas.

MODELNA

5. Referências bibliográficas deste volume

As obras listadas a seguir contribuem para aprofundar os estudos a respeito do imperialismo europeu na África e na Ásia.

DÖPCKE, W. A vida longa das linhas retas: cinco mitos sobre as fronteiras na África negra. *Revista Brasileira de Política Internacional*, v. 42, n. 1, jan./jun. 1999.

MACEDO, E. U. *História da Ásia*: uma introdução à sua história moderna e contemporânea. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Secretaria de Ensino a Distância, 2016.

RANGEL, P. S. Apenas uma questão de cor? As teorias raciais dos séculos XIX e XX. *Revista Simbiótica*, Universidade Federal do Espírito Santo, v. 2, n. 1, jun. 2015.

SAID, E. *Cultura e imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. (Coleção Companhia de bolso)

SCHWARCZ, L. K. M. *O espetáculo das raças*: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, A, C. *A África explicada aos meus filhos*. Rio de Janeiro: Agir, 2008.

Os estudos sobre a Primeira Guerra Mundial podem ser aprofundados a partir das obras elencadas a seguir.

DARÓZ, C. *O Brasil na Primeira Guerra Mundial*: a longa travessia. São Paulo: Contexto, 2016.

ENGLUND, P. *A beleza e a dor*: uma história íntima da Primeira Guerra Mundial. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

KARNAL, L. *et al*. *História dos Estados Unidos*: das origens ao século XXI. São Paulo: Contexto, 2008.

KEEGAN, J. *História ilustrada da Primeira Guerra Mundial*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

NICOLSON, H. *O Tratado de Versalhes*: a paz depois da Primeira Guerra Mundial. São Paulo: Globo Livros, 2014.

STEVENSON, D. *1914-1918*: a história da Primeira Guerra Mundial. São Paulo: Novo Século, 2016.

As obras destacadas abaixo contribuem para aprofundar os estudos sobre a Revolução Russa.

BEER, M. *História do socialismo e das lutas sociais*. Rio de Janeiro: Laemmert, 1968.

FERRO, M. *A Revolução Russa de 1917*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

HOBSBAWM, E. J. *A história do marxismo*. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

PALMEIRA, V. *O leninismo até 1917*: estratégia política e doutrina sobre o Estado. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

REIS FILHO, D. A. *Uma revolução perdida*: a história do socialismo soviético. São Paulo: Perseu Abramo, 2007.

SEGRILLO, A. *Os russos*. São Paulo: Contexto, 2012.

As obras listadas a seguir possibilitam aprofundar os estudos sobre os impactos sociais da crise econômica desencadeada em 1929, da ascensão do fascismo e do nazismo na Europa e o processo que levou à deflagração da Segunda Guerra Mundial.

ARNAUT, L.; MOTTA, R. P. S. *A Segunda Grande Guerra*: do nazifascismo à Guerra Fria. São Paulo: Atual, 1994.

BAHBOUT, S. *Judaísmo*. São Paulo: Globo, 2002.

BOBBIO, N. *Do fascismo à democracia*: os regimes, as ideologias, os personagens e as culturas políticas. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2008.

BRENER, J. *1929*: a crise que mudou o mundo. São Paulo: Ática, 1996. (Coleção Retrospectiva do século XX)

COGGIOLA, O. *Segunda Guerra Mundial*: balanço histórico. São Paulo: Xamã, 1995.

KONDER, L. *Introdução ao fascismo*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

LENHARO. A. *Nazismo*: o triunfo da vontade. São Paulo: Ática, 1998.

MATTHEWS, R. *Stalingrado*: a resistência heroica que destruiu o sonho de Hitler dominar o mundo. São Paulo: M. Books, 2013.

MAZOWER, M. *Continente sombrio*: a Europa no século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MAZOWER, M. *O império de Hitler*: a Europa sob o domínio nazista. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

SALVADÓ, F. R. *A Guerra Civil Espanhola*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

SHIRER, W. L. *Ascensão e queda do III Reich*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

WEIR, W. *50 batalhas que mudaram o mundo*. São Paulo: M. Books, 2003.

WILLMOTT, H. P. *et al*. *Segunda Guerra Mundial*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

MODERNA

A seguir estão relacionadas obras que oferecem subsídios teóricos a respeito da ONU no mundo e no Brasil.

ONU. *Agenda 2030*. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 31 maio 2020.

UN ILIBRARY. *Basic facts about the United Nations*. Disponível em: <https://www.un-ilibrary.org/united-nations/basic-facts-about-the-united-nations-42nd-edition_2faf3279-en>. Acesso em: 31 maio 2020.

UN ILIBRARY. *Official records (United Nations Economic and Social Council)*. Disponível em: <https://www.un-ilibrary.org/united-nations/official-records-united-nations-economic-and-social-council_b3fc44d4-en>. Acesso em: 31 maio 2020.

UN ILIBRARY. *Official records (United Nations General Assembly)*. Disponível em: <https://www.un-ilibrary.org/united-nations/official-records-united-nations-general-assembly_d42001b7-en>. Acesso em: 31 maio 2020.

As referências bibliográficas e os bancos de informações relacionados a seguir oferecem informações e dados estatísticos sobre as medidas de desigualdade.

PNUD. *Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil*. Disponível em: <http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/o_atlas/idhm>. Acesso em: 31 maio 2020.

SANTOS, Elizete de Oliveira. Segregação ou fragmentação socioespacial? Novos padrões de estruturação das metrópoles latino-americanas. *GeoTextos*, v. 9, n. 1, p. 41-70, jul. 2013. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/geotextos/article/view/6767>. Acesso em: 31 maio 2020.

WORLD INEQUALITY LAB. *Raport sur les inégalités mondiales 2018*: synthèse. Disponível em: <https://wir2018.wid.world/files/download/wir2018-summary-french.pdf>. Acesso em: 31 maio 2020.

Estão listados a seguir artigos e fontes de dados estatísticos que podem apoiar a prática didático-pedagógica durante a abordagem dos conflitos regionais no mundo contemporâneo.

ACNUR. Dados sobre refúgio. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/>. Acesso em: 15 jun. 2020.

AGUILAR, S. L. C. Conflitos contemporâneos na África. *Unesp Ciência*, ed. 94, mar. 2018. Disponível em: <http://unespciencia.com.br/2018/03/01/dossie-94/>. Acesso em: 16 jun. 2020.

BELKAÏD, A.; VIDAL, D. O jihadismo segundo os especialistas. *Le Monde Diplomatique Brasil*, 5 dez. 2017. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/o-jihadismo-segundo-os-especialistas/>. Acesso em: 16 jun. 2020.

ONU Brasil. Acnur – *Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados*. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/acnur/>. Acesso em: 15 jun. 2020.

PESTANA, F. A. O monopólio do uso legítimo da força e a privatização da segurança internacional: um estudo de caso do papel da Blackwater no Iraque. *Revista Militar*, n. 2579, dez. 2016. Disponível em: <https://www.revistamilitar.pt/artigo/1191>. Acesso em: 15 jun. 2020.

TOLEDO, B. Chade, uma crise silenciada. *Página 22*, 17 abr. 2017. Disponível em: <https://pagina22.com.br/2017/04/17/chade-uma-crise-silenciada/>. Acesso em: 16 jun. 2020.

Os títulos a seguir fornecem uma ampla reflexão sobre o conceito de direitos humanos e sobre os desafios para que esses direitos vigorem efetivamente nas sociedades.

AGAMBEN, G. *Estado de exceção*. São Paulo: Boitempo, 2004.

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

ARENDT, H. *Homens em tempos sombrios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

LEFORT, C. *A invenção democrática*: os limites da dominação totalitária. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

As obras a seguir tratam do modo como operam as sociedades contemporâneas e de ações promovidas pelo Estado que acabam perpetuando um ciclo de violência.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1987.

WACQUAN, L. *Os condenados da cidade*: estudo sobre marginalidade avançada. Rio de Janeiro: Revan; Fase, 2001.

WACQUAN, L. *Prisões da miséria*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

WACQUAN, L. *Punir os pobres*: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos. Rio de Janeiro: Freitas Bastos; Instituto Carioca de Criminologia, 2002.

MODERNA

A análise sociológica a respeito de racismo, do preconceito e da discriminação exige um olhar cuidadoso sobre os diferentes contextos sociais nos quais esses fenômenos são construídos. As obras listadas a seguir ampliam a percepção da formação social brasileira e o debate sobre as políticas de ações afirmativas no Brasil.

HALL, S. *Da diáspora*: identidades e mediações culturais. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

MEDEIROS, C. A. *Na lei e na raça*: legislação e relações raciais, Brasil-Estados Unidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MOUTINHO, L. Diferenças e desigualdades negociadas: raça, sexualidade e gênero em produções acadêmicas recentes. *Cadernos Pagu*. Campinas, n. 42, p. 201-248, jan.-jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332014000100201>. Acesso em: 24 jun. 2020.

SANTOS, S. A. *O sistema de cotas para negros na UnB*: um balanço da primeira geração. São Paulo: Paço Imperial, 2015.

SCHWARCZ, L. M. *Nem preto nem branco, muito pelo contrário*: cor e raça na sociabilidade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2013.

SEYFERTH, G. As ciências sociais no Brasil e a questão racial. *In*: SILVA, J.; BIRMAN, P.; WANDERLEY, R. (org.). *Cativeiro e liberdade*. Rio de Janeiro: Editora da Uerj, 1989.

Para ampliar a discussão acerca dos problemas sociais que surgem da segregação social e da violência nas cidades bem como das questões referentes à concretização da cidadania no Brasil, listamos as obras a seguir.

ANTELO, R. (org.). *João do Rio*: a alma encantadora das ruas. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. (Coleção Retratos do Brasil)

AUGÉ, M. *Não lugares*: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papirus, 1994.

BAUMAN, Z. *Confiança e medo na cidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

MARTINS, J. S. *A sociedade vista do abismo*: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MISSE, M.; ADORNO, S. (org.). *Mercados ilegais, violência e criminalização*. São Paulo: Alameda, 2018.

ZALUAR, A. *Condomínio do diabo*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1995.

MODERNA

PATRÍCIA RAMOS BRAICK
Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Foi professora do ensino básico por mais de 20 anos em Belo Horizonte (MG).

MYRIAM BECHO MOTA
Mestre em Relações Internacionais pela The Ohio University (EUA), revalidado pela Universidade de Brasília (UnB), e licenciada em História pela Faculdade de Ciências Humanas de Itabira (MG). Pesquisadora.

LYGIA TERRA
Licenciada em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP). Foi professora de Geografia na rede pública estadual de São Paulo.

REGINA ARAUJO
Doutora em Ciências na área de Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP). Docente de cursos preparatórios para o Itamaraty.

RAUL BORGES GUIMARÃES
Doutor em Ciências na área de Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP). Professor titular do Departamento de Geografia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp-Presidente Prudente).

MARIA LÚCIA DE ARRUDA ARANHA
Bacharel e licenciada em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Foi professora de Filosofia em escolas particulares de São Paulo por mais de três décadas.

AFRÂNIO SILVA
Mestre em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e professor do Colégio Pedro II (RJ).

BRUNO LOUREIRO
Bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor de Sociologia da rede pública e de escolas particulares do Rio de Janeiro.

CASSIA MIRANDA
Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Professora de Sociologia na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (RJ).

FÁTIMA FERREIRA
Doutora em Educação pela Universidade Estácio de Sá (Unesa-RJ) e mestre em Ciências Sociais na área de Sociologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora de Sociologia do Colégio Pedro II (RJ).

LIER PIRES FERREIRA
Doutor em Direito na área de Direito Internacional e Integração Econômica pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor de Sociologia do Colégio Pedro II (RJ).

MARCELA M. SERRANO
Doutora em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora do ensino básico técnico e tecnológico no Rio de Janeiro (RJ).

MARCELO ARAÚJO
Doutor em Antropologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor de Sociologia do Colégio Pedro II (RJ).

MARCELO COSTA
Mestre em Sociologia (com concentração em Antropologia) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor de Sociologia do Colégio Pedro II (RJ).

MARTHA NOGUEIRA
Mestre em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora de Sociologia do Colégio Pedro II (RJ).

OTAIR FERNANDES DE OLIVEIRA
Doutor em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

PAULA MENEZES
Mestre em Sociologia (com concentração em Antropologia) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora de Sociologia do Colégio Pedro II (RJ).

RAPHAEL M. C. CORRÊA
Mestre em Planejamento Urbano e Regional pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor de Sociologia do Colégio Pedro II (RJ).

RODRIGO PAIN
Doutor em Ciências pelo curso de pós-graduação em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, na área de Estudos Internacionais Comparados, pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Professor do Instituto Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp/UERJ).

ROGÉRIO LIMA
Doutor em Ciências Humanas (Sociologia) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor de Sociologia do Colégio Pedro II (RJ).

TATIANA BUKOWITZ
Mestre em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro da Universidade Candido Mendes. Professora de Sociologia do Colégio Pedro II (RJ).

THIAGO ESTEVES
Mestre em Ciências pelo curso de pós-graduação em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Professor do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ).

VINICIUS MAYO PIRES
Mestre em Sociologia e Antropologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor de Sociologia do Colégio Pedro II (RJ).

MODERNA PLUS

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

CONFLITOS E DESIGUALDADES

Área do conhecimento:
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

1ª edição

São Paulo, 2020

MODERNA

Coordenação editorial: Ana Claudia Fernandes, Cesar Brumini Dellore, Maria Clara Antonelli
Edição de texto: Ana Carolina F. Muniz, Ananda Maria Garcia Veduvoto, Edmar Ricardo Franco, Juliana Cava Tanaka, Leonardo Canuto de Barros, Magna Reimberg Teobaldo, Mônica Torres Cruvinel, Pamela Shizue Goya, Sandra Machado Ghiorzi
Assistência editorial: Rosa Chadu Dalbem
Preparação de texto: Cecília Kinker, Geuid Dib Jardim
Assessoria didático-pedagógica: Anna Barreto, Helena Morita
Gerência de *design* e produção gráfica: Everson de Paula
Coordenação de produção: Patricia Costa
Gerência de planejamento editorial: Maria de Lourdes Rodrigues
Coordenação de *design* e projetos visuais: Marta Cerqueira Leite
Projeto gráfico: Daniel Messias, Ana Carolina Orsolin
Capa: Daniel Messias
Foto: © VectorCreation/Shutterstock
Edição de arte: Flavia Maria Susi, Tiago Gomes
Editoração eletrônica: Flavia Maria Susi
Edição de infografia: Giselle Hirata, Priscilla Boffo
Coordenação de revisão: Maristela S. Carrasco
Revisão: Cárita Negromonte, Know-how Editorial, Leila dos Santos
Coordenação de pesquisa iconográfica: Luciano Baneza Gabarron
Pesquisa iconográfica: Camila Lago, Daniela Baraúna, Elena Ribeiro
Coordenação de *bureau*: Rubens M. Rodrigues
Tratamento de imagens: Ademir Francisco Baptista, Joel Aparecido, Luiz Carlos Costa, Marina M. Buzzinaro
Pré-impressão: Alexandre Petreca, Everton L. de Oliveira, Marcio H. Kamoto, Vitória Sousa
Coordenação de produção industrial: Wendell Monteiro
Impressão e acabamento:

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Moderna plus : ciências humanas e sociais aplicadas. -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2020.

Vários autores.
Obra em 6 v.
Conteúdo: Natureza em transformação -- Globalização, emancipação e cidadania -- Trabalho, ciência e tecnologia -- Poder e política -- Sociedade, política e cultura -- Conflitos e desigualdades

1. Ciências humanas (Ensino médio) 2. Ciências sociais (Ensino médio).

20-37414 CDD-373.19

Índices para catálogo sistemático:

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

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.
Todos os direitos reservados

EDITORA MODERNA LTDA.
Rua Padre Adelino, 758 - Belenzinho
São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904
Vendas e Atendimento: Tel. (0_ _11) 2602-5510
Fax (0_ _11) 2790-1501
www.moderna.com.br
2020
Impresso no Brasil

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

MODERNA

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

Sumário

Organização do livro 4

Introdução aos estudos 5

Início de conversa 8

CAPÍTULO 1 O mundo em conflito: a transição do século XIX para o século XX 10

Neocolonialismo na África e na Ásia 10

A partilha da África 11

Leitura analítica: África deturpada 13

Expansão colonial na Ásia 14

Primeira Guerra Mundial 17

Revolução Russa 25

Atividades 32

CAPÍTULO 2 Totalitarismos e Segunda Guerra Mundial 34

American way of life 34

Crash da Bolsa de Valores de Nova York 35

New Deal: solução democrática 36

Solução totalitária 37

Trabalho com fontes: Cartaz de propaganda nazista 42

Autoritarismo na Península Ibérica 43

Antecedentes da Segunda Guerra Mundial 44

Guerra na Europa: a ofensiva do Eixo 46

Segunda Guerra Mundial e avanço dos Aliados 49

Rendição do Japão: o fim da guerra 50

Divisão da Alemanha e julgamentos de Nuremberg 51

A vida dos civis na Segunda Guerra Mundial 52

Atividades 56

CAPÍTULO 3 A Organização das Nações Unidas e os indicadores sociais 58

A ONU e a busca pela paz 58

Medidas de desigualdade 62

A ONU no Brasil 72

Direito e sociedade: Carta das Nações Unidas 73

Atividades 74

CAPÍTULO 4 Conflitos regionais na ordem global 76

Conflitos armados nos séculos XX e XXI 76

Poderio militar 80

O islã e a política 82

A ascensão do terror 84

Conflitos no Grande Oriente Médio 86

Infográfico: A vida em um campo de refugiados 90

Instabilidades sociais e políticas na África 92

Conflitos na América Latina 94

Em pauta: Conflitos armados e violência contra as mulheres 95

Atividades 96

CAPÍTULO 5 Violência e direitos humanos 98

A violência que salta aos olhos 98

O que é violência? 99

Violência ou tradição? 99

Tipos de violência 100

A violência ilegítima do Estado: totalitarismo e autoritarismo 105

Paz como concórdia 107

Filosofia da não violência 108

Direitos humanos: entre a vigência e a eficácia 109

Leitura analítica: Educação após a barbárie 112

Histórico da noção de direitos humanos 113

Declaração Universal dos Direitos Humanos 116

Retomando a polêmica 119

Atividades 120

CAPÍTULO 6 Desigualdade racial, racismo e políticas afirmativas na cidade contemporânea 122

Raça e racismo: aspectos socioantropológicos 122

O racismo no cotidiano: preconceito, discriminação e segregação 126

Etnia: o reconhecimento das diferenças 130

Multiculturalismo 131

Interculturalidade 132

Ações afirmativas 133

As questões raciais e a organização do espaço urbano 134

Conflitos urbanos: violência e segregação racial na cidade 137

A luta contra a desigualdade racial e a reorganização das cidades 140

Trabalho com fontes: *A redenção de Cam* e a brancura como ideal de civilização 143

Atividades 144

MovimentAção 146

Referências bibliográficas 150

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

MODERNA

Organização do livro

Vamos conhecer as partes que compõem este livro.

Início de conversa

Ao apresentar uma situação relacionada à temática do livro, a abertura é um momento para que você e seus colegas compartilhem experiências e opiniões sobre as questões levantadas pelo texto e pela imagem.

Abertura de capítulo

Na lateral da primeira página do capítulo, um texto justifica a pertinência do estudo proposto em relação à temática do livro.

Análise cartográfica/de dados/de imagem

Questões associadas a mapas, gráficos, tabelas, fotos e ilustrações são propostas para que você e seus colegas troquem opiniões e estudem conjuntamente.

Para assistir/jogar/ler/navegar

Sugestões de filmes, seriados, jogos, livros e *sites* propiciam que você amplie e aprofunde seus estudos.

Trocando ideias

Com as propostas apresentadas nesse boxe, você será convidado a discutir e a relacionar conteúdos estudados no capítulo com a sua vida cotidiana e com questões da atualidade, ampliando, assim, o pensamento crítico e a capacidade argumentativa.

Ciência em contexto

Estudos, métodos e técnicas da produção científica sobre um tema relacionado ao que está sendo estudado são apresentados, possibilitando a contextualização e a reflexão sobre ciência e tecnologia.

Você pesquisador

O boxe propõe uma prática de pesquisa articulada com algum tema abordado no capítulo, para que você seja protagonista na construção do conhecimento.

DIREITO E SOCIEDADE

A seção apresenta o texto completo ou uma parte de alguma lei, norma oficial ou diretriz e relaciona a um tema abordado no capítulo, cujo objetivo é explorar as bases jurídicas que regulamentam a vida em sociedade, o que vai contribuir para sua formação cidadã.

EM PAUTA

Notícias, reportagens, artigos jornalísticos, entre outros textos, são apresentados pela seção, de modo a promover discussões relacionando o estudo do capítulo ao cotidiano e às questões contemporâneas.

LEITURA ANALÍTICA

Com o intuito de gerar reflexão sobre um assunto relacionado ao capítulo, a seção apresenta textos de pensadores, pesquisadores e especialistas com visões singulares a respeito de um tema.

TRABALHO COM FONTES

Identificar, contextualizar e interpretar alguma fonte é a proposta da seção, cujo trabalho visa contribuir para que você pratique a análise de diversos tipos de documentos, de modo que desenvolva a capacidade investigativa e o pensamento crítico.

INFOGRÁFICO

Por meio do trabalho com o infográfico, você poderá praticar a leitura de diferentes linguagens, como mapas, ilustrações, gráficos e textos.

ATIVIDADES

Nessa seção, você vai desenvolver de maneira autônoma habilidades como sistematização de dados e de informações, análise, interpretação, associação, pesquisa e argumentação enquanto aplica os conhecimentos adquiridos ao longo do capítulo.

MOVIMENTAÇÃO

A seção é uma proposta de trabalho cooperativo voltado à intervenção cidadã e à participação ativa, em que você e seus colegas têm a oportunidade de desenvolver atividades e um produto, geralmente com uso de tecnologia digital de informação e comunicação, relacionados às questões ou aos impasses comuns à sua comunidade.

MODERNA

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

Introdução aos estudos

Videotutorial
- Assista ao videotutorial de apresentação do volume.

Neste livro, serão abordados alguns conflitos que marcaram o século XX e o século XXI até nossos dias. Além das descrições desses processos, o conteúdo vai apresentar de que modo eles transformaram ou influenciaram a organização de muitas sociedades contemporâneas e os valores éticos defendidos por elas, com destaque para a valorização da paz e do respeito aos direitos humanos. Contudo, como a paz e a garantia dos direitos humanos a todos são tarefas em permanente construção, serão apresentadas também tensões e desigualdades que marcam a sociedade contemporânea, especialmente a brasileira, para que você e seus colegas formem opiniões fundamentadas sobre esses temas e, assim, possam atuar de maneira solidária em situações de violência e injustiça.

Objetivos

Neste livro você vai:

- entender os impactos gerados pelo imperialismo europeu na África e na Ásia e em outros continentes no século XIX, problematizando como essa dominação foi justificada pelo darwinismo social no período e seus reflexos na atualidade;
- analisar os interesses que motivaram a Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa de 1917 e reconhecer as consequências desses eventos para as populações locais e para a configuração geopolítica mundial no século XX;
- compreender os fatores econômicos que geraram a crise do capitalismo liberal no final dos anos 1920 e as consequências sociais e políticas dessa recessão para os países do Ocidente;
- estudar as principais causas da Segunda Guerra Mundial reconhecendo os aspectos violentos do conflito e a importância da defesa da democracia e dos princípios universais dos direitos humanos;
- refletir sobre a importância da Organização das Nações Unidas (ONU) e de suas agências na promoção da paz e da segurança internacional;
- analisar os principais indicadores que mensuram desigualdades sociais a fim de identificar as condições de pobreza e exclusão em diferentes regiões do mundo e propor formas de superá-las;
- conhecer as causas dos conflitos armados em curso no mundo contemporâneo, identificando o papel do Estado e dos organismos internacionais e as características socioeconômicas, tecnológicas e étnico-culturais dos grupos envolvidos;
- investigar os direitos humanos e o fenômeno social da violência com base em uma perspectiva filosófica, visando fornecer subsídios para a análise de situações da vida cotidiana e de formas de desigualdade e violência tendo em vista a promoção dos direitos humanos;
- identificar as origens do racismo e seu impacto no cotidiano das populações negras e indígenas, compreendendo a importância da luta antirracista para a redução das desigualdades;
- conhecer propostas de organização da cidade que ampliam o poder de ação da população em áreas urbanas, reconhecendo as grandes cidades brasileiras como espaço de produção de desigualdades decorrente da especulação imobiliária e da gentrificação;
- realizar seminários sobre os direitos humanos no Brasil, que serão gravados em arquivos de áudio e divulgados para a comunidade em formato de *podcasts*.

Justificativa

Notícias sobre guerras, conflitos armados e outros atos violentos ao redor do mundo, além de situações em que se configura o racismo e provocam desigualdades são frequentes. Você já pensou por que eles ocorrem?

Nos conflitos armados, vidas humanas são perdidas, o patrimônio histórico e cultural é posto em risco, populações se veem obrigadas a deixar o lugar onde vivem – situação na qual são expostas a todo tipo de insegurança e violação dos seus direitos essenciais. Por tudo isso, a paz é condição indispensável para que possamos enfrentar os desafios globais que ameaçam a estabilidade e a vida no planeta. Para que ela exista, no entanto, são necessários esforços conjuntos para a resolução de impasses por meio da diplomacia e o estabelecimento do convívio pacífico entre os povos. Dessa forma, para que soluções efetivas sejam alcançadas, é essencial compreender as causas dos conflitos. Além disso, entender as motivações das inúmeras hostilidades no mundo nos auxilia a compreender a realidade na qual vivemos, para que possamos nos posicionar criticamente em relação a ela, valorizar e promover a cultura da paz, respeitar a diversidade e considerar as necessidades de grupos sociais marginalizados.

Mais que preparar para responder às questões sobre "atualidades", comuns nos exames de ingresso ao Ensino Superior, esse conhecimento ajuda a pensar sobre nossos valores e sobre o mundo em que queremos viver. Combater a violência, adotar princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários significa contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e consolidar a promoção dos direitos humanos em nossa comunidade, em nosso país e no mundo.

Bons estudos!

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

MODERNA

Competências gerais da Educação Básica

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Competências específicas e habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

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

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

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

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

2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.

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

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

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

4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.

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

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

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

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

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

ESM MODERNA

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

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

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

6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

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

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

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

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

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

Competência específica e habilidade de Ciências da Natureza e suas Tecnologias

3. Investigar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

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

Competência específica e habilidade de Linguagens e suas Tecnologias

2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.

(EM13LGG202) Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias.

Habilidades de Língua Portuguesa

(EM13LP04) Estabelecer relações de interdiscursividade e intertextualidade para explicitar, sustentar e conferir consistência a posicionamentos e para construir e corroborar explicações e relatos, fazendo uso de citações e paráfrases devidamente marcadas.

(EM13LP14) Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas e composição das imagens (enquadramento, ângulo/vetor, foco/profundidade de campo, iluminação, cor, linhas, formas etc.) e de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, *remix*, entre outros), das performances (movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico), dos elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) e das relações desses elementos com o verbal, levando em conta esses efeitos nas produções de imagens e vídeos, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação.

Competência específica e habilidade de Matemática e suas Tecnologias

1. Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos, sejam atividades cotidianas, sejam fatos das Ciências da Natureza e Humanas, das questões socioeconômicas ou tecnológicas, divulgados por diferentes meios, de modo a contribuir para uma formação geral.

(EM13MAT104) Interpretar taxas e índices de natureza socioeconômica (índice de desenvolvimento humano, taxas de inflação, entre outros), investigando os processos de cálculo desses números, para analisar criticamente a realidade e produzir argumentos.

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

MODERNA

Início de conversa



AMANDA PEROBELLI/ REUTERS/FOTOARENA

A Organização das Nações Unidas (ONU) foi fundada em 1945 com o objetivo de impedir que os horrores da Segunda Guerra Mundial se repetissem, cuidando da manutenção da paz e visando a promoção do desenvolvimento mundial. Três anos depois, a ONU proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento elaborado por representantes de todas as regiões do mundo com o objetivo de estabelecer uma norma comum a todos os povos e nações para que protejam e promovam os direitos essenciais de todos os indivíduos.

Apesar de mais de setenta anos de sua publicação, os objetivos do documento estão longe de ser alcançados. As violações dos direitos humanos se manifestam de diversas maneiras: racismo; xenofobia; fome e miséria; migrações forçadas em função de conflitos militares; prisões políticas arbitrárias; tratamento inadequado em prisões, incluindo a prática da tortura; falta de acesso à justiça com julgamento justo e imparcial, entre outros.

Quando se pensa em direitos humanos ou em sua violação, os exemplos citados provavelmente estariam entre aqueles facilmente lembrados. Contudo, o que nem todos sabem é que a Declaração de 1948 também define como direito humano o acesso à educação, à moradia, ao emprego digno, à proteção social e ao lazer. E eles devem ser garantidos porque asseguram a dignidade à vida humana.

Se avaliarmos, por exemplo, a sociedade brasileira, quantas pessoas vivem sem a garantia desses direitos? Como podemos agir para que cada um tenha acesso a iguais condições de desenvolvimento humano e social? De que forma podemos contribuir para a criação de uma sociedade mais justa em que os direitos humanos sejam de fato respeitados ou garantidos?



Manifestantes protestam contra o racismo durante ato em apoio à democracia ocorrido na cidade de São Paulo, em 2020. A luta contra o racismo ainda presente em nossa sociedade não pode estar dissociada do combate às desigualdades e do acesso da população negra a direitos essenciais como moradia, saúde e educação de qualidade.

CAPÍTULO 1

O mundo em conflito: a transição do século XIX para o século XX

Vivemos em um mundo desigual e repleto de conflitos. Diversos fatores, como a concentração de renda, a má administração dos recursos públicos e os interesses políticos e econômicos dos Estados e de grandes corporações, contribuem para que esses problemas permaneçam. Em um mundo onde há disparidades regionais e sociais, sejam elas por questões econômicas, raciais, de gênero, entre outras, há conflitos.

Neste capítulo, vamos analisar alguns acontecimentos históricos que, além de estarem interligados, exemplificam essa relação: a política imperialista na África e na Ásia promovida pelas principais potências europeias no final do século XIX e início do século XX, a Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa. Ao estudar esses eventos e suas consequências para a humanidade, você vai compreender como a opressão de uma nação sobre a outra, ou de um grupo sobre o outro, movida pela expansão do capitalismo, desencadeou conflitos e problemas de diferentes naturezas que são vividos até hoje em muitos países.

Neocolonialismo na África e na Ásia

De 1870 até o início do século XX, a economia europeia passou por uma grande expansão. Nesse período, ocorreu o que alguns historiadores consideram a **Segunda Revolução Industrial**. Ela se caracterizou por avanços no processo de industrialização, como o uso de novas fontes de energia – petróleo e eletricidade –, que transformaram a economia capitalista. Também houve grande desenvolvimento dos meios de transporte e dos meios de comunicação, além da formação do capitalismo financeiro e dos oligopólios.

Acompanhando esse processo de expansão econômica, a burguesia dos países mais industrializados – e, portanto, mais ricos – voltou-se para uma nova exploração de territórios na África e na Ásia, dando início ao **neocolonialismo** ou **imperialismo**. Esse processo tinha os objetivos de buscar novos mercados consumidores e áreas para investir o capital excedente europeu e de realocar o excesso demográfico do continente.

As potências ocidentais utilizaram ideologias racistas para justificar suas investidas sobre a África e a Ásia baseando-se no **darwinismo social**, uma apropriação da teoria da evolução das espécies de Charles Darwin para análise das sociedades. Assim, haveria uma hierarquia entre os seres humanos na qual os brancos seriam superiores aos demais, o que justificaria seu domínio sobre os outros, considerados menos desenvolvidos. Desse modo, o darwinismo social fundamentou a ideia de que a expansão imperialista seria uma missão civilizadora dos brancos, representados por europeus e estadunidenses, por meio da qual africanos e asiáticos tinham de ser dominados. A "missão" levaria tecnologia e cultura cristã para áreas onde a população nativa "jamais" as alcançaria sozinha.

Essa visão racista que se propagou entre o final do século XIX e início do século XX incentivou e legitimou a violência contra os povos colonizados.



BIBLIOTECA DO CONGRESSO, USA

Do Cabo ao Cairo, ilustração publicada na revista *Puck*, 1902. Nela, a perspectiva eurocêntrica é expressa pela representação do Reino Unido (simbolizado pela mulher) empunhando a bandeira da "civilização" sobre povos que deveriam ser dominados, por levarem a bandeira da "barbárie".

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

A partilha da África

Até o início do século XIX, os redutos europeus existentes na África resumiam-se às regiões litorâneas de Angola, Moçambique e Guiné, ocupadas por Portugal desde o século XVI, e à região do Cabo, no sul do continente africano, colonizada pelos holandeses e transferida para o Reino Unido após o Congresso de Viena (1814-1815).

Os franceses foram os mais ativos na conquista militar de territórios africanos. No plano político, pretendiam recuperar o prestígio internacional da França, abalado pelas derrotas napoleônicas. Já no plano econômico, tinham o objetivo de assegurar grandes lucros aos grupos privados do país.

O Reino Unido reiniciou sua investida no continente africano em 1875 ao comprar do vice-rei do Egito, Ismail Pasha, ações da Companhia do Canal de Suez. Esse canal era uma via marítima estratégica que ligava comercialmente a Europa, a Península Arábica e a Índia. Com o endividamento do governo egípcio, sobretudo por causa dos investimentos na construção do canal, os britânicos passaram a intervir na região. Em 1914, o Egito deixou de ser uma província turco-otomana, tornando-se oficialmente um protetorado britânico.

A Bélgica deu início à exploração da bacia do Rio Congo, em 1876, por meio da Associação Internacional Africana, empresa do rei belga Leopoldo II. Anos mais tarde, ele fez da região seu domínio pessoal. Após massacrar milhares de congoleses impondo um truculento regime de trabalho forçado, que incluía mutilações e assassinatos, o monarca foi obrigado pela comunidade internacional a abandonar a possessão, que em 1908 foi assumida pelo Estado belga.

A Alemanha e a Itália, unificadas na segunda metade do século XIX, entraram mais tarde na corrida imperialista. Entre 1884 e 1885 ocorreu, por iniciativa de Otto von Bismarck, a **Conferência de Berlim**, com o objetivo de disciplinar e definir a repartição "amigável" da África a fim de evitar uma guerra entre as potências imperialistas. Os participantes da conferência estabeleceram um acordo por meio do qual, a partir daquela data, qualquer anexação do território africano deveria ser comunicada imediatamente às outras potências, seguindo-se a ocupação efetiva para garantir a posse.

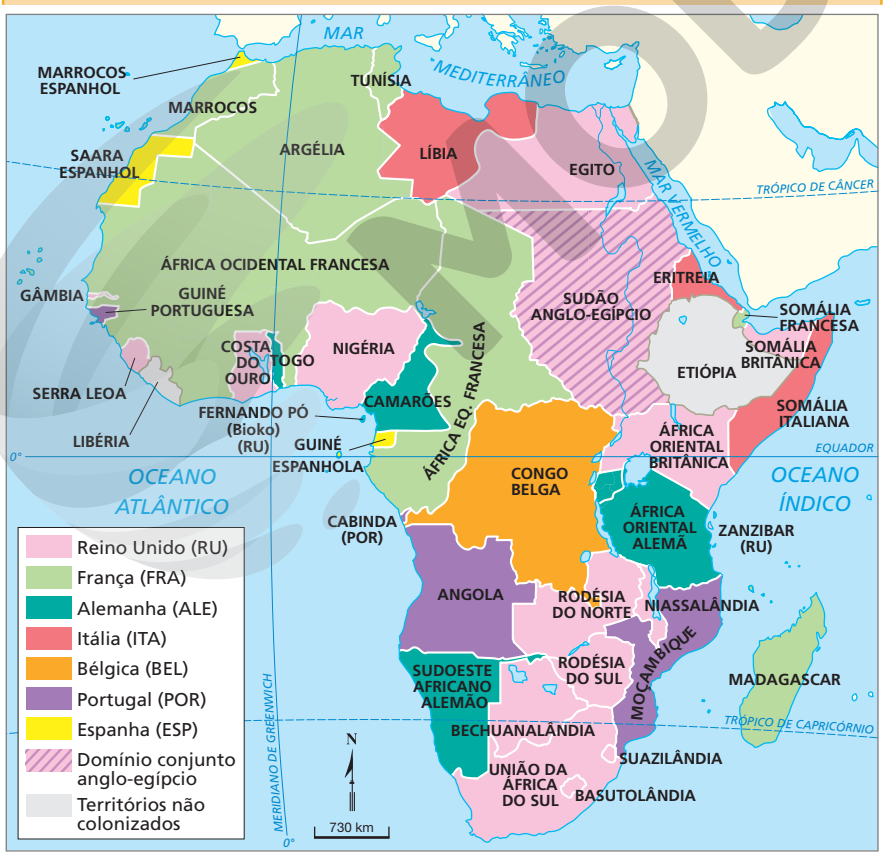
Protetorado: território ou país que, apesar de manter-se como Estado independente, tem sua política externa controlada por outro. Em alguns casos, esse controle estende-se ao governo, ao Poder Judiciário e às instituições financeiras.

Trocando ideias

As teorias pseudocientíficas do século XIX foram pautadas em preceitos racistas.

- Em sua opinião, essas ideias ainda estão, de alguma forma, presentes na nossa sociedade? Explique.

Domínio estrangeiro na África – 1885-1913



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

A Libéria e a Etiópia foram os únicos países africanos não colonizados pelos europeus no século XIX. A Libéria tinha relações próximas com os Estados Unidos, que haviam implantado uma política de envio, ao país africano, de ex-escravizados e negros nascidos livres na América do Norte. Já a Etiópia chegou a ter seu território invadido pelos italianos por volta de 1880, mas conseguiu expulsá-los por ter um número de soldados muito maior.

Fonte: HERNANDEZ, L. L. *A África na sala de aula*: visita à história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005. p. 68.

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

Africanos contra o imperialismo

A conquista europeia na África foi marcada pela violência e pelo racismo, expressos, por exemplo, na desapropriação de terras, na cobrança de impostos, em formas de trabalho compulsório e no desrespeito às tradições locais. Diante disso, muitos povos africanos resistiram à dominação estrangeira, dando origem a prolongados conflitos. À exceção dos ocorridos na Libéria e na Etiópia, os movimentos de resistência foram violentamente debelados pelas potências ocidentais.

Na região do Alto Senegal, na África Ocidental Francesa, eclodiu a **Rebelião de Mamadou Lamine**, entre 1898 e 1901. O movimento se originou da crença religiosa de que os muçulmanos não poderiam ser governados por não islâmicos. Assim, liderados por Mamadou Lamine, os rebeldes atacaram construções em que havia trabalho forçado e formaram guerrilhas, promovendo pilhagens nas áreas de forte presença francesa. Mamadou, porém, foi capturado e executado, e o movimento perdeu força.

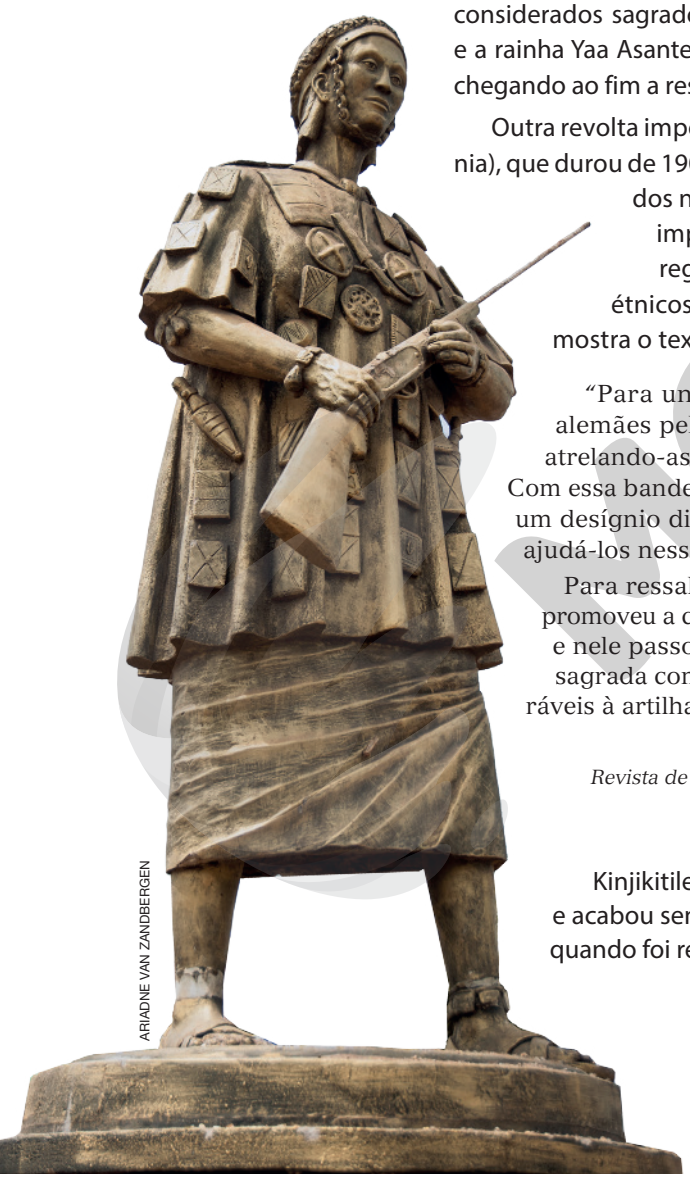
Na Costa do Ouro (atual Gana), entre 1890 e 1900, eclodiu uma revolta contra o domínio britânico, que ficou conhecida como **Rebelião Ashanti**. O principal motivo para o levante foi a deposição de líderes tradicionais por parte das autoridades britânicas e a nomeação de outros governantes para substituí-los. Para os ashanti, essa atitude significou a violação de sua tradição religiosa e cultural, pois os líderes locais eram considerados sagrados. Em 1900, depois de sangrentas batalhas, diversos generais e a rainha Yaa Asantewaa, também líder do movimento, foram presos e deportados, chegando ao fim a resistência ashanti na região.

Outra revolta importante foi a de **Maji Maji**, na África Oriental Alemã (atual Tanzânia), que durou de 1905 a 1907. A origem da revolta está na desapropriação das terras dos nativos, nos maus-tratos e na imposição, pelos alemães, de altos impostos e de trabalhos forçados nas plantações de algodão da região. Sob a liderança de Kinjikitile Ngwale, cerca de vinte grupos étnicos diferentes uniram-se no combate aos invasores alemães, como mostra o texto a seguir.

> "Para unir cerca de vinte grupos étnicos diferentes e combater os alemães pela liberdade, Kinjikitile recorreu às suas crenças religiosas, atrelando-as aos princípios de unidade e liberdade de todos os africanos. Com essa bandeira de luta os grupos se uniram, acreditando que a guerra era um desígnio divino e que seus ancestrais regressariam à vida terrena para ajudá-los nessa empreitada.
>
> Para ressaltar e dar concretude à unidade das várias etnias, Kinjikitile promoveu a construção de um enorme altar ao qual chamou 'a casa de Deus' e nele passou a preparar o maji, isto é, uma água tida como medicinal e sagrada com poder de tornar todos os africanos que a bebessem invulneráveis à artilharia europeia."

HERNANDEZ, L. L. Movimentos de resistência na África. *Revista de História*, n. 141, p. 145, 1999. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/18887/20950>. Acesso em: 12 maio 2020.

Kinjikitile foi enforcado em 1905. O movimento, porém, não perdeu força e acabou sendo liderado pelo pai de Kinjikitile. A resistência durou até 1907, quando foi reprimida pelas autoridades alemãs.



ARIADNE VAN ZANDBERGEN

Escultura representando a rainha Yaa Asantewaa, em Ejisu, Gana. Foto de 2013. Com 60 anos, Yaa Asantewaa liderou um exército para lutar contra os britânicos, que queriam dar a Frederick Mitchell Hodgson o Trono de Ouro, o mais sagrado símbolo dos ashanti. A rainha resistiu bravamente até que sua filha foi capturada, o que a forçou a se render.

MODERNA

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

LEITURA ANALÍTICA

África deturpada

Os relatos de viajantes e exploradores europeus sobre a África e os africanos, ao longo do século XIX e no começo do século XX, revelam o racismo e as intenções imperialistas das potências ocidentais da época:

"Neste momento, da montagem e afirmação do colonialismo europeu, houve uma migração da imagem do africano confundido anteriormente com o escravo para o reforço do estigma do selvagem, primitivo e infantil. Todos esses elementos seriam selos antagônicos às imagens divulgadas sobre os europeus, associadas ao progresso tecnológico, à crença de que suas civilizações seriam superiores, ou ainda à divulgada teoria de que as mentes e estruturas europeias eram as mais complexas do orbe. Tachados de preguiçosos e inábeis ao trabalho sofisticado, os africanos deveriam ser disciplinados e ensinados pelos serviços braçais, mesmo que compulsórios. [...]

Aos preconceitos anteriores articulam-se, no século XIX, as crenças científicas, oriundas das concepções do evolucionismo social e do determinismo racial, que alocaram os africanos nos últimos degraus da evolução das 'raças' humanas. Infantis, primitivos, tribais, incapazes de aprender ou evoluir, os africanos deveriam receber, portanto, a [...] ajuda europeia por meio das intervenções imperialistas no continente.

Naquele momento, a segunda metade do XIX, a antropologia, que se constituía em uma disciplina acadêmica, era palco de intenso debate entre os deterministas, homens ligados aos referenciais biológicos e raciais, e os evolucionistas, baseados também nos traços sociais e culturais.

Algumas sociedades antropológicas – como a *London Anthropological Society* – reuniam os que defendiam ferrenhamente a teoria de que a diversidade humana era resultado das diferenças raciais, responsáveis por tornar os povos superiores ou inferiores intelectual e fisicamente. A hibridação das raças também era condenada, já que suas consequências levariam à degeneração dos tipos humanos. Para eles, as raças eram imutáveis e a mestiçagem deveria ser evitada. [...] Os negros seriam sempre inferiores e os brancos superiores. [...]

Para os darwinistas sociais, a capacidade de constituir uma civilização seria uma qualidade restrita a algumas raças, principalmente a branca, enquanto outras, como a negra africana, estariam impossibilitadas de alcançar o progresso, a civilização e a perfeição. Seria pautada nesta hipótese que parte da ação imperialista das potências europeias sobre a África se justificaria [...].

Já de dentro das perspectivas do evolucionismo social, abrigavam-se os que defendiam a possibilidade de um aprimoramento evolutivo das raças. Seus postulados transferiam da biologia para os padrões culturais os elementos explicativos das desigualdades humanas. [...]

[...] os textos de Richard Burton são bastante conhecidos e se tornam reveladores das influências das teorias científicas no já embaçado olhar europeu sobre as sociedades e regiões da África. Em suas expedições sobre o continente [...], na segunda metade do século XIX, o aventureiro relata suas impressões sobre algumas populações africanas. [...] Para Burton os homens do continente teriam uma mente rudimentar e seriam figuras decadentes, incapazes para o desenvolvimento tecnológico ou humano. [...]

O viajante, algumas vezes, também demonstrou sentir certo incômodo com a pretensa preguiça dos africanos, além de menosprezar as línguas faladas por aquelas sociedades [...].

'Na estrada uma multidão de preguiçosos [...] seguiu a caravana por horas; isto é um espetáculo verdadeiramente ofensivo [...]; essas figuras grosseiras [...] e seus gritos lembravam uivos de bestas mais do que qualquer esforço de articulação humana.'

Sendo um dos criadores da *London Anthropological Society*, ele estava embebido das teorias deterministas do período, acreditando que os africanos eram entre os grupos humanos uns dos mais inferiores.

'O negro puro se coloca na família humana abaixo das duas grandes raças, árabe e ariana [...] e o negro, coletivamente, não progredirá além de um determinado ponto, que não merecerá consideração; mentalmente ele permanecerá uma criança.'"

OLIVA, A. R. Os africanos entre representações: viagens reveladoras, olhares imprecisos e a invenção da África no imaginário ocidental. *Em Tempo de Histórias*, n. 9, p. 103-105, 2005. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/emtempos/article/download/20107/18501/>. Acesso em: 12 maio 2020.

Questões

Registre no caderno.

1. Identifique no texto as teorias pseudocientíficas utilizadas para justificar o imperialismo europeu na África no século XIX.
2. Quais são as principais ideias contidas nas teorias apresentadas no trecho citado? Identifique-as e sintetize-as.
3. Que ideia dessas teorias está presente nos relatos de Richard Burton?
4. A crença de que os europeus eram superiores a outros povos não foi exclusiva do século XIX. Em que outros momentos da história essa ideia foi difundida? Cite exemplos.

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

EDITORIA

Expansão colonial na Ásia

Entre 1830 e 1880, as potências europeias e o Japão desenvolveram políticas imperialistas na Ásia. A presença europeia no continente, porém, não era novidade, pois as riquezas da Ásia atraíam os ocidentais desde a época medieval. No período do expansionismo mercantilista, os europeus estabeleceram algumas colônias no continente asiático: Portugal colonizou Macau (China), Timor (Indonésia), Goa, Damão e Diu (Índia); a Espanha esteve presente nas Filipinas entre 1571 e 1898; a Holanda estabeleceu colônias em Java e Sumatra, entre outras ilhas da Indonésia. No início do século XIX, a permanência dessas colônias testemunhava a primeira onda de expansão europeia na Ásia, bem anterior ao avanço imperialista.

Índia sob domínio britânico

Desde o século XVIII, a Índia, fornecedora de especiarias que proporcionaram muitos lucros aos portugueses e espanhóis no período das Grandes Navegações, era mercado essencial para os tecidos de algodão e as exportações das manufaturas britânicas.

Entre 1784 e 1858, a quase totalidade do território esteve submetida à Companhia das Índias Orientais Britânica, que controlava a região por meio de alianças com os príncipes locais. A companhia praticava o comércio, coletava impostos e comandava tropas de soldados nativos, conhecidos como **cipaios**.

A partir de 1848, medidas econômicas adotadas pelos britânicos na Índia, como a cobrança de um imposto individual em dinheiro e a redução das tarifas alfandegárias para as importações, abalaram os costumes locais e prejudicaram a indústria artesanal têxtil indiana, que não pôde concorrer com os produtos britânicos.

A reação veio com a **Revolta dos Cipaios**. A rebelião, que ocorreu entre 1857 e 1859, aliou soldados muçulmanos, hindus e príncipes contra a dominação britânica. O movimento foi duramente reprimido e serviu de pretexto para que o Reino Unido assumisse o controle político do subcontinente. Em 1876, a Índia passou a integrar o Império Britânico, e a rainha Vitória recebeu o título de imperatriz da Índia.

Análise cartográfica

Analise em conjunto este mapa com o da página 11, "Domínio estrangeiro na África – 1885-1913".

1. Quais são os países com mais possessões coloniais?
2. O que isso indica sobre a posição desses países na economia mundial do período?

Imperialismo na Ásia – século XIX



Fonte: PARKER, G. *Atlas Verbo de história universal*. Lisboa: Verbo, 1997. p. 113.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.
ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Império do Sol Nascente: o Japão

No início da década de 1850, o sistema de governo japonês, o xogunato, foi abalado pelas potências ocidentais. Lideradas pelos Estados Unidos, elas pressionaram e exigiram a abertura dos portos japoneses.

Xogunato: sistema de governo japonês que perdurou entre os séculos XII e XIX, cujo líder máximo, o xogum, concentrava os poderes políticos e militares. Durante o xogunato, período anterior à Era Meiji, o imperador era uma figura simbólica no Japão.

Reagindo à investida ocidental, em 1860 os japoneses começaram a enviar jovens a universidades da Europa e dos Estados Unidos para aprender ciência e tecnologia modernas. Com o conhecimento técnico adquirido, os japoneses impulsionaram seu processo de industrialização. Paralelamente, o Japão passou a reestruturar seu exército e sua marinha.

Em 1868, com o apoio do exército, o governo foi restaurado em nome do imperador Mutsuhito Meiji, que iniciou uma série de reformas com o objetivo de modernizar o país. O poder dos grandes senhores de terras foi substituído por um sistema de prefeituras controladas por uma burocracia central. Tais reformas ficaram conhecidas como **Revolução Meiji**.

Essa revolução transformou o Japão em exemplo de industrialização no Oriente. Uma reforma tributária garantiu boas fontes de renda ao governo, que investiu cerca de um terço de seu orçamento no comércio e na indústria, além de subsidiar a construção naval. A modernização econômica foi obtida graças aos investimentos no aperfeiçoamento da indústria metalúrgica, à ampliação da rede de transportes, sobretudo com a construção de ferrovias, e à consolidação dos bancos, responsáveis por um ambiente financeiro eficiente. Além disso, o governo investiu na agricultura e na educação.

> "As autoridades [japonesas] argumentavam que a riqueza e o poder do país como um todo seriam prejudicados se as pessoas comuns fossem iletradas. Em 1940 [...] 99% da população já estava alfabetizada, em contraste com os números de 1873, quando as cifras chegavam a 39,9% para os homens e apenas 15,2% para as mulheres. [...] As escolas serviram igualmente à promoção da disciplina [...] e da subserviência ao imperador. [...] fomentaram a identidade nacional japonesa, minando provincianismos e antigas distinções sociais: a educação deveria qualificar os cidadãos sem distinção de nível social."
>
> SAKURAI, C. *Os japoneses*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 142-143. (Coleção Povos e civilizações)

Nas últimas décadas do século XIX, o país já participava da corrida imperialista ao lado das potências ocidentais. A vitória na guerra contra a China, entre 1894 e 1895, garantiu ao Japão a influência sobre a Coreia e a conquista da Ilha Formosa (Taiwan).



Ferrovia em Yokohama, no Japão, em gravura da segunda metade do século XIX. A ampliação da rede de transportes no Japão foi uma das iniciativas da Revolução Meiji.

CCI/SHUTTERSTOCK – COLEÇÃO PARTICULAR

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

MODERNA

China: resistência e queda

A China representava um atraente mercado consumidor e fornecedor de produtos, como a seda, o chá, a porcelana e outros artigos de luxo.

No início do século XIX, comerciantes britânicos descobriram um produto cujo consumo podia ser incentivado entre os chineses: o ópio. Em represália, o governo chinês proibiu o comércio legal de ópio e combateu o contrabando com severas penas. A tensão cresceu quando as autoridades chinesas confiscaram uma carga britânica e a jogaram ao mar.

Ópio: substância extraída da papoula (*Papaver somniferum*), com ação analgésica e sonífera, é utilizada tanto na produção de medicamentos quanto na de drogas ilícitas, como a heroína.

Alegando prejuízos à propriedade privada e ao livre comércio, o governo britânico iniciou uma série de retaliações, que terminaram em conflitos conhecidos como **Guerras do Ópio** (1839-1842 e 1856-1860).

Na Primeira Guerra do Ópio, os chineses foram derrotados pelos britânicos e, na segunda, por uma aliança anglo-francesa. O resultado dessas guerras foi a assinatura de tratados que beneficiavam os interesses europeus. Pelo **Tratado de Nanquim** (1842), a China foi obrigada a abrir cinco de seus portos e entregar a Ilha de Hong Kong aos britânicos. Em 1844, os franceses obtiveram importantes concessões comerciais na China e privilégios para seus cidadãos.

Pelo **Tratado de Tientsin**, ou **Tratado de Tianjin** (1858), os chineses admitiram a livre importação do ópio, abriram dez novos portos ao comércio europeu e permitiram a atuação de missionários cristãos no país, entre outras concessões.

Em 1860, foi reconhecida a soberania da Rússia sobre territórios siberianos que o país disputava com a China. O Japão entrou mais tarde na corrida, mas, como vimos, venceu os chineses na guerra de 1894-1895 e conseguiu o controle de portos, além de anexar e ocupar porções do território chinês.

Para assistir

A guerra do ópio

Direção: Jin Xie. China, 1997. 153 min.

O filme narra a luta do governo chinês para erradicar o vício do ópio na sociedade. As ações do governo colocaram-no em conflito com os mercadores da Companhia das Índias Britânicas, que obtinham lucros enormes com o comércio do produto. Por meio do filme, é possível compreender como os britânicos se envolveram na guerra e qual era o interesse principal do país: garantir sua hegemonia na região antes que qualquer outra potência o fizesse.

Hong Kong foi devolvida à China somente em 1997, como uma Região de Administração Especial, ou seja, o governo local tem alguma autonomia, mas não em questões de política externa e de defesa, assuntos sobre os quais se subordina a Pequim.

A luta dos boxers

Entre 1899 e 1901, surgiu um movimento contra a dominação ocidental na China, que ficou conhecido como Rebelião dos Boxers. Nacionalistas chineses insatisfeitos com a presença estrangeira no país deram início a uma série de atentados, que acabaram gerando uma guerra contra o governo.

Um exército internacional composto de europeus, estadunidenses e japoneses sufocou a rebelião. Os chineses foram condenados a pagar uma indenização e a permitir a presença de tropas estrangeiras em seu território.



PETER NEWARK MILITARY PICTURES/BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL - COLEÇÃO PARTICULAR

Soldados boxers em treinamento na China, em 1900. Os boxers recrutaram muitos camponeses pobres. Eles acreditavam que, para derrotar os estrangeiros, era necessário utilizar artes marciais e armas tradicionais chinesas.

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

Primeira Guerra Mundial

A revolução científica e tecnológica na Europa do século XIX, que introduziu inovações como o automóvel, o avião, o telefone, o cinema e o telégrafo sem fio, entre outras, contribuiu para reafirmar a ideia burguesa de estabilidade e progresso contínuo preponderante na maioria dos países europeus. Essa sensação de otimismo também foi promovida pela relativa paz e estabilidade no continente, já que desde a Guerra Franco-Prussiana e a Comuna de Paris não ocorriam conflitos de grandes proporções. Por isso, o período entre 1871 e 1914 na Europa ficou conhecido pela denominação francesa ***Belle Époque*** (Bela Época).

Apesar do clima de euforia e paz interna, no plano externo ampliava-se a tensão entre as principais potências europeias. Elas disputavam fontes de energia e de matérias-primas, assim como mercados consumidores para seus produtos industrializados e para investimento de capitais excedentes na Europa e nos domínios coloniais na África e na Ásia.

A economia mundial deixava, assim, de girar apenas em torno do Reino Unido. Outros países industrializados passaram a disputar com os britânicos os mercados consumidores, e nenhum concorrente era tão agressivo quanto os alemães. Essa disputa se estendia à esfera financeira: os empréstimos alemães às vezes eram mais vantajosos que os britânicos. Além disso, a força naval do Império Alemão preocupava o Reino Unido, que dependia do mar para distribuir suas mercadorias.

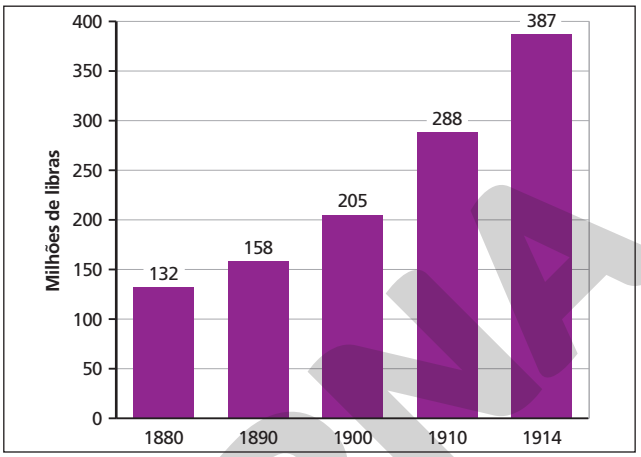
Poderio militar e alianças

O mesmo desenvolvimento científico e tecnológico que possibilitou o advento de invenções que tornaram a vida burguesa mais confortável viabilizou o incremento da indústria bélica financiada pelas potências europeias, que desejavam garantir seus mercados e proteger seus domínios coloniais. Assim, embora a Europa passasse por um período de aparente paz, as potências iniciavam uma **corrida armamentista**, que se aceleraria nas primeiras décadas do século XX.

Ao mesmo tempo que modernizavam seus exércitos, as potências europeias firmavam acordos político-militares, o que caracterizou a chamada *política de alianças*. Formada em 1882, a **Tríplice Aliança** incluía o Império Alemão, o Império Austro-Húngaro e o Reino da Itália. A aliança entre Alemanha e Áustria-Hungria explicava-se pela necessidade de manter o equilíbrio interno do Império Alemão. Essa política também estava indiretamente ligada à formação tardia dos Estados nacionais alemão e italiano e ao atraso desses países na corrida imperialista.

A **Tríplice Entente**, por sua vez, era formada por Reino Unido, França e Império Russo, e foi constituída entre 1893 e 1907. A participação da França pode ser explicada por sua derrota na Guerra Franco-Prussiana e a subsequente anexação da região da Alsácia-Lorena pelo Império Alemão. Já a presença russa era uma resposta ao envolvimento da Áustria-Hungria nos Bálcãs, região habitada por uma diversidade de povos eslavos. O governo russo, alegando ser o protetor da comunidade eslava, via com hostilidade a presença austríaca no local.

Gastos militares da Alemanha, Áustria-Hungria, Reino Unido, Rússia, Itália e França (milhões de libras)



ADILSON SECCO

Fonte: HOBSBAWM, E. *A era dos impérios*: 1875-1914. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. p. 479.

Análise de dados

Explique os dados apresentados no gráfico com base nos eventos do período.



ART MEDIA/PRINT COLLECTOR/GETTY IMAGES

Charge satirizando a formação de alianças na Europa no final do século XIX, publicada no *Le Petit Journal*, em junho de 1896. Na imagem, a Itália, enfraquecida após sua incursão fracassada na Etiópia, é socorrida pelos impérios Alemão e Austro-Húngaro, enquanto o Reino Unido mede o seu pulso. Ao fundo, a França e o Império Russo observam a cena atentos.

Eslavo: relativo à comunidade linguística de povos da Europa Central e Oriental: russos, sérvios, bósnios, croatas, ucranianos, búlgaros, macedônios, tchecos, eslovacos, eslovenos e polacos.

Os marcos cronológicos adotados como referência para o início e o fim da *Belle Époque* correspondem à queda de Napoleão III, com o restabelecimento da república na França (1871), e ao início da Primeira Guerra Mundial (1914).

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

MODERNA



PHOTO12 COLLECTION/ALAMY/ FOTOARENA

Campo de prisioneiros turcos durante as Guerras dos Bálcãs, Montenegro, 1912.

Nacionalismo belicista

A situação de instabilidade na Europa foi agravada por outro fator não menos importante: o **nacionalismo**. Na primeira metade do século XIX, liberais, republicanos e representantes do nascente movimento operário lutaram lado a lado contra o despotismo monárquico, e isso ajudou a criar um sentimento nacionalista. No final daquele século, esse nacionalismo passou a ser manipulado pelos governos e pelas classes dominantes por meio de discursos que foram capazes de transformar a nação em um "objeto de culto", um elemento de união entre os cidadãos e o Estado. A intensa exaltação do sentimento nacional no período deu origem aos três movimentos explicados a seguir.

- **Revanchismo francês**. Movimento baseado no desejo de vingança dos nacionalistas exacerbados da França, dispostos a recuperar o território da Alsácia-Lorena, perdido na Guerra Franco-Prussiana, em 1871.
- **Pangermanismo**. Movimento originário da Liga Pangermânica, formada em 1886, que preconizava a expansão da Alemanha com a incorporação de todos os povos de origem germânica que habitavam a Europa Central.
- **Pan-eslavismo**. Movimento que defendia a unificação política dos povos eslavos da Europa Oriental em um único país, a **Grande Sérvia**. O projeto nacionalista da Grande Sérvia teve origem na independência do país em 1878, após séculos de domínio turco-otomano.

Em 1908 teve início a **Crise dos Bálcãs**, com a ocupação das províncias da Bósnia e da Herzegovina pelo Império Austro-Húngaro. Tais províncias eram habitadas por povos eslavos e cobiçadas pela Sérvia. Logo depois, nas Guerras dos Bálcãs de 1912 e 1913, os sérvios, apoiados pelos russos, ocuparam parte da Macedônia. Com a expansão sérvia e o crescimento da influência russa na região, os austríacos ficaram em estado de alerta. Nesse contexto, o Império Austro-Húngaro apoiou a independência da Albânia, outro território ambicionado pela Sérvia. Diante desses acontecimentos, cresceu a hostilidade sérvia ao Império Austro-Húngaro.

No dia 28 de junho de 1914, Francisco Ferdinando, herdeiro do trono Austro-Húngaro, foi assassinado por um ativista sérvio em Sarajevo. A Áustria-Hungria exigiu reparações da Sérvia pelo ocorrido, mas suas exigências não foram atendidas. Os austríacos, então, declararam guerra à Sérvia. Assim começou a Grande Guerra, ou, como ficou conhecida posteriormente, a **Primeira Guerra Mundial**.



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Fontes: *ATLAS HISTÓRICO*. São Paulo: Encyclopaedia Britannica do Brasil, 1977. p. 183; PARKER, G. *Atlas Verbo de história universal*. Lisboa: Verbo, 1997. p. 119.

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

MODERNA

Quatro anos de destruição

O sistema de alianças firmado entre as nações europeias arrastou outros países para o conflito e, aos poucos, a guerra tornou-se mundial. Entre 1914 e 1916, Alemanha, França e Reino Unido envolveram no confronto suas colônias e áreas de influência da África e da Ásia. O Império Turco-Otomano, com muitos interesses na região dos Bálcãs, aliou-se à Tríplice Aliança. Na Ásia, o Japão declarou guerra à Alemanha e juntou-se aos países da Tríplice Entente.

Em 1915, a Itália rompeu com a Tríplice Aliança e entrou na guerra ao lado da Entente. O país esperava receber, ao final da guerra, as regiões que ainda não tinham sido incorporadas a seu Estado nacional: Ístria, Trentino e Trieste, que estavam sob domínio do Império Austro-Húngaro.

A guerra foi travada em um imenso território dividido em frentes de batalha. Nas fronteiras entre França, Alemanha e Bélgica ficava a **Frente Ocidental**. Na **Frente Oriental** combatiam Rússia, Alemanha e Áustria. Na **Frente dos Bálcãs**, onde teve início a guerra, lutavam Sérvia, Romênia e Grécia, pela Tríplice Entente, e Áustria, Império Turco-Otomano e Bulgária, pela Tríplice Aliança. Na fronteira da Áustria com a Itália, formou-se a Frente Alpina.

Em abril de 1917, os Estados Unidos, que tinham interesses comerciais na França e no Reino Unido, entraram na guerra ao lado da Entente. Em dezembro, sofrendo pesadas derrotas militares e com graves problemas internos, a Rússia firmou um armistício com a Alemanha e retirou-se do conflito. O colapso russo permitiu aos alemães deslocar suas tropas para a Frente Ocidental.

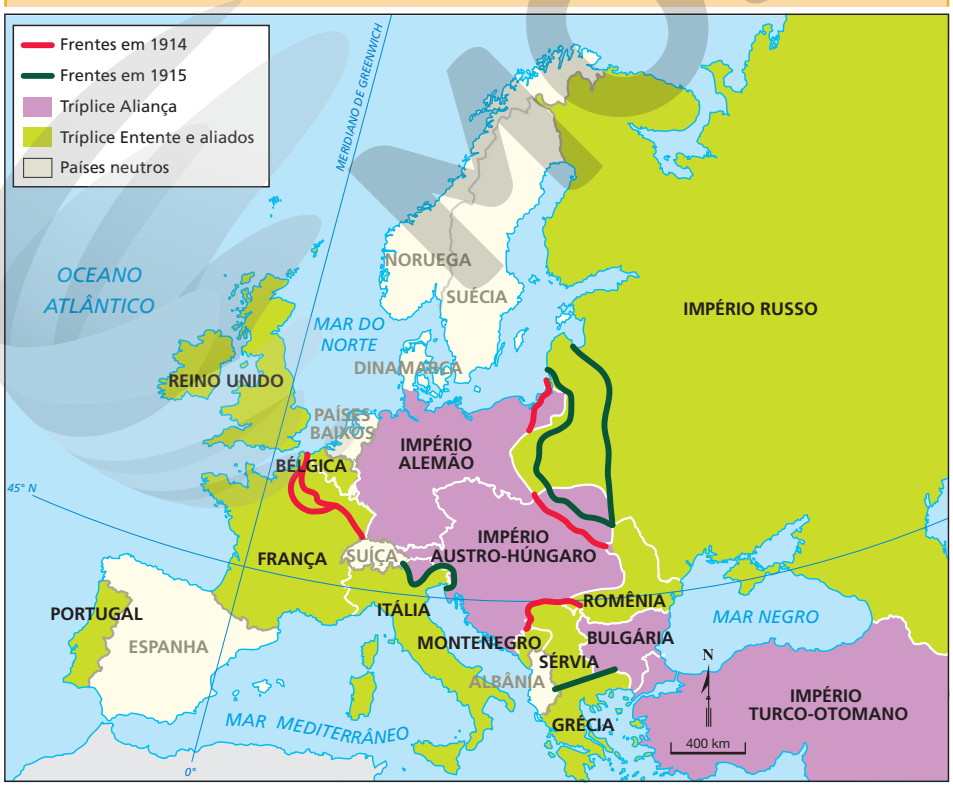
Em julho de 1918, teve início a contraofensiva da Entente, com apoio dos Estados Unidos. Em setembro, derrotada por tropas sérvias com apoio francês, a Bulgária pediu armistício. No mesmo mês, os britânicos venceram os turcos na Palestina e avançaram até a Síria. No final de outubro, o Império Turco-Otomano rendeu-se. Na Europa, tropas italianas venceram os austríacos, e o Império Alemão mergulhou numa crise profunda. Rebeliões no exército, greves operárias, formação de conselhos populares e falta de alimentos resultaram na renúncia do imperador Guilherme II, na Proclamação da República e na rendição alemã.

BETTMANN/GETTY IMAGES



Soldados caminham entre escombros em rua de Cambrai, na França, em 1917.

Europa: alianças e frentes de combate durante a Primeira Guerra Mundial



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Fontes: CHALIAND, G.; RAGEAU, J. P. *Atlas stratégique*. Paris: Complexe, 1988. p. 34; *ATLAS HISTÓRICO*. São Paulo: Encyclopaedia Britannica do Brasil, 1977. p. 178.

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

MODELO

Para assistir

1917

Direção: Sam Mendes. Reino Unido, Estados Unidos, 2019. 119 min.

O filme narra a história de dois soldados que recebem a missão de levar um aviso a uma tropa britânica composta de 1.600 homens para impedir que ela caia em uma emboscada arquitetada pelos alemães. A trama mostra vários aspectos da Primeira Guerra, como a movimentação pelas trincheiras e pela "terra de ninguém".

Guerra de trincheiras: a vida no *front*

Em seu primeiro ano, a Primeira Guerra foi marcada pela movimentação inicial das tropas, consolidando-se depois como uma guerra de posições, em que cada território ocupado tinha de ser mantido e defendido. Desse modo, a guerra passou a ser caracterizada pelo uso das **trincheiras**, uma rede de valas cavadas na terra e cercadas por fileiras de sacos de areia que ajudavam a proteger os soldados. O território que separava as trincheiras dos blocos inimigos era conhecido como "terra de ninguém". Nesse local eram instalados crateras de bombas e rolos de arame farpado para dificultar a mobilidade do exército inimigo.

Como em algumas ocasiões da guerra se tornava impossível avançar ou recuar, os soldados passavam longos períodos nas trincheiras se defendendo e aguardando ordens de ataque. Assim, as trincheiras transformaram-se em lares temporários de muitos combatentes. Naqueles locais apertados, além de manusear suas armas, eles descansavam, escreviam cartas, liam, jogavam cartas e faziam as refeições.

"Nos intervalos entre os ataques, os soldados entrincheirados viviam em estranha intimidade com os inimigos. [...] Era possível ouvir os soldados tossindo, conversando, chorando ou espirrando do outro lado. [...]

Quando os oficiais graduados não estavam olhando, a cortesia entre os adversários rasos crescia. [...] A confraternização chegou ao ápice no Natal de 1914. 'De repente, luzes começaram a aparecer na balaustrada [trincheira] alemã, e logo ficou claro que eram árvores de Natal improvisadas, adornadas com velas acesas', escreveu o inglês Graham Williams [...]. Os alemães então começaram a cantar *Stille Nacht, Heilige Nacht* – sua versão de *Noite Feliz*. Os ingleses responderam com outro hino natalino [...]. Situações assim aconteceram em vários locais: cerca de 100 mil soldados entraram em trégua não oficial. E, em alguns lugares, as confusões geopolíticas das grandes potências deram lugar a jogos não letais. Em Ypres, no dia 1º de janeiro, alemães e escoceses disputaram uma amigável partida de futebol sobre o solo esburacado e congelado da terra de ninguém."

BOTELHO, J. F. A guerra da lama. *Aventuras na História*, n. 130, p. 32, maio 2014.

Apesar desses momentos, o cotidiano nas trincheiras era muito difícil devido à falta de condições de higiene e abastecimento. O local era insalubre e apertado, muita lama se formava quando chovia e era comum a passagem de ratos e insetos, o que contribuía para a proliferação de doenças.



ADOC-PHOTOS/CORBIS/GETTY IMAGES

Soldados franceses entrincheirados jogando cartas em Nieuwpoort, Bélgica. Foto de 1915.

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

Tecnologia para a destruição

A Primeira Guerra Mundial inaugurou os conflitos modernos que marcaram o século XX. Ainda que durante os combates tenham sido empregadas algumas estratégias militares do século XIX, foram utilizadas pela primeira vez tecnologias como o avião, o submarino e as armas químicas.

O primeiro uso de arma química foi feito em Ypres, na Bélgica, no dia 22 de abril de 1915. O exército alemão lançou contra soldados franceses e belgas o gás cloro. Ao inalar a nuvem de fumaça esverdeada de cheiro doce, centenas de homens tiveram os pulmões queimados e morreram asfixiados. Depois dessa experiência, os franceses desenvolveram um gás ainda mais letal, o fosgênio, que matava também por asfixia, mas, diferentemente do cloro, não tinha cor.

Os exércitos logo equiparam suas tropas contra os gases. Foi desenvolvida uma máscara conectada a um cilindro, que filtrava os gases do ar. Com o uso das máscaras, as mortes diminuíram, apesar de os efeitos colaterais, como a cegueira temporária, continuarem a afetar os soldados.

Em 1925, foi firmado o **Protocolo de Genebra**, um acordo entre vários países, incluindo o Brasil, proibindo o uso de armas químicas em combates militares.



BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL - MUSEU HISTÓRICO ALEMÃO, BERLIM

Máscara de proteção contra gases utilizada durante a Primeira Guerra Mundial, *c.* 1916.

Ciência em contexto

Como a ciência pode salvar vidas?

O mesmo conhecimento científico e tecnológico que proporcionou o emprego de armamentos mais eficientes na Primeira Guerra, inaugurando uma forma de guerra muito mais letal do que as ocorridas até então, também foi usado em prol da vida.

Durante a Primeira Guerra, o médico britânico **Alexander Fleming** passou a trabalhar em hospitais militares, onde havia grande número de soldados que morriam devido a infecções em seus ferimentos. Essa experiência o impulsionou a encontrar uma solução para acabar com o sofrimento das vítimas. Desse modo, ele descobriu a **penicilina**. Fleming não pôde salvar muitos soldados na Primeira Guerra, mas sua descoberta salvaria milhares de vidas, inclusive na Segunda Guerra Mundial.

> "De volta ao St. Mary's Hospital, em Londres, em 1928, [Fleming] dedicou-se a estudar a bactéria *Staphylococcus aureus*, responsável pelos abscessos em feridas abertas provocadas por armas de fogo. Estudou tão intensamente que, um dia, exausto, resolveu se dar de presente alguns dias de férias. Saiu, deixando os recipientes de vidro do laboratório, com as culturas da bactéria, sem supervisão. Esse desleixo fez com que, ao retornar, encontrasse um dos vidros sem tampa e com a cultura exposta e contaminada com o mofo da própria atmosfera.
>
> Estava prestes a jogar todo o material fora quando, ao olhar no interior do vidro, percebeu que, onde tinha se formado bolor, não havia *Staphylococcus* em atividade. Concluiu que o mofo, oriundo do fungo *Penicillium*, agia secretando uma substância que destruía a bactéria. [...]
>
> Com a descoberta de Alexander Fleming, abriam-se as portas de um novo mundo, com o surgimento de uma grande indústria que passou a se dedicar à produção de penicilina e outros antibióticos responsáveis pela possibilidade de vida com qualidade para pessoas que sofriam de tuberculose, pneumonia, meningite, sífilis, entre outras infecções. [...]"

Alexander Fleming e a descoberta da penicilina. *Jornal Brasileiro de Patologia e Medicina Laboratorial*, n. 5, v. 45, out. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-24442009000500001>. Acesso em: 14 maio 2020.

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

MODERNA

Mulheres e a guerra fora do *front*

Ao final do primeiro ano de guerra, já era evidente para todos os países envolvidos que o conflito não se resolveria rapidamente. Assim, como quase toda a população masculina europeia estava nos campos de batalha, coube às mulheres preencher os postos de trabalho, especialmente na indústria bélica.

As mulheres tornaram-se chefes das famílias, responsáveis por prover seu sustento. Profissões tipicamente masculinas, como condutor de bonde e soldador, por exemplo, passaram a ser desempenhadas por mulheres. Na agricultura, atividade em que elas sempre estiveram envolvidas, seu papel tornou-se preponderante, pois garantia o alimento para a população civil e para os soldados do *front*.

A ocupação feminina no mundo do trabalho, no entanto, não significou mais espaço social e político para as mulheres. Na maioria dos países, elas eram marginalizadas, não podiam votar e estavam sujeitas à autoridade do marido ou de algum homem. Ao final da guerra, com a volta dos homens, o esforço das mulheres não foi reconhecido socialmente, como mostra o texto a seguir.

> "Quando tocaram os sinos do armistício a 11 de novembro de 1918, a guerra deixa uma Europa exangue [...]. Para as mulheres, a quem os aduladores ocasionais ou os partidários da emancipação feminina tinham prometido um futuro radioso com palavras pomposas, ou pelo menos uma indispensável participação no esforço de reconstrução, chegou o momento de ceder o lugar. Rotuladas de oportunistas e muitas vezes de incapazes, são convidadas a regressar ao lar e às tarefas femininas [...].
>
> [...] a desmobilização feminina é, por toda a parte, rápida e brutal, particularmente para as operárias de guerra, as primeiras a serem despedidas. [...] Apostando numa rápida reintegração dos veteranos na família e no trabalho, esta violência que é feita contra as mulheres parece ter uma função tanto psicológica como econômica: por um lado, reafirmar uma identidade masculina abalada por quatro anos de combates [...], por outro lado apagar a guerra e responder, num período de febre social e reação política, ao profundo desejo dos combatentes de restaurar o antigo mundo."
>
> THÉBAUD, F. A Grande Guerra, o triunfo da divisão sexual. *In*: DUBY, G.; PERROT, M. (dir.). *História das mulheres no Ocidente*: o século XX. Porto: Afrontamento, 1991. v. 5. p. 78-79.

Exangue: enfraquecido, debilitado.
Adulador: indivíduo que elogia algo ou alguém em excesso.





LEEMAGE/UNIVERSAL IMAGES/GETTY IMAGES

PRISMA BY DUKAS PRESSEAGENTUR GMBH/ALAMY/FOTOARENA - COLEÇÃO PARTICULAR

À esquerda, *A trabalhadora parisiense: antes e durante a guerra*, ilustração publicada na capa do *Le Petit Journal*, 1916. À direita, cartaz estadunidense de 1918 com os dizeres: "Quatro anos na luta. As mulheres da França. Nós devemos a elas milhões de aplausos".

Análise de imagem

1. Que mudança ocorrida na vida das mulheres durante a Primeira Guerra Mundial foi representada na imagem à esquerda?
2. Por que o cartaz à direita homenageia as mulheres? Esse reconhecimento foi também social? Explique.

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

Paz de Versalhes e consequências da guerra

Em janeiro de 1918, o então presidente dos Estados Unidos, Woodrow Wilson, apresentou ao Congresso do país um plano de paz que ficou conhecido como **Catorze Pontos de Wilson**. Entre eles, estavam a abolição da diplomacia secreta, a liberdade dos mares, a eliminação das barreiras econômicas entre as nações, a redução dos armamentos nacionais e a revisão da política colonialista. Esse programa não foi muito bem recebido por algumas potências por não prever punição para a Alemanha como elas desejavam.

No ano seguinte, representantes dos países vencedores reuniram-se em Versalhes, na França, para elaborar um tratado de paz. Assim, em 28 de junho de 1919, a Alemanha foi submetida ao **Tratado de Versalhes**. Para cumprir as cláusulas desse documento, os alemães foram obrigados a abrir mão de suas colônias na África e no Pacífico e de territórios na Europa. Tiveram, ainda, que reduzir seu exército, foram proibidos de produzir tanques e blindados e de manter sua força naval pesada e sua força aérea. Além disso, a Alemanha, considerada a única responsável pelo conflito, foi forçada a pagar uma elevada indenização aos países vencedores. Além de punir a Alemanha, os países participantes da reunião em Versalhes decidiram fundar a **Liga das Nações** com o propósito de evitar uma nova guerra. A entidade, entretanto, já nasceu falha, uma vez que nela não ingressaram Alemanha, Rússia nem Estados Unidos.

Ainda em 1919, foi assinado o **Tratado de Saint-Germain**, por meio do qual o Império Austro-Húngaro foi desmembrado e a Áustria perdeu sua saída para o mar. A guerra redesenhou o mapa europeu com a formação de novos países, entre eles Polônia, Tchecoslováquia, Hungria e Iugoslávia.

Travada essencialmente na Europa, a Primeira Guerra Mundial trouxe sérias consequências para esse continente. Cerca de 10 milhões de pessoas morreram no conflito, principalmente jovens trabalhadores. A destruição provocada pela guerra na Europa possibilitou a ascensão dos Estados Unidos como maior potência econômica, militar e política do mundo.

As consequências econômicas da guerra levaram à descrença no liberalismo, o que impulsionou o crescimento dos partidos socialistas e comunistas e também a formação de regimes fascistas. Em razão disso, as décadas de 1920 e 1930 foram marcadas, na Europa, por intensa polarização política.

Para navegar

Primeira Guerra Mundial

Disponível em: <https://www.theguardian.com/world/ng-interactive/2014/jul/23/a-global-guide-to-the-first-world-war-interactive-documentary>. Acesso em: 4 jun. 2020.

Nesse especial, produzido pelo jornal *The Guardian* em parceria com o *The British Academy*, dez historiadores de diferentes nacionalidades comentam a Primeira Guerra Mundial. O conteúdo, que pode ser acessado em português, está dividido em sete capítulos que mostram filmagens da época e, ao final de cada um deles, mapas interativos com textos, galerias de imagens e áudios.

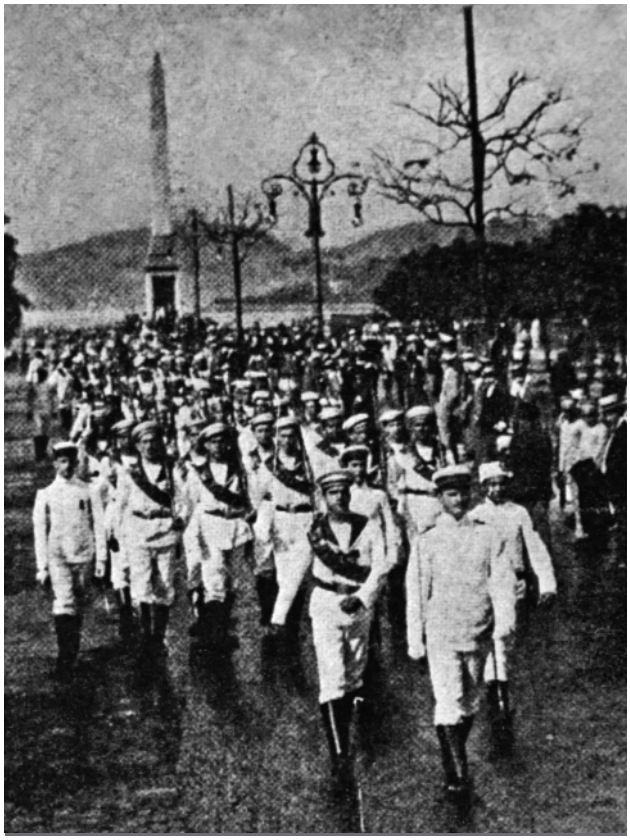


BRIDGEMAN IMAGES/FOTOARENA - COLEÇÕES NACIONAIS DE DRESDEN, DRESDEN - LICENCIADO POR AUTVIS, BRASIL, 2020

A guerra (Der Krieg), pintura de Otto Dix, 1929-1932. Dix foi um pintor alemão que lutou na Primeira Guerra Mundial e, após passar anos se recuperando dos traumas causados por ela, começou a pintar obras sobre o tema, denunciando os horrores do conflito e a situação de penúria social dos ex-combatentes na Alemanha.

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

MODERNA



WORLD HISTORY ARCHIVE/ALAMY/FOTOARENA

Soldados navais brasileiros desfilam na França durante a Primeira Guerra, em 1917. O Brasil forneceu uma divisão naval com oito embarcações para patrulhamento de parte da costa atlântica africana, contribuiu com o envio de médicos e enfermeiras, que atuaram na França, e de oficiais, que participaram de missões de observação e treinamento.

Impactos da Primeira Guerra na América Latina

Com exceção do Brasil, os países latino-americanos mantiveram-se neutros durante a Primeira Guerra Mundial.

Entre abril e outubro de 1917, navios brasileiros foram afundados pelos alemães. Sob forte pressão da opinião pública, o então presidente Venceslau Brás declarou guerra à Alemanha, entrando no conflito ao lado da Tríplice Entente. Sem condições militares e econômicas para uma grande atuação, a participação do país foi praticamente simbólica.

No plano econômico, a Primeira Guerra provocou efeitos positivos na América Latina, pois incentivou a exportação nos países que dispunham de matérias-primas estratégicas à indústria bélica. Foi o caso do Peru com o cobre, do Brasil com a borracha, do Chile com o salitre – por conter o nitrato de sódio, necessário para a produção de pólvora – e do México com o petróleo. Exportaram-se, ainda, da América Latina, muitos alimentos, pois os produtores europeus se encontravam prejudicados.

Ao mesmo tempo, o conflito desestimulou as importações de produtos manufaturados da Europa, impulsionando, assim, o desenvolvimento industrial de alguns países latino-americanos. No Brasil, esse fator estimulou a produção nacional voltada ao mercado interno, principalmente das indústrias têxtil e alimentícia. Assim, entre 1912 e 1920, o número de operários praticamente dobrou no país. O arrocho salarial gerado pela inflação, no entanto, impulsionou o movimento operário, responsável por uma série de greves e agitações sociais.

Após a guerra, as exportações do cobre peruano, do salitre chileno e do petróleo mexicano mantiveram-se. O Brasil, porém, perdeu o mercado da borracha para a Ásia, voltando a ter o café como principal produto de exportação, o que aumentou a inflação no país.

Proporção das importações latino-americanas dos Estados Unidos e do Reino Unido sobre as importações totais em % (1913-1927)

	Importações dos Estados Unidos		Importações do Reino Unido	
	1913	1927	1913	1927
Argentina	14,7	19,8	31,0	20,7
Brasil	15,7	28,7	24,5	21,2
Chile	16,7	29,7	30,0	18,4
Venezuela	39,0	45,9	21,5	13,5
Paraguai	6,1	18,6	28,9	11,0
Cuba	53,7	61,8	12,3	4,5
México	49,7	66,7	13,0	6,5
Nicarágua	47,2	66,4	20,0	11,5

Fonte: WINCKLER, M. Investment of US Capital in Latin America. Boston: World Peace Foundation, 1920. Apud THORP, R. América Latina y la economía mundial desde la Primera Guerra Mundial hasta la depresión mundial. *In*: BETHELL, L. (ed.). *Historia de América Latina*. Barcelona: Editorial Crítica, 1991. p. 59.

Análise de dados

A tabela mostra uma tendência sobre a participação dos Estados Unidos e do Reino Unido na economia latino-americana antes e após a Primeira Guerra. Qual é essa tendência?

MODERNA

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

Revolução Russa

Enquanto as principais potências da Europa lutavam na Primeira Guerra, em dezembro de 1917 a Rússia saiu do conflito e assinou um armistício com a Alemanha. Internamente, o país estava abalado pelos efeitos da guerra. O saldo era de 5 milhões de soldados feridos e quase 2 milhões de mortos. Nesse período, o país passava por muitas agitações populares, que contavam com a participação de operários e camponeses.

Às vésperas da revolução, a população russa, de quase 170 milhões de pessoas, era governada pelo czar Nicolau II, monarca absoluto que tinha o apoio da Igreja Ortodoxa, da burocracia civil e da nobreza proprietária de terras. Além disso, o Império Russo era composto por um mosaico de povos, que falavam dezenas de línguas, com o predomínio do russo. Cerca de 85% da população vivia no campo, em condições precárias, pois não possuía terras suficientes para garantir sua sobrevivência – a maioria das terras pertencia à nobreza e à Igreja, e a produtividade era baixa.

Até 1861, grande parcela do trabalho agrícola era feita pelos **mujiques**, camponeses que se submetiam aos nobres na condição de servos. Para parte da sociedade russa, a servidão representava um entrave ao desenvolvimento econômico e social do país. Sua gradual abolição foi uma das realizações do czar Alexandre II, que atribuiu terras aos mujiques, mas não de maneira suficiente e satisfatória. Durante seu governo, ele empreendeu uma série de outras reformas para modernizar e industrializar o país.

A industrialização da Rússia teve início na segunda metade do século XIX graças a um grande afluxo de capital estrangeiro (britânico, francês, belga e alemão) e investimentos estatais. As principais indústrias concentravam-se nas maiores cidades ocidentais do império, como Moscou e São Petersburgo. Nelas, foi empregado um grande contingente de operários. Como havia ocorrido no Reino Unido, no início da industrialização russa os trabalhadores eram submetidos a condições extremas de exploração: longas jornadas de trabalho, baixos salários, falta de segurança e de legislação trabalhista.

Esse contexto contribuiu para a difusão no Império Russo de diversas interpretações do pensamento marxista sobre a superação do capitalismo por meio de uma revolução operária, e para a formação de diversos agrupamentos e organizações políticas, entre os quais o **Partido Operário Social-Democrata Russo** (POSDR), fundado em 1898.

Em virtude das discordâncias sobre a natureza da luta contra o czarismo, formaram-se duas correntes no interior do POSDR. De um lado, os **mencheviques** (minoria) defendiam que a burguesia deveria tomar o poder e instaurar uma república que promovesse reformas econômicas e sociais para desenvolver o capitalismo. A transição para o socialismo ocorreria de forma gradual. Do outro lado, os **bolcheviques** (maioria) acreditavam que a solução seria uma revolução proletária conduzida por uma organização de revolucionários profissionais, centralizada e submetida a uma rigorosa disciplina.

Os dados numéricos apresentados no texto foram retirados de: United States Holocaust Memorial Museum. *Enciclopédia do Holocausto*. Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/world-war-i>. Acesso em: 18 maio 2020.



Família de camponeses na região da Sibéria. Foto de 1912. A maioria dos camponeses do Império Russo vivia em situação de extrema pobreza.

SOVFOTO/UNIVERSAL IMAGES GROUP/SHUTTERSTOCK

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

MODERNA

SPUTNIK/TOPFOTO/AGB PHOTO LIBRARY



Barricada na Rua Arbat, em Moscou, durante a Revolução de 1905 na Rússia.

Ensaio geral de 1905

Um dos episódios determinantes para a eclosão de um movimento revolucionário na Rússia foi o **Domingo Sangrento**, ocorrido em 1905. Em dezembro de 1904, um grupo de trabalhadores da usina de Putilov, situada em São Petersburgo, elaborou um boletim de reivindicações trabalhistas que foi apresentado à direção da empresa. Os dirigentes não só ignoraram as demandas, como também demitiram todos os que aderiram à iniciativa.

Em solidariedade aos demitidos, núcleos de trabalhadores organizaram, em janeiro do ano seguinte, uma manifestação pública. Operários e integrantes de outros setores populares marcharam rumo ao Palácio de Inverno, residência imperial, para entregar uma petição ao czar solicitando reformas sociais, políticas, religiosas e fiscais, além da convocação de uma Assembleia Constituinte. Em resposta, os soldados do czar metralharam centenas de manifestantes.

Numa reação indignada ao Domingo Sangrento, greves e manifestações eclodiram por todo o país. Iniciaram-se motins militares, entre eles a rebelião dos marinheiros do encouraçado *Potemkin*, maior navio de guerra do império, contra o abuso dos comandantes. Os confrontos de 1905 também impulsionaram a formação dos **sovietes**, que eram assembleias ou conselhos formados por representantes de operários, soldados e camponeses russos, e dos **partidos liberais russos**.

Apesar da organização desses movimentos, milhares de pessoas foram mortas ou presas pelo governo czarista e vários líderes socialistas foram exilados. Os sovietes foram duramente reprimidos e extintos. Para evitar novos conflitos, o czar prometeu realizar uma reforma agrária e respeitar as liberdades civis. Além disso, convocou a **Duma**, uma assembleia de representantes da sociedade russa composta principalmente de nobres e burgueses ricos, que tinha função apenas consultiva e podia ser dissolvida a qualquer momento.

Guerra Russo-Japonesa

Entre 1904 e 1905, os impérios Russo e Japonês travaram uma guerra em razão da política expansionista de ambos no Extremo Oriente. Os russos viam com maus olhos a influência japonesa sobre a Coreia, enquanto o Japão não aprovava a expansão russa no território da Manchúria. O ataque japonês a Porto Arthur, na Manchúria, foi o estopim da guerra.

O Império Japonês derrotou o Russo em batalhas consecutivas, vencendo rapidamente a guerra. A derrota do czar abalou a autoestima do exército imperial. Além disso, os altos custos humanos e econômicos da guerra, considerada desnecessária por grande parte dos russos, contribuíram para desgastar ainda mais a imagem do czarismo perante a população.

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

Revolução de Fevereiro de 1917

Após os acontecimentos de 1905 até 1916, a Rússia experimentou uma aparente democracia. Contudo, depois de convocar a quarta Duma, o governo proibiu os debates de ordem pública e constitucional. À repressão política se somaram os prejuízos da participação da Rússia na Primeira Guerra Mundial, instalando-se um cenário de descontentamento e pressões sociais no país.

De 1914 até o final de 1917, período em que a Rússia participou da guerra, o enorme, porém mal-equipado exército do país, sofreu derrotas sucessivas. Os gastos com o conflito agravaram ainda mais a situação interna do país, que se tornou insustentável: a inflação cresceu desenfreadamente, assim como o desemprego e a carestia de alimentos. Esses foram alguns fatores que contribuíram para desencadear uma série de manifestações contra a guerra e o governo czarista. Assim, um clima de efervescência revolucionária tomou conta da sociedade. Manifestações espontâneas nas ruas, greves operárias e atos de insubordinação dos soldados contra os comandos militares culminaram na **Revolução de Fevereiro**.

No dia 23 de fevereiro (8 de março no calendário ocidental, pois nesse período os russos utilizam o calendário juliano, que possui uma diferença de treze dias em relação ao calendário gregoriano, adotado no Ocidente), trabalhadoras do setor de tecelagem entraram em greve e, em passeata, conclamaram os metalúrgicos a aderir à paralisação. Em vários pontos de Petrogrado (denominação de São Petersburgo de 1914 a 1924), milhares de manifestantes saíram às ruas. Três dias depois, uma multidão dirigiu-se à Duma bradando: "Abaixo a autocracia! Abaixo a guerra!". O governo respondeu com repressão.

Autocracia: governo em que o soberano tem poderes ilimitados e absolutos.

Os grupos bolcheviques e mencheviques, juntamente com socialistas revolucionários e anarquistas, intensificaram suas ações. Nesse contexto, o presidente da Duma suplicou inutilmente ao czar que atendesse a algumas reivindicações populares e formasse um novo governo. Nicolau II ordenou que os soldados atirassem nos manifestantes, mas os oficiais negaram-se a acatar a ordem e se uniram à multidão. No dia 27 de fevereiro, soldados e operários ocuparam o Palácio de Inverno e em poucas horas a capital do império foi tomada pelos revolucionários. De Petrogrado, a revolução propagou-se por toda a Rússia. Assim, o czarismo russo foi derrubado.

As autoridades imperiais foram exoneradas de seus cargos e substituídas por outras nomeadas pelos sovietes. A maioria dos novos dirigentes era menchevique. Em 2 de março de 1917, por meio de um acordo entre a Duma e o soviete de Petrogrado, foi formado um **governo provisório** de maioria liberal. Como chefe de governo, foi nomeado o príncipe Georg Lvov, político tradicional e rico proprietário de terras.

Mulheres e crianças durante manifestação contra o governo czarista e a favor da greve geral dos trabalhadores, Petrogrado, Império Russo, 1917. A data dessa passeata das trabalhadoras russas – 23 de fevereiro (8 de março no calendário ocidental) – tornou-se o Dia Internacional da Mulher.



CALMANN & KING LTD/BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL - COLEÇÃO PARTICULAR

Trocando ideias

As greves russas de 1917 foram um marco histórico do movimento operário mundial.

- Em sua opinião, as greves são um recurso legítimo a ser usado pelos trabalhadores? Explique.

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

MODERNA

Dualidade de poderes

Nesse período de agitações políticas, formou-se uma expressiva rede de sovietes, associada a outras instituições populares, como sindicatos e assembleias. A princípio, os setores populares representados nos sovietes acreditavam que a aliança com os liberais garantiria a conquista de suas reivindicações. Mas, em curto prazo, o governo de alianças cedeu lugar a uma situação de dualidade de poderes.

De um lado, o governo provisório adotava medidas que não correspondiam às aspirações populares; de outro, o soviete de Petrogrado representava, de forma direta e efetiva, os interesses das camadas populares. Uma das mais fortes discordâncias entre o governo provisório e o soviete dizia respeito à Primeira Guerra Mundial. Enquanto o governo liberal defendia a permanência da Rússia na guerra, o soviete de Petrogrado elaborava uma proposta de paz. Além disso, operários reivindicavam uma legislação de proteção aos trabalhadores e o controle operário da produção, camponeses clamavam por uma reforma agrária e grande parte da nação exigia a convocação de uma Assembleia Constituinte.

Em abril de 1917, o líder dos bolcheviques, Vladimir Ilitch Ulianov, mais conhecido por **Lênin**, retornou de seu exílio na Suíça, onde estava desde 1907 em razão da repressão do czar aos líderes socialistas. Ao chegar à Rússia, Lênin apresentou ao Partido Bolchevique as chamadas **Teses de Abril**. Nelas, propôs, entre outras medidas:

- a paz imediata e a retirada da Rússia da Primeira Guerra Mundial;
- a dissolução do governo provisório;
- a transferência do poder aos sovietes;
- a supressão da polícia, do exército e dos funcionários do Estado;
- o confisco das grandes propriedades rurais e a nacionalização da terra;
- a fundação de um banco nacional único;
- o controle da produção e da distribuição dos produtos pelos sovietes.

Em julho, em vários levantes, os bolcheviques confrontaram a autoridade do governo provisório, que aproveitou o fato para pôr o Partido Bolchevique na ilegalidade e prender vários líderes. Para não ser preso, Lênin refugiou-se na Finlândia.



PETER NEWARK PICTURES/BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL - COLEÇÃO PARTICULAR

Lênin retorna à Rússia, pintura de A. Aksenov, 1917.

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

Revolução de Outubro

De março a outubro de 1917, a Rússia passou por sucessivas mobilizações populares em defesa da saída do país da guerra e de mudanças políticas e econômicas profundas. O agravamento da crise criou condições para que as palavras de ordem bolcheviques "Paz, Pão e Terra" conquistassem o apoio da maioria da população, da mesma forma que aproximou os sovietes e as organizações operárias e camponesas do projeto político do Partido Bolchevique.

> "Teve início, então, um processo fulminante de radicalização dos sovietes de soldados e operários. *Bolchevizavam-se* não no sentido de que houvesse uma adesão formal ao Partido Bolchevique, mas no sentido de que aderiam à proposta bolchevique de que todo o poder deveria ser assumido pelos sovietes. Os mujiques, tomando o destino nas mãos, ocupavam e demarcavam as terras, e faziam a revolução agrária. Ao sabê-lo, os soldados, camponeses fardados, começaram a desertar em massa levando à decomposição das forças armadas. A onda provocou um terremoto no partido político mais enraizado nos campos, os socialistas revolucionários. Fez desabrochar uma corrente que já vinha amadurecendo, favorável à ofensiva de ocupação de terras, e que se tornou claramente autônoma desde então, os socialistas revolucionários de esquerda [...]."

REIS FILHO, D. A. *As revoluções russas e o socialismo soviético*. São Paulo: Editora Unesp, 2003. p. 63-64. (Coleção Revoluções do século XX)

Na mesma proporção, crescia o antagonismo entre as aspirações populares e a orientação política do governo provisório, liderado então por Alexander Kerensky com o apoio dos socialistas moderados, que defendiam a transição gradual e pacífica da Rússia em direção ao socialismo.

Em outubro, após sucessivas revoltas e uma tentativa de golpe de Estado por parte dos grupos conservadores, Lênin, de volta do exílio na Finlândia, propôs, em uma reunião do comitê central do Partido Bolchevique, o início imediato da insurreição para derrubar o governo provisório. A criação do **Comitê Militar Revolucionário do Soviete de Petrogrado** e a preparação da Guarda Vermelha para debelar os contrarrevolucionários propiciaram as condições para a tomada do poder em nome dos sovietes, em 25 de outubro de 1917.

Após tomar o poder, os revolucionários adotaram várias medidas para acabar com a velha ordem imperial. Entre elas, estavam a anulação dos títulos de nobreza; a separação entre a Igreja e o Estado; a simplificação da língua escrita russa; a liberdade de expressão, de imprensa, de greve e de associação; a escolha de juízes pela população; a substituição da polícia e do exército permanente pelo armamento geral do povo; o controle das empresas pelos operários por meio de instituições eleitas; bem como a igualdade e a soberania dos povos reunidos no território russo, incluindo o direito de eles se separarem da Rússia e constituírem Estados independentes.



Lênin varrendo o imperador, o clérigo e o capitalista, pôster do Partido Bolchevique, 1917.

PETER NEWARK HISTORICAL PICTURES/BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL - COLEÇÃO PARTICULAR

Análise de imagem

Que mensagem, defendida pelo Partido Bolchevique, foi expressa na imagem?

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

MODERNA

Do conflito mundial para a guerra civil

Uma das questões mais sensíveis a ser resolvida no momento em que o governo bolchevique assumiu o poder dizia respeito à saída do país da Primeira Guerra Mundial. As negociações com a Alemanha resultaram no abandono da guerra, em dezembro de 1917, que foi formalizado com a assinatura do **Tratado de Brest-Litovski**, em 3 de março de 1918. A Rússia teve de ceder ao inimigo vastas regiões férteis, renunciar a suas pretensões territoriais e reconhecer a independência da Ucrânia e da Finlândia.

Descontentes com os rumos que a Rússia tomava, antigos oficiais monarquistas e políticos conservadores formaram uma força militar contrarrevolucionária, o **Exército Branco**, que recebeu o apoio de potências estrangeiras, como Reino Unido, Estados Unidos, França e Japão. Para combatê-los, o governo bolchevique formou o **Exército Vermelho**. Iniciou-se, assim, a guerra civil na Rússia.

Para derrotar os Brancos, o governo bolchevique estabeleceu um rígido controle sobre a produção e o consumo. Por meio de uma tática conhecida como **comunismo de guerra**, instituiu uma economia de troca, a proibição do comércio privado, o pagamento do salário em gêneros e o confisco da produção agrícola para abastecer a população. Além disso, foi imposta uma rigorosa disciplina ao Exército Vermelho, sob o comando de **Leon Trótsky**.

No final de 1920, haviam sido eliminados praticamente todos os focos da contrarrevolução. Nas batalhas, o Exército Vermelho anexou territórios que formaram, em 1922, a **União das Repúblicas Socialistas Soviéticas** (URSS).

Adoção da NEP

Os bolcheviques venceram a guerra civil, mas a agricultura, a produção industrial e o sistema de transportes do país estavam arruinados. Diante do colapso da economia, o governo bolchevique instituiu a **Nova Política Econômica** (NEP), em março de 1921, revogando algumas medidas tomadas durante o período do comunismo de guerra.

Na esfera comercial, foi permitida a presença da iniciativa privada no pequeno comércio e a criação de cooperativas de comércio, mas as grandes indústrias, os bancos e o comércio atacadista continuaram a ser controlados pelo governo. Os camponeses passaram a pagar um imposto em espécie ao governo e a ter direito de comercializar os excedentes de sua produção a preço de mercado. As pequenas e médias indústrias receberam estímulos para fomentar seu crescimento.

Nas cidades, proibiu-se a nacionalização das fábricas sem deliberação dos órgãos administrativos superiores, revogou-se a prestação de serviços obrigatórios, foi autorizada a livre circulação de mão de obra e suprimiu-se a remuneração igualitária do trabalho, buscando-se, em vez disso, a correlação entre o salário e a produtividade.

O Partido Comunista e os novos rumos da revolução

A abertura econômica, porém, não foi acompanhada por uma abertura política. Com a crescente centralização das decisões durante a guerra, o poder da classe operária, organizada nos sovietes, foi substituído pelo do Partido Comunista, reforçado ainda mais com a ascensão de **Josef Stálin** ao posto de secretário-geral do partido em 1922.

Com a morte de Lênin, em 1924, teve início uma disputa pelo poder entre Trótsky e Stálin. Entre as numerosas divergências dos dois líderes estava o modo como viam a União Soviética. Trótsky considerava o Estado soviético uma conquista da classe operária, que só se consolidaria com a expansão da revolução na Europa e a derrota do capitalismo no mundo. Stálin, por sua vez, defendia a construção do socialismo primeiro na União Soviética, para depois expandi-lo.

No XIII Congresso do Partido Comunista (1924), Trótsky foi derrotado por uma aliança entre Stálin e importantes dirigentes bolcheviques. No XIV Congresso do Partido Comunista (1925), foi aprovada a tese de Stálin, que se tornou o principal líder soviético. Fundador do Exército Vermelho e principal líder do soviete de Petrogrado durante as revoluções de 1905 e 1917, Trótsky acabou sendo expulso do partido e exilado em 1927.



BRITISH LIBRARY BOARD/ BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL - BIBLIOTECA BRITÂNICA, LONDRES, REINO UNIDO

Pôster antibolchevique que mostra Trótsky com uma mão pressionando um botão no topo de um globo terrestre e a outra na cabeça de Lênin, 1918-1920.

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

MODERNA

Stálin e o totalitarismo soviético

Stálin governou como um ditador. Durante seu governo, uma implacável censura foi imposta aos meios de comunicação, as liberdades individuais foram suspensas e seus adversários políticos, incluindo muitos líderes da revolução, acabaram presos ou assassinados. A burocratização do Estado deu origem a uma elite que trabalhava para o governo e usufruía de privilégios políticos e econômicos, em detrimento da maioria da população, que vivia modestamente e sob o rigor de um Estado opressor. Os povos não russos, submetidos às rígidas regras impostas pelo Partido Comunista, foram obrigados a adotar o russo como língua oficial.

Diante do isolamento da União Soviética, o governo financiou o desenvolvimento tecnológico e industrial do país com recursos internos. Com o **Primeiro Plano Quinquenal**, instituído em 1929, o governo de Stálin estimulou o desenvolvimento da indústria de base, como a de energia elétrica e a metalúrgica, e promoveu a coletivização da agricultura privada a fim de ampliar a produção. Durante a execução desse plano (1929-1932), teve início o processo de expulsão dos camponeses contrários à coletivização da agricultura. O Estado também investiu na educação e na qualificação da mão de obra.

Arte na União Soviética

Após a revolução, mesmo durante o período de guerra civil, houve grande efervescência cultural na Rússia. Floresceu uma estética inovadora que tinha o objetivo de servir à consolidação de uma nova sociedade. Entre 1917 e a ascensão de Stálin, muitos trabalhos foram produzidos no país em diferentes áreas: no cinema revolucionário, no teatro político e nas artes plásticas. Importantes artistas, reconhecidos internacionalmente até hoje, estavam ligados ao governo bolchevique, como Wassily Kandinsky, pintor modernista russo que escolheu as formas geométricas como meio de representação.

A consolidação de Stálin no poder, no entanto, transformou a arte em instrumento de propaganda do regime, asfixiando as experiências criativas dos anos iniciais da revolução. Com o **Realismo Socialista**, a arte deveria servir para educar os trabalhadores no caminho do comunismo e, principalmente, para exaltar as realizações do regime stalinista. As obras enalteciam os líderes soviéticos, os operários e os camponeses, assim como os feitos políticos de Stálin. Durante o stalinismo, muitos artistas acabaram deixando a União Soviética, como Kandinsky, que se exilou na Alemanha em 1921 e nunca mais retornou ao país.

Para ler

O homem que amava os cachorros

Leonardo Padura. São Paulo: Boitempo, 2013.

O livro conta a história de Ramón Mercader, militante comunista que recebeu de Stálin a tarefa de assassinar Trótsky em seu exílio no México. Misturando elementos ficcionais e reais, o livro trata da adesão do militante ao Partido Comunista espanhol, de seu treinamento em Moscou e das mudanças de identidade e artimanhas empregadas para obter acesso ao restrito círculo de amizades de Trótsky. A obra auxilia na compreensão das contradições e das disputas internas no Partido Comunista Soviético, das divergências em relação à disseminação do socialismo no mundo e das consequências da morte de Trótsky para a política mundial.



BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL - GALERIA TRETYAKOV, MOSCOU, RÚSSIA

Aumentar a produtividade do trabalho, pintura de Yuri Pimenov, 1927.

Análise de imagem

Esta pintura apresenta características do chamado Realismo Socialista? Justifique sua resposta com elementos da imagem.

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

ATIVIDADES

Registre no caderno.

1. Leia o texto para responder às questões.

> "A meu ver, é um grave crime qualquer pessoa se impor a outra, apropriar-se de sua terra e de sua história, e ainda agravar esse crime com a alegação de que a vítima é uma espécie de tutelado ou menor de idade que necessita de proteção. É uma mentira total e deliberada. Parece que até o agressor sabe disso, e é por essa razão que ele às vezes procura camuflar seu banditismo com essa hipocrisia tão descarada.
>
> No fim do século XIX, o rei Leopoldo da Bélgica, cujas atividades no Congo mostram bem o porquê da triste fama do colonialismo, ainda foi capaz de pronunciar estas palavras com a cara mais séria do mundo:
>
> 'Apraz-me pensar que nossos enviados, quase todos voluntários vindos das fileiras do exército belga, têm sempre em mente a forte noção da carreira que escolheram e são animados pelo mais puro sentimento de patriotismo; sem poupar seu próprio sangue, pouparão ainda mais o sangue dos nativos, que neles verão os protetores todo-poderosos de suas vidas e de seus bens, professores benevolentes de quem eles tanto necessitam'."
>
> ACHEBE, C. *A educação de uma criança sob o protetorado britânico*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p. 17. (Grifo nosso)

a) Identifique as críticas de Chinua Achebe ao neocolonialismo. Você concorda com ele? Justifique.

b) Relacione a frase grifada no texto com o discurso do rei Leopoldo, da Bélgica.

c) Como um indivíduo, ou um grupo, exerce o domínio sobre outro(s) nos dias atuais? Converse com os colegas sobre o tema.

2. Observe a charge a seguir para fazer as atividades.



THE CARTOON COLLECTOR/PRINT COLLECTOR/GETTY IMAGES

Uma pequena festa do chá, charge de 1858 sobre a Segunda Guerra do Ópio.

a) Descreva a charge. Que países estão representados nela?

b) Explique a relação que pode ser estabelecida entre essa charge e as Guerras do Ópio.

c) As Guerras do Ópio e a consequente presença estrangeira na China contribuíram para a organização de um movimento de resistência no país. Que movimento foi esse? Explique-o.

3. Analise a charge e responda às questões.



ACERVO LAETI IMAGENS

Um cadáver, charge de J. Carlos publicada em 1918.

a) A que acontecimento da Primeira Guerra a charge se refere?

b) Por que a personagem que representa a Alemanha expressa preocupação?

4. Sobre a Rússia czarista, identifique as afirmativas falsas e reescreva-as em seu caderno corrigindo-as.

a) A base da economia do país era industrial, sendo a maior parte das fábricas propriedade da nobreza e da Igreja.

b) A população russa era governada pelo czar, monarca absoluto que detinha o apoio da Igreja Ortodoxa Russa, da burocracia civil e da nobreza proprietária de terras.

c) Os camponeses trabalhavam para a nobreza na condição de servos, enquanto a classe operária urbana estava submetida a condições de exploração extremas.

d) A indústria era incipiente e fomentada pelo capital estrangeiro ou pelo Estado, concentrando-se principalmente nas pequenas cidades interioranas, onde os impostos eram mais baixos.

5. Sobre a Nova Política Econômica (NEP), instituída pelo governo bolchevique na Rússia, em 1921, é correto afirmar que:

a) radicalizou o processo de estatização da economia, impedindo a presença da iniciativa privada no país.

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

MODELO

b) resultou da desvalorização do papel do mercado e da percepção de que o socialismo deveria ser imposto por decreto.

c) iniciou o processo de nacionalização das fábricas, devolvendo, no entanto, o controle dos bancos à iniciativa privada.

d) foi uma forma de prevenir o colapso da economia russa, por meio da negociação com grandes industriais e banqueiros.

e) foi a flexibilização temporária da economia socialista, que permitiu a presença da iniciativa privada nos pequenos comércios e a criação de cooperativas.

6. "A capacidade de vincular a questão social à questão nacional é uma primeira razão que vai contribuir de maneira determinante para o sucesso do poder soviético. [...] A segunda razão para a vitória dos bolcheviques é a sua capacidade de organização e de centralização [...]."

SALOMONI, A. *Lênin e a Revolução Russa*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997. p. 80. (Coleção Século XX)

Entre os motivos que levaram à concretização da Revolução Russa de 1917 é possível citar

a) a ação revolucionária combativa associada às derrotas do exército russo na Primeira Guerra Mundial.

b) o extermínio dos mencheviques pelos bolcheviques, com a consequente centralização da luta revolucionária.

c) a associação direta, forçada pelos revolucionários, entre a exploração dos trabalhadores nas fábricas e a presença russa na Primeira Guerra Mundial.

d) a efetividade da Duma em promover debates democráticos, que proporcionou a organização e a centralização do poder pelos bolcheviques.

e) o fato de os bolcheviques conseguirem reunir socialistas revolucionários, anarquistas e liberais sob um comando unificado contra a participação russa na Primeira Guerra Mundial.

7. **Debate**. Na Rússia tentou-se implantar o comunismo, a fim de eliminar as desigualdades sociais. No entanto, a burocracia soviética tirou o protagonismo dos trabalhadores e implantou um Estado de exceção, eliminando as chances de construir uma sociedade de fato igualitária. A luta por igualdade social ainda é um desafio às democracias do mundo todo. O Brasil, por exemplo, é uma democracia pautada na liberdade individual e nos direitos civis, mas caracterizada por uma enorme desigualdade social. Com base nessa ideia, leia o trecho a seguir e debata com os colegas e o professor as seguintes questões: o regime democrático garante a igualdade social? Por quê? Que propostas poderiam reduzir as desigualdades sociais no Brasil?

"[...] a democracia, por si só, não garante um tratamento político afinado com o manejo mais justo da coisa pública ou de uma política encaminhada para uma distribuição mais equitativa dos bens. Nenhuma garantia, nesse sentido, funciona totalmente devido aos mecanismos de competição. Tudo depende da velocidade dos tempos econômico e social e isto envolve o contexto internacional no qual as democracias nacionais acontecem."

GERSCHMAN, S.; VIANNA, M. L. W. (org.). *A miragem da pós-modernidade*: democracia e políticas sociais no contexto da globalização. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1997. p. 13.

Enem e vestibulares

8. (Enem-MEC)

"O continente africano em seu conjunto apresenta 44% de suas fronteiras apoiadas em meridianos e paralelos; 30% por linhas retas e arqueadas, e apenas 26% se referem a limites naturais que geralmente coincidem com os de locais de habitação dos grupos étnicos."

MARTIN, A. R. *Fronteiras e nações*. São Paulo: Contexto, 1998.

Diferente do continente americano, onde a quase totalidade das fronteiras obedece a limites naturais, a África apresenta as características citadas em virtude, principalmente,

a) da sua recente demarcação, que contou com técnicas cartográficas antes desconhecidas.

b) dos interesses de países europeus preocupados com a partilha dos seus recursos naturais.

c) das extensas áreas desérticas que dificultam a demarcação dos "limites naturais".

d) da natureza nômade das populações africanas, especialmente aquelas oriundas da África Subsaariana.

e) da grande extensão longitudinal, o que demandaria enormes gastos para demarcação.

9. (PUC-RJ) Em 1914, as tensões políticas entre as principais potências europeias levaram a uma guerra que se tornou, ao longo dos anos seguintes, um dos mais trágicos momentos da história da humanidade. Em relação à Primeira Guerra Mundial, é **incorreto** afirmar que:

a) a Grande Guerra foi travada em duas frentes de combate e em ambas a perda de vidas humanas alcançou a dimensão de verdadeiros massacres.

b) na guerra de 1914-1918, foram utilizadas novas tecnologias de comunicação e transportes, proporcionando um avanço científico acelerado.

c) por envolver grandes potências coloniais, a Grande Guerra atingiu populações não europeias, o que deu ao conflito uma dimensão mundial.

d) através de bombardeios aéreos, racionamentos de alimentos e produtos, a guerra envolveu, em grande escala, a população civil dos países em conflito.

e) a Grande Guerra decorreu da tensão política e ideológica entre americanos e soviéticos na disputa por áreas de influência no continente europeu.

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

MODERNA

CAPÍTULO 2

Totalitarismos e Segunda Guerra Mundial

Apesar de o mundo ter experienciado os horrores da guerra inúmeras vezes, muitos Estados continuam se utilizando da violência para resolver impasses políticos e econômicos. Ainda hoje, pessoas são coagidas ou manipuladas por discursos nacionalistas e beligerantes que tentam justificar e legitimar a destruição e as mortes que as guerras provocam.

Ao conhecer, neste capítulo, as condições de ascensão de Estados totalitários na Europa e as causas imediatas que desencadearam a Segunda Guerra Mundial, você poderá refletir sobre as consequências dos conflitos e sobre o desafio humanitário e global de impedir guerras futuras.

American way of life

Os efeitos da Primeira Guerra Mundial foram diferentes para os diversos países. Para os europeus, o conflito gerou muitas perdas populacionais e dificuldades econômicas. Para os Estados Unidos, Canadá, Austrália, África do Sul, Índia e parte dos países da América do Sul, em contrapartida, a guerra propiciou desenvolvimento econômico, pois além de estarem distantes da destruição das frentes de batalha, a demanda por alimentos e matérias-primas dos países da Europa estimulou sua produção agrícola e industrial.

Os Estados Unidos foram os principais beneficiados pela guerra. O país, que desde a segunda metade do século XIX passava por um impressionante crescimento econômico, teve seu desenvolvimento ampliado em razão do conflito europeu: entre 1914 e meados da década de 1920, tornou-se o maior exportador mundial de armas, equipamentos militares, remédios, alimentos, bens de consumo e capitais. No final da década de 1920, os Estados Unidos já eram os maiores credores do mercado internacional, emprestando enormes quantias de dinheiro para os governos europeus utilizarem na reconstrução de seus países.

Ao longo dos anos 1920, a população estadunidense viveu uma grande euforia econômica. A prosperidade moldou o chamado ***American way of life*** ("estilo de vida americano"), marcado pela ampla oferta e pelo crescente consumo de produtos industrializados, como os eletrodomésticos. Esse estilo de vida valorizava o livre funcionamento do mercado financeiro (ou seja, sem intervenção ou regulação do Estado), a livre concorrência e a liberdade individual de investimento e consumo.

A prosperidade econômica estimulou os estadunidenses a investir cada vez mais na Bolsa de Valores. Com a expectativa de ganhar dinheiro fácil, as pessoas hipotecavam suas casas com o objetivo de ter dinheiro para investir. Economias de uma vida inteira eram confiadas aos escritórios de Wall Street, famosa rua de Nova York onde se localiza a Bolsa de Valores mais importante do país, e aplicadas no mercado de ações.



Armandinho, tirinha de Alexandre Beck, 2017.

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

Crash da Bolsa de Valores de Nova York

Esse cenário de euforia, no entanto, não durou muito. Externamente, os países da Europa, que foram bastante afetados pela guerra, adotaram uma série de medidas protecionistas para restringir as importações e, assim, estimular a produção industrial interna e recuperar sua economia. Desse modo, as exportações de produtos dos Estados Unidos para esses países diminuíram. Apesar disso, as indústrias estadunidenses não reduziram o ritmo de suas atividades, provocando uma **crise de superprodução**.

Quando a oferta de produtos é maior que a procura, os preços tendem a cair. Foi isso o que aconteceu. Muitas empresas, porém, escondiam sua verdadeira situação financeira. Mesmo estando à beira da falência, elas continuavam a negociar suas ações, indevidamente valorizadas.

Em outubro de 1929, a "bolha" estourou. Já não era possível às empresas esconder dos investidores sua real situação. Com medo de perder muito dinheiro, os investidores colocaram à venda suas ações, mas não havia interessados em comprá-las, e a Bolsa de Valores de Nova York entrou em colapso. Esse episódio ficou conhecido como o ***crash*** ("quebra") da Bolsa de Valores de Nova York.

Fábricas e bancos dos Estados Unidos faliram rapidamente. Muitos estadunidenses, que haviam investido no mercado de ações, perderam tudo o que possuíam. Os moradores dos estados de Oklahoma, Arkansas, Missouri e Texas foram os mais afetados: perderam suas terras em razão da crise e de seguidas secas que castigaram a região naquele período. Diante dessa situação, muitas famílias migraram para o oeste dos Estados Unidos, principalmente para o estado da Califórnia. Entre 1935 e 1940, a Califórnia recebeu cerca de 250 mil migrantes provenientes de outros estados do país.

Contudo, a desordem econômica não se restringiu aos Estados Unidos.

> "[Os Estados Unidos] eram [...] tanto o primeiro país exportador quanto, depois da Grã-Bretanha, o primeiro país importador. Importavam quase 40% de todas as exportações de matérias-primas e alimentos dos quinze países mais comerciais, um fato que ajuda muito a explicar o desastroso impacto da Depressão nos produtores de trigo, algodão, açúcar, borracha, seda, cobre, estanho e café. Pelo mesmo motivo, tornaram-se a principal vítima da Depressão. Se suas importações caíram em 70% entre 1929 e 1932, suas exportações caíram na mesma taxa. O comércio mundial teve uma queda de quase um terço entre 1929 e 1939, mas as exportações americanas despencaram para quase a metade."
>
> HOBSBAWM, E. *Era dos extremos*: o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 102.

Assim, o *crash* da Bolsa de Valores de Nova York atingiu países do mundo todo (com exceção da União Soviética), gerando uma reação em cadeia que parecia incontrolável. A retração do comércio internacional provocou milhares de falências, deixando milhões de desempregados e causando sérios problemas sociais. Esse período de recessão econômica, iniciado no final da década de 1920 e que se estendeu pelos anos de 1930, foi chamado de **Grande Depressão**.

Hipotecar: ceder um bem como garantia em troca de um empréstimo bancário.

Ação: documento com valor variável que representa uma fração do capital de determinada empresa de capital aberto. Se os lucros da empresa aumentam, suas ações passam a valer mais; se ocorre o contrário, as ações desvalorizam-se. Para que os investidores ganhem dinheiro com ações, precisam comprá-las por um preço baixo e vendê-las quando estiverem mais valorizadas. Isso é garantido aos indivíduos que conseguem fazer a transação antes dos outros investidores. Essa manobra torna o negócio relativamente instável e, por isso, de alto risco.



MARGARET BOURKE-WHITE - WHITNEY MUSEUM OF AMERICAN ART, NOVA YORK

Fila de desamparados à espera de doações em Louisville, estado do Kentucky, Estados Unidos. Foto de 1937. A fotografia é uma síntese da Grande Depressão que atingiu os Estados Unidos na década de 1930.

Análise de imagem

Que tipo de desigualdade social a fotografia revela?

Os dados numéricos referentes à migração para o oeste dos Estados Unidos na década de 1930 foram obtidos em: <https://www.okhistory.org/publications/enc/entry.php?entry=OK008>. Acesso em: 21 maio 2020.

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

MODERNA

New Deal: solução democrática

Para amenizar os efeitos da crise que causara um duro golpe ao liberalismo econômico, muitos países adotaram políticas intervencionistas de estímulo ao crescimento econômico e à geração de empregos. Nos Estados Unidos, a solução escolhida ficou conhecida como ***New Deal*** ("novo acordo" ou "nova transação").

O *New Deal* foi um programa de recuperação econômica executado pelo governo do democrata **Franklin Delano Roosevelt**, presidente dos Estados Unidos entre 1933 e 1945. Eleito em 1932, sua vitória no pleito deveu-se principalmente ao sucesso do programa de auxílio e de combate ao desemprego implantado por ele no estado de Nova York durante seu mandato como governador.

O programa tinha como base as ideias do economista britânico John Maynard Keynes, que negava os princípios do livre mercado e defendia a intervenção governamental na economia e a aplicação de recursos do Estado no combate ao desemprego. Por meio desse programa, foram implementadas medidas fundamentais para a recuperação do capitalismo estadunidense:

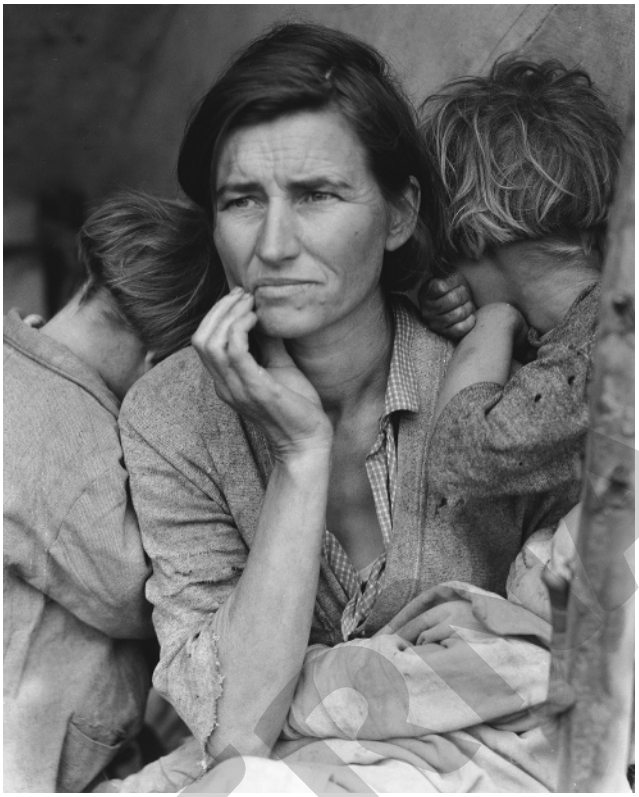
- intervenção do Estado no sistema financeiro e em setores importantes da economia;
- aumento da vigilância sobre as atividades bancárias e as operações na Bolsa de Valores;
- taxação dos cidadãos mais ricos;
- regulamentação das atividades das associações operárias e dos sindicatos;
- concessão de empréstimos às indústrias a juros baixos.

Além disso, foram criadas frentes de trabalho para a realização de obras públicas, como a construção de autoestradas, barragens e instalações de saneamento urbano, por meio do recrutamento de milhares de desempregados nas grandes cidades.

Para reduzir a superprodução agrícola, o governo passou a fornecer subsídios aos fazendeiros para que deixassem suas terras em repouso. Também decretou o pagamento de salário mínimo e a semana legal de quarenta horas, com o objetivo de impor à indústria a admissão de maior número de trabalhadores.

Em complemento à política econômica interna, o governo Roosevelt alterou a orientação da política externa dos Estados Unidos ao estabelecer relações cordiais com os países da Europa e da Ásia. Ele propôs que o país adotasse uma política de abertura, entendimento e colaboração internacional.

Todas essas intervenções na economia possibilitaram a retomada do crescimento econômico estadunidense. Colhendo os frutos da recuperação econômica do país, Roosevelt foi reeleito presidente dos Estados Unidos três vezes seguidas: em 1936, 1940 e 1944.



DOROTHEA LANGE - BIBLIOTECA DO CONGRESSO, WASHINGTON

Mãe migrante, fotografia de Dorothea Lange, 1936. O retrato de Florence Thompson em Nipomo, Califórnia, com três dos seus sete filhos, se tornou um símbolo da desesperança gerada no país durante a Grande Depressão.

Tal qual aconteceu nos Estados Unidos, outros países, como Reino Unido e França, passaram a adotar medidas para reativar suas economias, abrindo mão das práticas e princípios do Estado liberal. Assim, grandes obras foram implementadas com o objetivo de recolocar em funcionamento os mecanismos econômicos; políticas deflacionárias entraram em vigor, reduzindo drasticamente o volume de papel-moeda em circulação; tarifas alfandegárias foram elevadas, diminuindo sensivelmente as importações e estimulando a produção interna; políticas sociais foram priorizadas sobre as econômicas e a agricultura recebeu mais subsídios.

Em meio à turbulência causada pela Grande Depressão um Estado se destacava como exceção: a União Soviética. Enquanto os países adeptos do capitalismo liberal buscavam doutrinas e políticas econômicas que restaurassem a antiga prosperidade, a União Soviética, independente do sistema capitalista internacional, entrava numa fase de industrialização extremamente rápida e intensa. A economia do país se expandiu com a aplicação dos **Planos Quinquenais**, durante o governo de Josef Stálin. O primeiro foi lançado em maio de 1929 – antes, portanto, da quebra da Bolsa de Valores de Nova York. Por meio desses planos, o governo estipulava o que deveria ser produzido, de que forma e como distribuir, tanto na indústria de base quanto na agricultura. Entre 1929 e 1940, a produção industrial soviética triplicou.

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

MODELO

Solução totalitária

Após o fim da Primeira Guerra Mundial, seguido do *crash* da Bolsa de Valores de Nova York, grupos ultranacionalistas passaram a utilizar a crise econômica como justificativa para criticar o sistema liberal-capitalista. Nesse período, houve a derrocada dos valores e das instituições liberais e o aumento da descrença nos partidos tradicionais, sobretudo na Europa. A instabilidade política e econômica, os ressentimentos gerados pela guerra e o desemprego auxiliaram a escalada de movimentos políticos autoritários e totalitários em várias partes do mundo.

Apesar de serem caracterizados pelo abuso do poder por parte do Estado, pela supressão das liberdades individuais sob o pretexto de garantir a segurança pública, pela perseguição aos opositores e pela intensa propaganda política nacionalista, o **autoritarismo** e o **totalitarismo** não são iguais.

Nos regimes autoritários o controle do Estado é menos abrangente, permitindo certo grau de liberdade individual, a existência de um pluripartidarismo controlado e, apesar da censura, não há monopólio dos meios de comunicação. Já o totalitarismo caracteriza-se pela máxima intervenção do governo na sociedade, por um governo de partido único, pela centralização do poder do Estado na figura de um líder e pelo monopólio dos meios de comunicação pelo governo.

Assim, todos os regimes totalitários são autoritários, porém os regimes autoritários nem sempre são totalitários. Consideram-se totalitários os governos da Alemanha nazista, da União Soviética stalinista, da Itália fascista e da China maoísta.

Os conceitos de totalitarismo e autoritarismo serão analisados mais detalhadamente no capítulo 5 deste volume.

Na Itália, o fascismo

Após 1918, a Itália encontrava-se numa situação crítica, apesar de pertencer ao bloco vitorioso na Primeira Guerra Mundial. Além de o país ter sofrido perdas humanas e materiais, as pretensões expansionistas que motivaram sua entrada na guerra não haviam sido plenamente alcançadas, e o país estava mergulhado na retração econômica e na crise social, com milhares de desempregados, greves, invasões de terras e muitas agitações nas cidades e no campo.

Diante da estagnação econômica e do caos social, houve um crescimento das forças de esquerda. Em 1920, a Itália assistiu a um amplo movimento de ocupação de fábricas, com a formação de conselhos operários nas unidades produtivas. O êxito do movimento soviético animava o movimento operário.

O medo de uma revolução proletária foi o principal motivo pelo qual os representantes do grande capital descartaram os partidos conservadores tradicionais e apoiaram política e financeiramente os grupos de extrema direita e ultranacionalistas, como o **Partido Nacional Fascista**. Liderados por **Benito Mussolini**, os integrantes desse partido desprezavam a democracia liberal e estimulavam o ódio à esquerda. Os esquadrões paramilitares fascistas atacavam sindicatos, jornais e comícios socialistas e comunistas.

O termo **fascismo** deriva da palavra latina *fascio*, que significa "feixe". No Império Romano, o *fascio* era utilizado para abrir caminho aos magistrados, detentores do poder sobre a vida e a morte dos réus. Além do *fascio*, Mussolini utilizou outros elementos da história de Roma como simbologia do partido. Um dos principais objetivos do líder fascista com tal associação era alimentar o sentimento nacionalista, estabelecendo um vínculo político e ideológico entre o povo, o passado italiano e o partido.

Paramilitar: organização particular de cidadãos armados que não pertencem às forças militares regulares.



COLEÇÃO PARTICULAR



DE AGOSTINI EDITORE/AGB PHOTO LIBRARY - MUSEU CÍVICO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA, MILÃO

À esquerda, capa de livro com a transcrição das canções compostas para um musical realizado na cidade de Roma, em 1935, que celebrava o fascismo na Itália. À direita, cartaz onde se lê: "Nós somos assim. O soldado italiano serve, combate e morre pela Itália, pelo Duce, pelo fascismo".

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

MODERNA



© HARLINGUE/ROGER-VIOLLET/AFP

Mussolini diante de multidão em Milão, na Itália, em 1930. Para os fascistas, a democracia era um regime político frágil e um dos responsáveis pela crise mundial. Eles defendiam a ideia de que a saída para o problema seria concentrar o poder em um partido forte, que poderia guiar a Itália rumo ao crescimento econômico.

Consolidação do Estado fascista

Por rejeitar o socialismo e defender a ideia de que somente um governo forte faria a Itália prosperar, os fascistas conquistaram o apoio do grande capital e de setores da pequena burguesia, que temiam o avanço da esquerda. Em 30 de outubro de 1922, militantes fascistas realizaram a **Marcha sobre Roma**, passeata que reuniu uma multidão nos arredores da capital. Pressionado pelos grupos que apoiavam o movimento, o rei Vítor Emanuel III demitiu o primeiro-ministro e convidou Benito Mussolini para organizar um novo governo de acordo com as normas do sistema parlamentarista em vigor. No texto a seguir, um diplomata belga descreve a chegada de Mussolini a Roma.

> "A 30 de outubro de 1922, os bandos de camisas negras (as milícias armadas fascistas de Mussolini), ferozes, bem armados, esbranquiçados pela poeira de uma longa marcha, entraram sem resistência, como uma horda de conquistadores, na Cidade Eterna (Roma), muda e ferida de espanto. [...] Na nobreza como na indústria, possuindo vastas propriedades ou grandes fábricas, vítimas, uma e outra, do estado anárquico que reinava na província, o entusiasmo que suscitou o triunfo de Mussolini foi sincero e espontâneo. O patriciado de camisas brancas apertou com efusão a mão do fascismo de camisas negras, e as belas damas da aristocracia foram as primeiras a exaltar-se pela pessoa do ditador. A burguesia citadina, liberal por tradição, mas sentindo bem que havia no ar uma vassourada, julgou prudente pôr-se ao lado do cabo da vassoura, e aderiu à revolução."

BEYENS, Eugène [1922]. *In*: FREITAS, G. *900 textos e documentos de história*. 2. ed. Lisboa: Plátano, 1977. v. 3, p. 285-286.

As eleições de abril de 1924, realizadas durante o governo de Mussolini, garantiram aos fascistas a maioria no Parlamento. A oposição, atordoada e dividida, desorganizou-se após violenta repressão, e muitos deputados foram presos, exilados ou mortos. Foi nesse contexto que se instaurou na Itália um Estado totalitário, no qual:

- o Parlamento era um órgão sem poder;
- a imprensa era controlada pelos fascistas, transformando-se em porta-voz do governo;
- Mussolini era cultuado como o grande líder da nação, personificando o Estado italiano;
- a sociedade estava organizada em corporações de empregados e patrões – constituindo o **Estado corporativo**;
- a economia, sob controle estatal, dava ênfase à indústria de base e ao setor bélico;
- o trabalho era disciplinado pela ***Carta del Lavoro***.

Criada em 1927, a *Carta del Lavoro* foi um código do trabalho constituído por trinta declarações sobre os direitos e os deveres de empregadores e empregados. Esse código – que versava, por exemplo, sobre a divisão proporcional do pagamento da previdência entre empregador e trabalhador – causou forte impacto internacional na época de sua publicação e influenciou legislações trabalhistas de vários países do mundo, como a de Portugal, de 1933, e a brasileira, de 1943.

Em 1929, Mussolini firmou com a Igreja Católica o **Tratado de Latrão**, criando o Estado do Vaticano. Por meio desse tratado, o governo italiano reconhecia a soberania da Igreja sobre o território do Vaticano e a predominância da religião católica na Itália. O Vaticano, em contrapartida, reconhecia a soberania do governo italiano sob todo o território da Itália, pondo fim às antigas reivindicações territoriais de ambas as partes.

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

MODERNA

Na Alemanha, a República de Weimar

No início de 1919, após a Primeira Guerra Mundial, reuniu-se na cidade alemã de Weimar uma assembleia para elaborar a Constituição da Alemanha. Foi, então, instaurada a **República de Weimar**, com base em um sistema de governo parlamentarista democrático, no qual o líder do Poder Executivo, nomeado pelo presidente da república, era chamado de chanceler.

A assembleia recém-formada, além de fundar a república, foi obrigada a aceitar a paz estabelecida pelo Tratado de Versalhes, que impunha à Alemanha severas punições, como mostra o texto a seguir.

> "A conferência de paz iniciada em Paris, em janeiro de 1919, e sem a presença dos países derrotados, terminou por produzir um documento destinado a humilhar e arrasar a Alemanha. [...] Os aliados exigiam a entrega dos poucos territórios coloniais que a Alemanha possuía [...] e de várias fatias do próprio território alemão [...]. Exigiam ainda a desmilitarização da margem esquerda do Rio Reno, [...] a redução do exército a oficiais de carreira [...] e, por fim, a fixação de pesadas somas a serem estabelecidas em dinheiro e matérias-primas, como reparações de guerra."
>
> ALMEIDA, A. M. de. *A República de Weimar e a ascensão do nazismo*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 13-14. (Coleção Tudo é história)

As condições do tratado contribuíram para agravar a crise econômica e social no país, com efeitos em vários setores. Em 1922, a inflação assumiu escalas gigantescas, e o marco, a moeda alemã, desvalorizou-se rapidamente. Apesar desse cenário desfavorável, entre 1924 e 1929, um processo de recuperação econômica, possibilitado por financiamentos externos, principalmente dos Estados Unidos, apaziguou a oposição ao governo, levando à população o sentimento de gradual retorno à estabilidade. Entretanto, as consequências da quebra da Bolsa de Valores de Nova York em 1929 foram devastadoras para a Alemanha. Com o fim das remessas de capitais estadunidenses para o país, muitas empresas faliram, o desemprego quadruplicou e a insatisfação cresceu em todas as camadas sociais.

Movimentos separatistas e tentativas de golpe concorreram para o agravamento da instabilidade, e dois projetos políticos antagônicos dividiram a Alemanha: o da esquerda, representada pelo Partido Social-Democrata e pelo Partido Comunista Alemão, e o da extrema direita, representada principalmente pelo Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães, ou, simplesmente, Partido Nazista.

Nazista: referente a *nazi*, abreviatura para *Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei* (Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães).



O vendedor de fósforos, pintura de Otto Dix, 1920.

Análise de imagem

1. Descreva a cena representada relacionando-a com a situação da Alemanha após a Primeira Guerra Mundial.
2. Qual seria a posição de Otto Dix em relação à situação de seu país?

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.
© DIX, OTTO. LICENCIADO POR AUTVIS BRASIL, 2020 - MUSEU DE ARTE DE STUTTGART
PROVISÓRIA



SCHERL/SÜDDEUTSCHE ZEITUNG PHOTO/KEYSTONE BRASIL

População reunida em torno da Catedral de Berlim para apoiar o Partido Nazista nas eleições parlamentares de 1932. Nesse ano, os nazistas obtiveram cerca de 38% dos votos; em 1924, eles haviam conquistado apenas 3% dos votos.

Os dados numéricos apresentados foram retirados da obra: TRINDADE, J. D. L. *História social dos direitos humanos*. 3. ed. São Paulo: Peirópolis, 2012.

Ascensão nazista

Como aconteceu na Itália com o fascismo, o grande capital e a pequena burguesia, temendo o avanço do comunismo, apoiaram e financiaram a ascensão nazista. Depois da quebra da Bolsa de Valores de Nova York, o Partido Nazista cresceu de forma acelerada na Alemanha.

Em 1933, diante do avanço dos nazistas, das intrigas governamentais e das pressões dos grandes grupos econômicos, o presidente alemão Paul von Hindenburg nomeou **Adolf Hitler**, líder do Partido Nazista, chanceler. Foi o primeiro passo para a instauração de um governo ditatorial.

Logo depois que Hitler assumiu o poder, o prédio do Parlamento (*Reichstag*) foi incendiado, e a culpa recaiu sobre os comunistas. Após esse episódio, o governo suprimiu a liberdade de expressão, de opinião, de reunião e de imprensa, entre outras medidas, para combater a "ameaça comunista".

Com a morte de Hindenburg, em 1934, a elite civil e os chefes militares alemães aprovaram a fusão das chefias de governo e de Estado, e Hitler assumiu a presidência, além de tornar-se o comandante supremo das forças armadas.

Sob o domínio nazista, a imprensa foi convertida em porta-voz do governo; os partidos de oposição deixaram de existir; os indivíduos contrários à ideologia nazista foram presos, deportados ou executados; a sociedade foi organizada em corporações; a indústria pesada, especialmente a bélica, recebeu incentivos do governo. Entre 1933 e 1939, o Estado alemão adotou uma política expansionista, militarista, racista e nacionalista.

Grande parte dessas iniciativas foi inspirada no livro *Mein kampf* ("Minha luta"), escrito por Hitler na década de 1920. Nessa obra, Hitler sintetizou a ideologia nazista e defendeu princípios como o da superioridade racial dos povos germânicos e o da legitimidade da conquista de territórios para abrigar o povo alemão, como mostra o trecho a seguir.

> "[...] a finalidade principal de um Estado nacionalista é a conservação dos primitivos elementos raciais que, por seu poder de disseminar a cultura, criam a beleza e a dignidade de uma humanidade mais elevada. [...] O Estado alemão deve reunir todos os alemães com a finalidade não só de selecionar os melhores elementos raciais e conservá-los, mas também de elevá-los, lenta mas firmemente, a uma posição de domínio."

HITLER, A. *Minha luta*. São Paulo: Centauro, 2001. p. 300-303.

Para assistir

Arquitetura da destruição

Direção: Peter Cohen.
Suécia, 1989. 40 min.

O documentário trata sobre ideais estéticos da ideologia racista do nazismo alemão utilizados para justificar perseguições e práticas violentas e criminosas que tinham como objetivo a homogeneização da sociedade alemã tendo como referência o arianismo, além de apresentar a trajetória de Hitler ao poder.

Ideologia e perseguição nazista

Os nazistas defendiam a construção de um Estado forte e centralizado na figura de um grande líder, o *Führer*. Segundo a ideologia nazista, os germânicos, ou arianos, constituíam uma raça humana superior e deviam lutar para expurgar de seu território, e consequentemente de sua população, etnias e pessoas consideradas inferiores.

Com base em princípios racistas e nacionalistas, os membros do Partido Nazista passaram a perseguir judeus, comunistas e militantes de esquerda, ciganos, eslavos, homossexuais e pessoas com deficiência, entre outros. As leis eugênicas decretadas em 1933 autorizavam a esterilização de indivíduos considerados "degenerados". Cerca de 45% dos médicos alemães aderiram ao regime e contribuíam com as experiências médicas e científicas. A população foi dividida conforme critérios raciais em arianos puros, não arianos e mestiços.

Os nazistas utilizaram a polícia política do país (a *Gestapo*), a guarda pessoal de Hitler (a *Schutzstaffel* – SS) e as milícias conhecidas como Forças de Assalto (*Sturmapteilungen* – SA) para perseguir seus opositores políticos e as pessoas consideradas inferiores pelo regime.

No ano de 1933, o governo federal alemão construiu o primeiro campo de concentração organizado de forma sistemática: o **Dachau**, instalado a cerca de 15 quilômetros de Munique, no sul da Alemanha. Destinado, em um primeiro momento, a deter principalmente opositores do regime e esquerdistas, o campo passou a receber, pouco tempo depois, judeus, ciganos e homossexuais.

Diante da violência e da intolerância do regime nazista, muitos pensadores e artistas deixaram o país nesse período, como mostra o texto a seguir.

> "O racismo nazista logo provocou o êxodo em massa de intelectuais judeus e esquerdistas, que se espalharam pelo que restava de um mundo tolerante. A hostilidade nazista à liberdade intelectual quase imediatamente expurgou das universidades alemãs talvez um terço de seus professores."
>
> HOBSBAWM, E. *Era dos extremos*: o breve século XX (1914-1991). 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 151.

O apoio da população ao regime, que já era grande no momento da ascensão dos nazistas ao poder em 1933, foi ampliado por meio da propaganda. Josef Goebbels, ministro da propaganda nazista, foi responsável por difundir a imagem de Hitler como salvador da Alemanha e por submeter os meios de comunicação a severa censura.

Expurgar: nesse sentido, eliminar, livrar-se do que é considerado ruim.

Eugênico: relativo a eugenia, teoria elaborada pelo naturalista britânico Francis Galton que defendia a possibilidade de melhorar a espécie humana por meio da aplicação de métodos de seleção artificial e de controle reprodutivo.

Trocando ideias

Durante a crise iniciada em 1929, a intolerância e as ideologias autoritárias cresceram na Europa. No ano de 2008, o mundo passou por uma crise econômica de proporções semelhantes àquela iniciada nos Estados Unidos no final da década de 1920. É possível constatar que desde 2008 houve um crescimento de grupos de extrema direita em toda a Europa e em alguns países do continente americano.

- Em sua opinião, é possível associar fenômenos sociais como o crescimento de grupos racistas e xenófobos com as crises econômicas? Justifique.



Hitler é saudado pela população em um dos comícios realizados pelo Partido Nazista em Nuremberg, Alemanha. Foto de 1937.

HUGO JAEGER/TIMEPIX/THE LIFE PICTURE COLLECTION/GETTY IMAGES

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

MODERNA

TRABALHO COM FONTES

Cartaz de propaganda nazista

O Estado totalitário utilizou muitas estratégias para obter a adesão da população alemã à ideologia nazista e, ao mesmo tempo, estabelecer um rígido controle sobre ela. O recurso à violência e à intimidação foi usado para neutralizar – ou eliminar – os opositores do regime. No entanto, outras estratégias de convencimento foram tão ou mais decisivas no controle dos "corações e mentes": a organização de comícios e desfiles, o uso intensivo dos meios de comunicação e o controle da educação e da produção artística, científica e cultural.

Quando chegou ao poder, Hitler fundou o Ministério da Propaganda, depois transformado em Ministério do Esclarecimento Popular, chefiado por Josef Goebbels. Desde então, a imprensa passou a noticiar apenas o que interessava ao governo. O cinema e o teatro divulgavam imagens, personagens e tramas que exaltavam a suposta superioridade da "raça ariana" e seu destino glorioso: a dominação dos povos considerados "inferiores". As escolas eram rigidamente controladas, e as cartilhas eram produzidas para formar crianças que pensassem exatamente como queria o Estado.

Os desfiles e comícios organizados pelo Partido Nazista reuniam milhares de pessoas. Nesses eventos, repletos de símbolos nazistas, Hitler levava as massas ao delírio com seus discursos inflamados. A ordem e a disciplina observadas nesses momentos – com as tropas perfiladas e uniformizadas e os presentes cantando hinos em uníssono – transmitiam uma sensação de segurança ao povo.

O cartaz reproduzido nesta página é um exemplo de peça de propaganda nazista. Analise a imagem e leia a legenda para responder às questões.



COLEÇÃO PARTICULAR

Alemanha desperta!, cartaz alemão de 1932 e de autoria desconhecida. Na imagem, abaixo do peito da ave, está escrito "lista de escolhas" ou "lista de votação". Abaixo do número 2, está escrito: "Nacional-socialismo".

Questões

Registre no caderno.

1. Identifique o tipo de documento, seu autor, o lugar e a época em que foi produzido.
2. Descreva o cartaz considerando imagens e texto. Por que ele foi produzido? Justifique.
3. Identifique e explique os elementos do cartaz que podem ser associados à ideologia nazista.
4. Que mensagem era transmitida para o público com esse cartaz?
5. É possível supor como essa mensagem foi recebida pela população alemã da época? Para responder, considere a situação política e econômica do país em 1932.

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

Autoritarismo na Península Ibérica

O fascismo italiano e o nazismo alemão influenciaram movimentos políticos de extrema direita e a implantação de regimes autoritários em Portugal e na Espanha.

A república foi proclamada em Portugal no ano de 1910. No entanto, o governo republicano não conseguiu solucionar os sérios problemas socioeconômicos do país, e a experiência republicana parlamentarista foi encerrada com um golpe militar em 1926. Diante do clima de agitação e confronto, a elite portuguesa apoiou as propostas ditatoriais e de forte cunho nacionalista e anticomunista dos militares.

Inspirado no modelo fascista da Itália, o ministro das Finanças **António de Oliveira Salazar**, nomeado em 1928, adotou uma política econômica rigorosa que equilibrou as contas do país, o que garantiu sua ascensão ao cargo de chefe do governo em 1932. No ano seguinte, Salazar promulgou uma Constituição de natureza fascista, iniciando uma fase política no país, denominada **Estado Novo**. A política salazarista foi pautada pelo autoritarismo de partido único, pela proibição de sindicatos independentes e pela utilização da imprensa escrita e do rádio como instrumentos de propaganda.

A ditadura portuguesa do Estado Novo foi uma das mais longas do século XX. Ela chegou ao fim somente em abril de 1974, com a deposição do sucessor de Salazar, Marcelo Caetano.

Tal como Portugal, a Espanha enfrentou uma série de perturbações políticas nas décadas de 1920 e 1930. As eleições de 1936 conduziram ao poder a **Frente Popular** (coligação formada por socialistas, republicanos e comunistas), resultado das alianças de trabalhadores organizadas em todo o país. Essa vitória provocou uma reação violenta dos grupos de direita contra o governo eleito.

Em julho de 1936, um grupo de generais simpatizantes do fascismo, liderado por **Francisco Franco**, tentou dar um golpe de Estado e derrubar o governo. Os golpistas tinham o apoio do bloco conservador, que se estendia dos monarquistas aos fascistas da Falange, uma facção política conservadora. Porém, milícias improvisadas pelos trabalhadores e demais setores populares conseguiram resistir, dando tempo para que as tropas republicanas se organizassem. Iniciou-se, assim, a **Guerra Civil Espanhola**, que se estendeu por três anos.

A Espanha dividiu-se em dois campos político-militares. De um lado, estavam os republicanos compostos pelas milícias de trabalhadores, comandadas por comunistas, socialistas, anarquistas e setores do exército leais ao governo eleito; do outro, os que se autodenominavam nacionalistas, como os milicianos fascistas e os militares golpistas, que controlavam a maioria do exército, apoiados pelos latifundiários e pela Igreja.

O bloco republicano tinha o apoio da União Soviética e das Brigadas Internacionais, organizadas por voluntários de vários países. Os chamados nacionalistas, eram apoiados por Salazar, Hitler e Mussolini. Em abril de 1937, a Força Aérea Alemã, a *Luftwaffe*, bombardeou a cidade de Guernica, com o objetivo de testar a eficiência dos seus equipamentos e apoiar os fascistas na guerra. O conflito chegou ao fim em março de 1939, com a vitória dos nacionalistas do general Franco, que governou o país até 1975.

Para ler

Por quem os sinos dobram

Ernest Hemingway. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

Nesse romance do premiado escritor estadunidense Ernest Hemingway, que lutou na Guerra Civil Espanhola ao lado das Brigadas Internacionais, a narrativa tem como pano de fundo esse conflito e a experiência do protagonista Robert Jordan (inspirado no próprio autor) nas lutas contra os nacionalistas.



© SUCCESSION PABLO PICASSO/LICENCIADO POR AUTVIS, BRASIL, 2020 - MUSEU NACIONAL CENTRO DE ARTE RAINHA SOFIA, MADRI

Guernica, pintura de Pablo Picasso, 1937. A famosa obra do artista espanhol sobre o horror do bombardeio da *Luftwaffe* ao povoado de Guernica, na Espanha, é um manifesto contra a violência dos regimes autoritários e as guerras.

O quadro *Guernica* permaneceu anos no Museu de Arte Moderna de Nova York e só foi levado à Espanha depois da queda da ditadura franquista, na década de 1970.

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

MODERNA

Antecedentes da Segunda Guerra Mundial

Ao assumir o poder na Alemanha, o governo nazista promoveu uma série de medidas que minimizaram os efeitos da crise econômica, como a geração de empregos na construção de ferrovias, canais e estradas. Desobedecendo ao Tratado de Versalhes, Hitler rearmou o país. A produção armamentista contribuiu para alavancar ainda mais a economia alemã, o que elevou a aprovação do regime pela população.

Na política externa, o programa governamental era claro. Inicialmente, pretendia-se recuperar regiões que em algum momento haviam pertencido à Alemanha, especialmente aquelas ricas em matérias-primas importantes para o desenvolvimento industrial do Terceiro *Reich* (**Terceiro Império Alemão**). O passo seguinte seria conquistar fontes de matérias-primas em territórios sob controle de povos considerados, pelos nazistas, inferiores. Para alcançar esses objetivos, em 1935, o governo alemão estabeleceu o serviço militar obrigatório e iniciou o rearmamento das tropas.

Terceiro *Reich*: termo usado para afirmar a grandeza do regime de Hitler como o terceiro momento de glória da história alemã. Segundo a ideologia nazista, teriam existido outros dois: a constituição do Sacro Império Romano-Germânico (Primeiro *Reich*), em 800, e a fundação do Império Alemão, com o estabelecimento do Estado nacional alemão, em 1871 (Segundo *Reich*).

Assim, um ano depois, Hitler retomou a Renânia, região alemã que havia sido desmilitarizada pelo Tratado de Versalhes e ocupada pelos franceses como indenização de guerra. Os alemães comemoraram essa atitude ousada do líder nazista, que reanimava os sonhos de um Estado poderoso e competitivo.

Apesar das violações ao Tratado de Versalhes, as potências europeias não reagiram às ações de Hitler. O Reino Unido e a França, responsáveis pela manutenção da paz mundial proposta pela **Liga das Nações**, preferiram ignorar as ofensivas do governante alemão. Tal omissão foi muitas vezes justificada com o argumento de que evitaria um confronto direto com os nazistas. Essa atitude de tolerância em relação ao expansionismo alemão ficou conhecida como **Política de Apaziguamento**. Além disso, naquele momento, manter boa relação com a Alemanha poderia ser muito útil para o Reino Unido e a França, pois o país formava um cordão contra o avanço do socialismo na Europa ao bloquear a União Soviética.



Hitler saudando as tropas da Legião Condor, na Alemanha, 1939. Além de investir na indústria bélica, o governo nazista reorganizou as forças armadas e tornou o recrutamento militar obrigatório.

HUGO JAEGER/TIMEPIX/THE LIFE PICTURE COLLECTION/GETTY IMAGES

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

MODERNA

Formação do Eixo e novas ofensivas alemãs

Encorajada pela inércia da Liga das Nações, a Alemanha iniciou seu processo de expansão territorial. No mesmo período, a Itália e o Japão também empreenderam movimentos expansionistas. A Itália invadiu a Etiópia, na África, e o Japão conquistou territórios na Ásia.

Em novembro de 1936, a Alemanha e o Japão assinaram o **Pacto Antikomintern** com o objetivo de combater a União Soviética. No ano seguinte, a Itália aderiu ao pacto, selando o compromisso bélico dos três países no chamado **Eixo Berlim-Roma-Tóquio**.

Em 1938, os alemães invadiram e anexaram o território da Áustria. Conhecida como ***Anschluss***, a anexação teve como justificativa a unidade dos povos germânicos. A Liga das Nações não se manifestou diante do ocorrido.

Após a anexação da Áustria, a Alemanha passou a reivindicar, também, a anexação dos Sudetos, região da Tchecoslováquia habitada por populações de origem germânica que desejavam integrar-se ao *Reich*. O governo tcheco, no entanto, não aceitava a autonomia dessa área.

Em nome da Liga das Nações, Reino Unido e França iniciaram negociações diplomáticas com a Tchecoslováquia e a Alemanha, pretendendo evitar uma guerra. Assim, na **Conferência de Munique**, em setembro de 1938, a Alemanha conseguiu, por meio de um acordo, a anexação de algumas regiões da Tchecoslováquia, e Hitler comprometeu-se a resolver todas as questões de interesse internacional mediante consulta.

A situação de relativa paz, contudo, durou pouco. A Alemanha começou a pressionar a Polônia, exigindo a construção de uma estrada e uma ferrovia extraterritoriais pelo chamado corredor polonês. O governo alemão exigiu também a devolução de Dantzig, importante cidade portuária que passou a ter um governo autônomo após a derrota da Alemanha na Primeira Guerra Mundial. Além disso, em março de 1939, Hitler invadiu o que havia restado da Tchecoslováquia.

Acordo entre Alemanha e União Soviética

Diante do desrespeito alemão ao acordo estabelecido na Conferência de Munique, os governos britânico e francês selaram uma aliança com a Polônia, comprometendo-se a protegê-la de uma eventual agressão alemã. Tal compromisso incluía proteção à Romênia e à Grécia.

As garantias dadas à Polônia pelo Reino Unido e pela França deixaram a União Soviética em uma situação frágil. A princípio, o líder soviético Josef Stálin chegou a acreditar que essa atitude poderia significar a oportunidade para uma possível invasão anglo-francesa à União Soviética. Assim, em agosto de 1939, alemães e soviéticos assinaram um acordo, conhecido como **Pacto Nazi-Soviético de Não Agressão**. De acordo com uma das cláusulas desse pacto, se o Reino Unido e a França decretassem guerra à Alemanha após um eventual ataque alemão à Polônia, os soviéticos se manteriam afastados do conflito. Outra cláusula dividia a Polônia em duas zonas de influência, a alemã e a soviética. Em caso de guerra, esse acordo evitaria que a Alemanha tivesse de lutar em duas frentes, como aconteceu em 1914.

Corredor polonês: estreita faixa de terra que separava a Prússia Oriental dos demais territórios alemães. Foi cedida à Polônia pela Alemanha por determinação do Tratado de Versalhes.

O Pacto Nazi-Soviético também ficou conhecido como **Pacto Molotov-Ribbentrop** por ter sido assinado pelo ministro do Exterior da União Soviética, Viatcheslav Molotov, e pelo ministro do Exterior da Alemanha, Joachim von Ribbentrop.



BETTMANN/GETTY IMAGES

População da cidade de Eger (atual Cheb), na antiga Tchecoslováquia, observa a passagem do exército alemão durante a ocupação dos Sudetos. Foto de 1938.

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

Guerra na Europa: a ofensiva do Eixo

No dia 1º de setembro de 1939, Hitler divulgou o início das operações militares para a invasão da Polônia. Em retaliação, dois dias depois, o Reino Unido e a França declararam guerra à Alemanha. Iniciava-se, assim, a **Segunda Guerra Mundial**.

Os nazistas invadiram a Polônia e, em poucas semanas, a resistência polonesa foi arrasada e o exército alemão tomou o país, empregando um estilo de ofensiva que ficou conhecido como *Blitzkrieg*.

Após a conquista da Polônia, tropas nazistas invadiram e conquistaram a Noruega e a Dinamarca, em abril de 1940, garantindo à Alemanha o abastecimento de aço pelos mares Báltico e do Norte. Em seguida, dominaram os territórios belga e holandês, facilitando sua entrada na França pelo território da Bélgica.

Em junho de 1940, os nazistas chegaram a Paris e obrigaram o governo francês a assinar um armistício com a Alemanha. Boa parte do território francês, incluindo a capital, permaneceu sob ocupação alemã. No restante do país, foi estabelecido um governo colaboracionista, que ficou conhecido como **República de Vichy**, administrado pelo marechal francês Philippe Pétain, alinhado com a doutrina nazista.

Enquanto os alemães investiam na França, os italianos voltavam-se para o norte da África. As tropas italianas, porém, sofreram algumas derrotas na região e acabaram recebendo ajuda dos alemães. Os nazifascistas conseguiram manter o domínio sobre a Líbia, a Tunísia, a Argélia, o Marrocos e algumas áreas egípcias.

Em junho de 1941, depois de conquistar territórios da Europa Oriental, como Iugoslávia, Grécia e Romênia, Hitler iniciou a invasão da União Soviética, colocando em prática a chamada **Operação Barbarossa**. Com essa operação, ele pretendia apoderar-se de recursos naturais do território soviético, como o petróleo, para a continuidade da guerra. Em um primeiro momento, os alemães obtiveram algumas vitórias importantes: chegaram a sitiar Leningrado (atual São Petersburgo), parando às portas de Moscou em outubro.

Guerra-relâmpago do Eixo na Europa – setembro 1939-julho 1942

FERNANDO JOSÉ FERREIRA



Análise cartográfica

Que países da Europa ocidental foram ocupados pelas forças alemãs?

Ofensivas do Eixo
- Avanço sobre a Polônia (setembro de 1939)
- Avanço sobre a Dinamarca e a Noruega (abr.-jun. 1940)
- Avanço sobre a França (maio-jun. 1940)
- Avanço sobre a Grécia (out. 1940) e sobre os Bálcãs (abr. 1941)
- Avanço sobre a União Soviética (jun. 1941-jul. 1942)
- Países do Eixo em 1º set. 1939
- Territórios ocupados pelas forças armadas da Alemanha
- Territórios Aliados
- Territórios que progressivamente se envolveram no conflito
- Países neutros

Frente na União Soviética
- Avanço máximo nazista (1941-1942)

Fonte: DUBY, G. *Atlas histórico mundial*. Barcelona: Larousse, 2010. p. 288.

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

Blitzkrieg em ação

A guerra-relâmpago ou *Blitzkrieg*, principal forma de combate utilizada pelos alemães na Segunda Guerra Mundial, consistia em ataques simultâneos de tanques, canhões e aviões contra alvos inimigos, com o objetivo de desarticular e desmoralizar os adversários rapidamente. Os ataques causavam pânico e desorganizavam as linhas inimigas, facilitando a conquista do território e a rendição do adversário. Os tanques isolavam os adversários e interceptavam qualquer reforço rival que tentasse chegar à área sob ataque. Por causa do apoio dos tanques e aviões, os ataques da artilharia tornavam-se relativamente fáceis, pois os inimigos não tinham tempo para se proteger.

Artilharia: conjunto de armas de guerra com alto poder de fogo, como canhões e mísseis, e os veículos destinados ao seu transporte e reabastecimento.

Os aviões "táticos" alemães, como os *Stuka*, tinham duas funções: atacar posições que não pudessem ser atingidas pela artilharia e apoiar os avanços dos tanques eliminando alvos, como os blindados inimigos presentes no caminho das tropas. Ações de sabotagem também faziam parte da *Blitzkrieg* – destruir pontes, cortar linhas de comunicação, explodir arsenais, passar informações falsas por rádio.

Apesar de ter havido emprego de tecnologia e de aviões, a Segunda Guerra Mundial foi travada predominantemente em solo, por meio do embate físico entre tropas inimigas, causando muitas mortes de militares e civis. Além disso, os bombardeios aéreos não eram precisos, causando danos não só às instalações militares, mas também aos civis.

Ilustração atual que mostra como se dava um ataque-relâmpago alemão durante a Segunda Guerra Mundial.



SATTU E LUIZ IRIA/ ABRIL COMUNICAÇÕES S.A

Guerra no Pacífico

Desde a década de 1910, o Japão havia adotado uma política expansionista na Ásia, ocupando o território da Coreia. Esse movimento se intensificou na década de 1930, quando o país investiu contra a China e a Indochina. Os Estados Unidos, interessados na região, tentaram impedir esse avanço, o que motivou o Japão a tentar remover a presença estadunidense da Ásia. Assim, no dia 7 de dezembro de 1941, o governo japonês atacou a base militar estadunidense de Pearl Harbor, no Havaí. Boa parte da frota dos Estados Unidos no Pacífico foi atingida, e cerca de 2 mil soldados morreram. A resposta estadunidense foi imediata. No dia seguinte, o então presidente dos Estados Unidos, Franklin Delano Roosevelt, entregou ao Congresso do país uma declaração de guerra ao Japão, que foi aceita. Com a indústria em ritmo acelerado e contando com armas e equipamentos modernos, os Estados Unidos juntaram-se aos Aliados no combate ao Eixo. Em contrapartida, a Alemanha e a Itália, aliadas ao governo japonês, declararam guerra aos Estados Unidos.

Logo após o ataque a Pearl Harbor, o Japão ocupou Indochina, Tailândia, Hong Kong, Filipinas, Malásia e Bornéu. Em 1942, tomou Cingapura, Sumatra, Birmânia, Índias Holandesas (atual Indonésia) e bombardeou territórios na região do Pacífico, como Austrália, Alasca e Canadá.

O Brasil no conflito

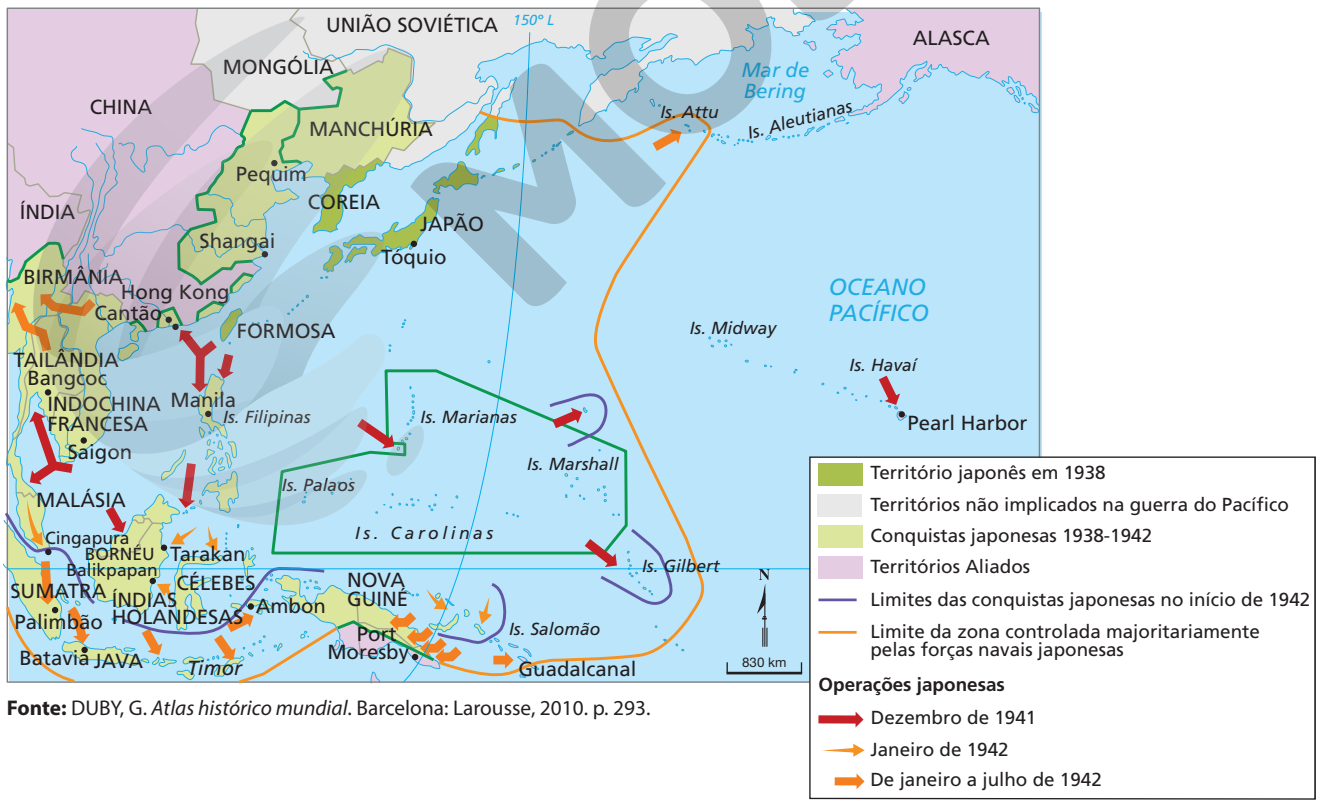
O ataque japonês a Pearl Harbor alterou os rumos do conflito e a posição de neutralidade brasileira. Pressionado pelos Estados Unidos, que lhe forneciam importante auxílio econômico, o governo brasileiro rompeu relações diplomáticas e comerciais com a Alemanha, a Itália e o Japão.

Em retaliação, em janeiro de 1942, submarinos alemães afundaram navios mercantes brasileiros. Esse incidente determinou a entrada do Brasil no conflito mundial, ao lado dos Aliados.

O Brasil contribuiu na guerra de diferentes formas: concedeu bases militares às forças aliadas em algumas regiões estratégicas, como Belém, Natal e Recife; forneceu-lhes matérias-primas, como borracha e minério de ferro; enviou soldados da **Força Expedicionária Brasileira** (FEB) e da **Força Aérea Brasileira** (FAB) para lutar contra os nazifascistas na Itália e na Holanda. Em contrapartida, o governo Vargas recebeu créditos para a implementação da Companhia Vale do Rio Doce e para a construção da usina siderúrgica de Volta Redonda (RJ), a **Companhia Siderúrgica Nacional** (CSN).

A entrada do Brasil na guerra ao lado dos Aliados impactou a vida dos imigrantes alemães, japoneses e italianos que viviam no país. Muitos perderam o emprego, foram presos e proibidos de ensinar sua língua nativa e de publicar materiais impressos em seu idioma.

Ofensiva japonesa no Pacífico – 1941-1942



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Fonte: DUBY, G. *Atlas histórico mundial*. Barcelona: Larousse, 2010. p. 293.

MODERNA

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

Segunda Guerra Mundial e avanço dos Aliados

A entrada da União Soviética e dos Estados Unidos na guerra alterou os rumos do conflito: as guerras na Europa e na Ásia fundiram-se em um confronto de escala mundial, no qual se opunham os Aliados (Reino Unido, Estados Unidos e União Soviética) aos países do Eixo (Alemanha, Itália e Japão).

No final de 1941, a guerra começou a tornar-se favorável aos Aliados. Utilizando a tática da terra arrasada, os soviéticos destruíram plantações, casas e mantimentos que pudessem garantir a sobrevivência dos alemães em território soviético. Além disso, com o inverno rigoroso, a situação das tropas nazistas piorou, forçando-as a recuar. Em 1942, os soviéticos resistiram ao avanço alemão em **Stalingrado**. Nesse mesmo ano, os estadunidenses impuseram derrotas aos japoneses na região do Pacífico.

Em 1943, os alemães da *Afrika Korps* foram vencidos no norte da África por tropas anglo-americanas, que, em julho do mesmo ano, ocuparam a Sicília e desembarcaram na Península Itálica, onde derrubaram o governo fascista de Mussolini. Na Frente Oriental, depois da vitória em Stalingrado, os soviéticos derrotaram os alemães na **Batalha de Kursk** em julho de 1943.

A operação decisiva na Frente Ocidental, que ficou conhecida como **Dia D**, ocorreu em 6 de junho de 1944. Nesse dia, os Aliados, comandados pelo general estadunidense Dwight D. Eisenhower, desembarcaram na província francesa da Normandia. A ação envolveu cerca de 150 mil soldados, além de navios de guerra e aviões. Os Aliados avançaram em direção à Alemanha, libertando Paris e o norte da França do jugo nazista. Enquanto isso, o exército soviético, no extremo oposto da Europa, libertava a Romênia e a Polônia do domínio alemão.

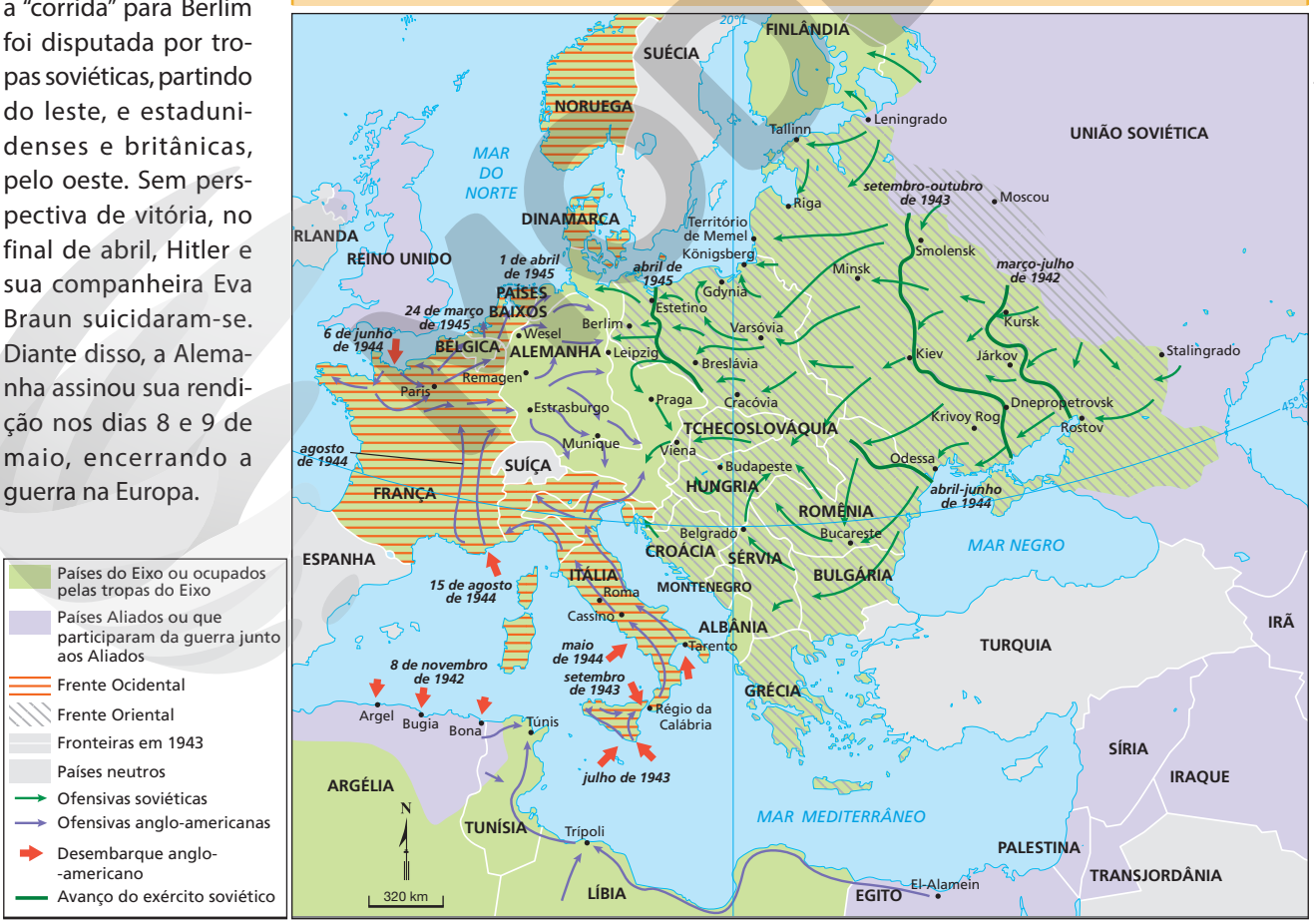
No ano de 1945, a "corrida" para Berlim foi disputada por tropas soviéticas, partindo do leste, e estadunidenses e britânicas, pelo oeste. Sem perspectiva de vitória, no final de abril, Hitler e sua companheira Eva Braun suicidaram-se. Diante disso, a Alemanha assinou sua rendição nos dias 8 e 9 de maio, encerrando a guerra na Europa.

***Afrika Korps*:** destacamento do exército alemão comandado pelo general Erwin Rommel, que combatia em território africano.

Frente Oriental: território no qual combatiam União Soviética, Alemanha e Áustria (que incluía parte da Europa Central e Oriental).

Frente Ocidental: área de combate nas fronteiras entre França, Alemanha e Bélgica (Europa Ocidental).

Avanço e vitória dos Aliados na Europa – 1942-1945



FERNANDO JOSÉ FERREIRA

Fonte: DUBY, G. *Atlas histórico mundial*. Barcelona: Larousse, 2010. p. 296-297.

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

CÓPIA

Rendição do Japão: o fim da guerra

Se na Europa os nazistas foram derrotados em maio de 1945, na região do Pacífico a guerra se estendeu por mais quatro meses. Em fevereiro desse ano, os estadunidenses conquistaram a ilha japonesa de Iwo Jima, local estratégico que abriu caminho para os ataques contra o Japão.

Por conta dos constantes avanços estadunidenses na Ásia, os japoneses intensificaram sua resistência com os camicazes, pilotos que sacrificavam a vida lançando-se em aviões carregados de bombas contra os navios Aliados. Os ataques dos camicazes provocaram muitas baixas nas embarcações inimigas.

Diante da resistência japonesa, e também para demonstrar seu poderio bélico-militar, os Estados Unidos utilizaram um novo tipo de arma contra o Japão: a **bomba atômica**. O primeiro ataque nuclear foi realizado contra a cidade de Hiroshima, em 6 de agosto de 1945, matando cerca de 118 mil pessoas nos primeiros quatro dias. O segundo, três dias depois, na cidade de Nagasaki, provocou 73 mil mortes instantâneas.

Ao explodir, a bomba atômica liberou bolas de fogo com um calor de milhões de graus Celsius e altas doses de radiação, que fizeram pessoas e construções desaparecerem vaporizadas instantaneamente. Os sobreviventes contraíram graves queimaduras. A radiação contaminou o solo, o ar, os animais e as pessoas, causando muitas doenças, como o câncer, que até hoje afetam sobreviventes e seus descendentes. Depois do calor, uma onda de choque com velocidade de mil quilômetros por hora devastou tudo o que encontrou em um raio de 2 quilômetros. O depoimento a seguir revela a dimensão dos efeitos da bomba.

> "Encontrei a primeira vítima no meio do caminho para Hiroshima. Uma coisa preta surgiu do lado da estrada de repente, balançando instável. [...] me aproximei pouco a pouco e percebi que era uma pessoa. Tentei olhar para o rosto, mas não havia um. Só duas bolas inchadas onde os olhos deveriam estar, um buraco onde era o nariz e os lábios estavam tão grandes que cobriam metade do rosto. Era horrível. E havia essa coisa preta que parecia uma manga presa no braço, então inicialmente pensei que a pessoa estava usando trapos. [...] Sendo médico, eu imediatamente me aproximei para tentar tomar o pulso. Mas a pele do braço inteiro tinha escorregado e não havia nenhum lugar onde eu pudesse tocar. Percebi que a pessoa não estava usando trapos, estava inteiramente nua. O que achei que era uma manga na verdade era a pele que se desprendeu do corpo e ficou pendurada. [...] A pessoa se contorceu algumas vezes, e depois ficou completamente imóvel. Estava morta."
>
> HIDA, Shuntaro [sobrevivente de Hiroshima]. *In*: KOSUGA, T. Um velho médico japonês que sobreviveu a Hiroshima. *Vice*, 6 ago. 2012. Disponível em: <https://www.vice.com/pt_br/article/3d8dqj/um-velho-medico-japones-que-sobreviveu-a-hiroshima>. Acesso em: 21 maio 2020.

Estima-se que mais de 250 mil japoneses tenham morrido em decorrência dos ataques nucleares. Diante da tragédia, o imperador Hirohito anunciou a rendição japonesa em 14 de agosto de 1945, que foi assinada no dia 2 de setembro, encerrando oficialmente a Segunda Guerra Mundial.

Você pesquisador

Em 2020, o lançamento das bombas atômicas nas cidades de Hiroshima e Nagasaki completou 75 anos. Apesar da memória do horror causado pelo ataque, a tecnologia nuclear continua em uso no mundo. Reúna-se com alguns colegas e escolham um dos itens a seguir para pesquisar.

a) O que é energia nuclear? Como é obtida?

b) O que são radiação e radiatividade? Citem exemplos de suas aplicações, indicando os riscos e as vantagens de cada uma delas.

c) Que países possuem armas nucleares? Há uma política internacional que regule a proliferação desse tipo de arma?

d) O Brasil produz energia nuclear? Se sim, com que finalidade? Qual é o posicionamento do país em relação às políticas internacionais sobre o assunto?

Apresentem o resultado da pesquisa em forma de painel para os demais colegas da classe.

KEYSTONE/GETTY IMAGES



Os dados numéricos apresentados têm como fonte informações do Imperial War Museums. Disponível em: <https://www.iwm.org.uk/history/the-atomic-bombs-that-ended-the-second-world-war>. Acesso em: 21 maio 2020.

A cidade de Hiroshima arrasada após a explosão da bomba atômica, em agosto de 1945.

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

Divisão da Alemanha e julgamentos de Nuremberg

Em fevereiro de 1945, os chefes de Estado do Reino Unido (Winston Churchill), dos Estados Unidos (Franklin D. Roosevelt) e da União Soviética (Josef Stálin) reuniram-se na **Conferência de Yalta** para discutir a criação da **Organização das Nações Unidas** (ONU), que substituiria a Liga das Nações, e confirmar algumas decisões tomadas na Conferência de Teerã, realizada em 1943, referentes à criação de zonas de influência estadunidense e soviética. Por esse acordo, começava a ser traçada a divisão do mundo em blocos que logo se tornariam antagônicos, sob a hegemonia dos Estados Unidos e da União Soviética.

Em junho de 1945, a **Carta das Nações Unidas** foi assinada por cinquenta países (excluídos os integrantes do Eixo), em San Francisco, nos Estados Unidos. Entre outras medidas, a carta firmou o compromisso dos países-membros de garantir a paz e a segurança internacionais, promover o progresso econômico e social das nações e estimular o respeito aos direitos humanos.

Alguns meses depois, os Aliados reuniram-se novamente para decidir o futuro da Alemanha. Na **Conferência de Potsdam**, em agosto de 1945, os líderes desses países decidiram dividir o território alemão e a cidade de Berlim em quatro zonas de administração: francesa, britânica, estadunidense e soviética. A Alemanha deveria pagar aos Aliados uma indenização de 20 bilhões de dólares, além de ceder parte de seu território à Polônia e à União Soviética.

Para julgar os criminosos de guerra, desmilitarizar a Alemanha e punir os agentes financeiros que subsidiaram os nazistas, foi criado um Tribunal Internacional, sediado em Nuremberg, na Alemanha.

Os **julgamentos de Nuremberg** ocorreram de novembro de 1945 até outubro de 1946. Entre os 22 réus estavam militares, assessores de Hitler e apoiadores do regime nazista. As penas variaram: doze foram condenados à morte, três à prisão perpétua, dois a vinte anos de reclusão, um a quinze anos e outro a dez anos. Três foram absolvidos.

Outra questão importante enfrentada no período posterior à guerra envolvia os oito milhões de nazistas que viviam na Alemanha, como mostra o texto a seguir.

> "Punir alemães apenas por serem nazistas era algo praticamente fora de questão, ainda que o Tribunal de Nuremberg houvesse definido o Partido Nazista como organização criminosa. […]
>
> Desde o início, os julgamentos de crimes de guerra perpetrados por alemães tanto envolveram pedagogia quanto justiça. As sessões do Tribunal de Nuremberg foram transmitidas pela rádio alemã, duas vezes ao dia, e as provas ali acumuladas seriam expostas em escolas, cinemas e centros educacionais por todo o país […]. Os referidos dados [dos julgamentos] deixavam claro que crimes perpetrados com propósitos ideológicos ou de Estado tinham, apesar de tudo, responsabilidade individual e eram plausíveis de punição nos termos da lei. O argumento de obedecer a ordens não constituía defesa."

JUDT, T. *Pós-guerra*: uma história da Europa desde 1945. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008. p. 67-68.

Trocando ideias

Durante os julgamentos em Nuremberg, muitos oficiais nazistas alegaram estar apenas cumprindo ordens quando praticaram atos criminosos.

- Em sua opinião, a alegação do cumprimento do dever justifica a prática de crimes e o uso da violência? Justifique.

Europa após a Segunda Guerra Mundial



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Fonte: VICENTINO, C. *Atlas histórico*: geral & Brasil. São Paulo: Scipione, 2011. p. 148.

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

MODERNA



AKG-IMAGES/ALBUM/FOTOARENA

População civil nas ruínas da cidade de Varsóvia, Polônia, em outubro de 1944.

A vida dos civis na Segunda Guerra Mundial

A população dos países que se envolveram diretamente na guerra sofreu com os constantes bombardeios e os mais diversos tipos de privação. Cidades foram destruídas, prejudicando a produção industrial e agrícola, os transportes e a geração de energia. Entre 1939 e 1944, por exemplo, a produção britânica de bens de consumo caiu 45%. Essa situação agravou a fome, principalmente na Europa e na Ásia, obrigando a população a sobreviver com pequenas porções diárias de alimento. Nos países dominados pelos nazistas, a comida era tirada de povos considerados inferiores para alimentar os alemães – apenas no final do conflito a produção industrial alemã foi prejudicada e os civis do país sofreram com a carestia alimentar. Milhões de pessoas morreram por inanição ou em decorrência de doenças.

Além disso, milhares de pessoas tiveram suas casas destruídas, foram despejadas, passaram a viver em montanhas e cavernas ou refugiaram-se em outros países. Ao final da guerra, milhões de europeus, principalmente, encontravam-se na condição de refugiados, vivendo em acampamentos e dependendo da ajuda de centros assistenciais administrados pelos exércitos Aliados.

Famílias foram desestruturadas, mulheres foram vítimas do abuso sexual praticado pelos soldados, jovens e crianças deixaram de ir à escola. Durante a guerra, a população era orientada a sempre carregar máscaras de gás como precaução em casos de ataque com gases tóxicos. Além disso, as pessoas tiveram de se adaptar aos toques de recolher e aos bombardeios, como descrito no texto a seguir.

> "Às 23h, estava indo para a cama quando uma terrível explosão sacudiu tudo, rasgando o silêncio da noite. Bombas! Bombas! [...] Todo mundo deu um pulo. O barulho era ensurdecedor. 'Corram para o jardim!' Eu agarrei meu roupão e corri para fora. Meu coração dava pulos e meu corpo todo sacudia tanto que eu achei que ia cair. [...] De repente, um foguete rasgou o céu. [...] Se não fosse sinal de algo tão perigoso, podíamos ficar sentados contemplando aquela maravilha. [...] Mas então a bomba... As janelas chacoalhavam e quase se quebraram. [...] Os foguetes continuaram caindo, seguidos de explosões. A cada vez a gente achava que tinha chegado a nossa hora."
>
> Diário da polonesa Wanda Przybylska, que tinha 14 anos [25 jul. 1944]. *In*: WALLIS, S.; PALMER, S. *Éramos jovens na guerra*: cartas e diários de adolescentes que viveram a Segunda Guerra Mundial. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013. p. 195.

Os dados numéricos apresentados nesta página foram retirados de: HASTINGS, M. *Inferno*: o mundo em guerra, 1939-1945. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2012.



PRISMA/ALBUM/FOTOARENA

Mulheres e crianças nos escombros da destruição causada pela Batalha de Stalingrado, na União Soviética. Foto de 1942.

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

As mulheres durante a guerra

A maioria dos homens economicamente ativos dos países envolvidos no conflito havia sido convocada para lutar nos campos de batalha. Assim, as mulheres passaram a substituí-los como força de trabalho na agricultura, nos serviços gerais das cidades e nas indústrias. No Japão, por exemplo, as mulheres chegaram a compor metade da força de trabalho no campo em 1944, e, nos Estados Unidos, milhões de mulheres foram empregadas nas indústrias bélicas.

Embora a mão de obra feminina tenha sido muito utilizada, a conquista de espaço no mundo do trabalho não significou melhores condições de vida nem respeito profissional e paridade salarial. Foi comum, por exemplo, após o fim do conflito e o retorno dos sobreviventes para casa, a desconsideração e demissão das mulheres para serem substituídas por homens, ou a manutenção dos seus postos, mas com salários inferiores aos dos homens exercendo funções semelhantes.



PHOTO 12/ALAMY/FOTOARENA

Mulher soviética trabalhando em fábrica na cidade de Moscou, 1942.

Nos *fronts* de combate a participação das mulheres aumentou e se diversificou com o tempo. Além de atuarem como enfermeiras e agentes de espionagem, elas logo passaram a dirigir tanques, caminhões e ambulâncias e pilotar aviões. Muitos Estados procuravam valorizar o papel da mão de obra feminina durante a guerra, como estímulo ao recrutamento. Segundo o historiador Max Hastings:

> "Mais de oitocentas mil russas serviram nos exércitos de Stálin. [...] Algumas mulheres serviram como atiradoras em Sebastopol e Leningrado, e, em 1943, um grande número delas concluiu cursos como atiradoras de elite. [...]
>
> Ao mesmo tempo, as mulheres que trabalhavam em campos e em fábricas na ausência de homens sofriam fome crônica e eram com frequência convocadas para realizar tarefas além de sua capacidade física. Hérnias tornaram-se comuns entre aquelas que trabalhavam diariamente com cargas pesadas ou eram atreladas a arados em lugar dos bois mortos. [...]
>
> Os guerrilheiros russos e iugoslavos foram os únicos a empregar mulheres no combate direto. Os britânicos enviaram um pequeno número de servidoras para territórios ocupados sob as ordens da Agência de Operações Especiais [...], e as mulheres desempenharam funções administrativas e de apoio vitais para as forças armadas dos Aliados e do Eixo."

HASTINGS, M. *Inferno*: o mundo em guerra, 1939-1945. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2012. p. 371-379.

Para ler

A guerra não tem rosto de mulher

Svetlana Aleksiévitch. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

A vencedora do Prêmio Nobel de Literatura de 2015 Svetlana Aleksiévitch aborda nesse livro a participação das mulheres russas na Segunda Guerra Mundial. Ela reuniu depoimentos de mulheres que atuaram como soldadas, enfermeiras-instrutoras, franco-atiradoras, comandantes de canhões antiaéreo, entre outras funções: testemunhos que revelam o cotidiano de violência, fome e frio e a influência dessas experiências nas gerações seguintes.



ALBATROSS/ALAMY/FOTOARENA

Enfermeiras limpando e reorganizando uma das alas do Hospital St. Peter após bombardeio alemão sobre Londres. Reino Unido, 1941.

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



PABLO GONZALEZ/AFP/GETTY IMAGES

Vista da entrada de Auschwitz II-Birkenau, o antigo campo de extermínio nazista na Polônia. Foto de 2019. O lugar foi transformado em museu e memorial para que os horrores do Holocausto não sejam esquecidos.

O Holocausto

A cidade polonesa de Oswiecim foi invadida pelos alemães em 1940, quando seu nome foi alterado para Auschwitz, onde se construiu o campo de concentração e de extermínio. Nos anos seguintes, o lugar foi ampliado, consistindo em três partes principais: Auschwitz I, Auschwitz II-Birkenau e Auschwitz III-Monowitz.

Com a ascensão de Hitler ao poder, as comunidades judaicas da Alemanha – e posteriormente dos países invadidos – passaram a ser perseguidas e ter seus direitos civis restringidos. As chamadas **Leis de Nuremberg** (1935), por exemplo, tiraram a cidadania alemã dos judeus e proibiram o casamento entre judeus e alemães, além de outras determinações discriminatórias.

Nesse período, muitas pessoas perseguidas pelos nazistas conseguiram fugir para outros países. Entre 1938 e 1939, cerca de 80 mil judeus emigraram para os Estados Unidos em busca de refúgio. Durante a década de 1930, aproximadamente 20 mil judeus conseguiram emigrar para a Bolívia, 30 mil para a Suíça, 60 mil para a Palestina sob domínio britânico e 100 mil para a Península Ibérica, entre outros locais.



BUYENLARGE/UIG/AGB PHOTO LIBRARY

Crianças no Gueto de Lodz, na Polônia, início da década de 1940. Os judeus eram obrigados a usar uma estrela amarela, como as que aparecem nos casacos de alguns meninos da foto, para facilitar sua identificação pela polícia alemã.

Aqueles que não conseguiram fugir foram segregados em **guetos**, onde viviam em condições precárias, forçados a trabalhar para o *Reich* alemão e sob constante vigilância policial. Nesses locais, era comum a falta de alimentos, energia elétrica e água, assim como a proliferação de doenças, como a tuberculose e a febre tifoide.

Em 1941, os nazistas deram início à política da "solução final", posteriormente conhecida como **Holocausto**. Tal política consistia na destruição dos guetos e no envio de seus habitantes para **campos de concentração** que passaram a funcionar também como **campos de extermínio**. Nesses locais, homens, mulheres, idosos e crianças eram separados em grupos e obrigados a viver em péssimas condições. Eles dormiam aglomerados em barracões, geralmente sem janelas, cobertores ou colchões, recebiam uma ração diária que não supria suas necessidades alimentares e raramente podiam tomar banho. Os adultos saudáveis eram submetidos a uma extensa jornada de trabalho, explorados na construção e na manutenção de edifícios no próprio campo de concentração e na produção de itens diversos para o Estado e para empresas alemãs. Aqueles prisioneiros que não eram considerados aptos ao trabalho, geralmente idosos, doentes, pessoas com deficiência e crianças, eram fuzilados ou enviados para as câmaras de gás, onde inalavam gases letais.

Os campos de concentração confinavam, além de judeus, opositores do regime nazista, como comunistas e socialistas, e grupos considerados indesejáveis para a sociedade ariana: ciganos, deficientes, eslavos e homossexuais. O primeiro campo de extermínio construído pelos nazistas foi o de Chelmno, na Polônia, em 1941. Contudo, os principais foram o de Auschwitz e o de Treblinka, também no território polonês. Estima-se que, apenas em Auschwitz II-Birkenau, 1 milhão de pessoas tenham sido executadas.

Os dados numéricos apresentados foram retirados do *site* do Museu do Holocausto. Disponível em: <https://www.ushmm.org/ptbr>. Acesso em: 26 maio 2020.

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

Resistência civil contra os nazistas

Apesar das dificuldades trazidas pela guerra, a população civil dos países ocupados não assistiu indiferente à invasão nazista. Muitos grupos organizaram-se na tentativa de resistir aos invasores. Conhecidos como ***partisans***, os integrantes da resistência eram tanto comunistas, socialistas e militantes de esquerda em geral quanto pessoas dos setores nacionalistas e liberais. Homens e mulheres participaram da resistência.

Esses grupos agiam na clandestinidade de diversas maneiras: assassinavam oficiais alemães, promoviam atos de sabotagem contra os nazistas, ajudavam pessoas perseguidas pelo nazismo a fugir, bombardeavam as linhas de transporte para os campos de extermínio etc. Os *partisans* tiveram importante atuação na Iugoslávia, na Grécia, na Itália e na União Soviética.

Na porção ocidental do continente, a resistência aos nazistas angariou maior número de adeptos no final de 1941, quando os alemães passaram a recrutar muitos franceses, holandeses e belgas, entre outros, para o trabalho compulsório nas fábricas alemãs. Além disso, os nazistas endureciam o tratamento dispensado à população civil na Europa Ocidental à medida que iam perdendo a guerra, o que influiu os movimentos de resistência nessa região no período final do conflito.

Em razão da violência empregada pelos nazistas contra a população do Leste Europeu, a resistência civil nessa região foi maior e mais constante do que na Europa Ocidental. Em sua rota para Moscou, os nazistas dizimaram vilarejos, matando idosos, mulheres e crianças.

Os judeus também resistiram aos nazistas. Aqueles que conseguiram fugir dos campos de concentração chegaram a integrar os grupos de *partisans*. Nos guetos, os judeus organizaram fugas e resistência armada. Em um levante no gueto de Varsóvia, em 1943, por exemplo, formou-se a Organização Judaica Combatente para incentivar os judeus do gueto a se recusar a embarcar nos trens que iam para o campo de concentração e extermínio de Treblinka. Os rebeldes conseguiram contrabandear armas e atacar a polícia alemã, mas a resistência durou menos de um mês. Cerca de 7 mil judeus foram mortos, e o restante foi transferido para os campos de concentração e de extermínio.

A resistência aos nazistas também existiu nos campos: em Auschwitz II-Birkenau, por exemplo, um grupo chamado Comando Especial Judaico rebelou-se contra os guardas em 1944. No entanto, o movimento foi brutalmente reprimido pelos nazistas, e a maioria dos rebeldes acabou assassinada naquele momento.

Para assistir

O jogo da imitação

Direção: Morten Tyldum. Estados Unidos, Reino Unido, 2014. 115 min.

O filme narra a história do matemático britânico Alan Turing, que liderou uma equipe para decodificar o "Enigma", um código secreto usado pelos alemães durante a guerra para comunicar futuros ataques. Além de apresentar o outro lado da guerra, longe dos campos de batalha, o filme traz reflexões sobre a vida de Turing, que foi condenado pela justiça britânica por ser homossexual (considerado crime na época).

Mãe pátria está chamando!, estátua do Memorial Mamayev Kurgan, Volgogrado (antiga Stalingrado), que homenageia os heróis da Batalha de Stalingrado, Rússia. A foto foi tirada em 2018, durante as comemorações do 73º aniversário da vitória na batalha contra a Alemanha nazista.



MIKHAIL TERESHCHENKO/TASS/GETTY IMAGES

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

MODERNA

ATIVIDADES

Registre no caderno.

1. Leia as afirmativas a seguir sobre o período entreguerras, identifique as incorretas e corrija-as em seu caderno.

a) Terminada a Primeira Guerra Mundial, os Estados Unidos se tornaram o principal financiador da reconstrução dos países europeus e o maior exportador de bens para a Europa.

b) A década de 1920 nos Estados Unidos foi um período de euforia econômica. A prosperidade moldou o chamado *American way of life*.

c) A limitação do crédito bancário e o declínio da produção industrial nos Estados Unidos foram fatores determinantes para a crise de 1929.

d) A crise de 1929 beneficiou os países europeus, que finalmente puderam se sobrepor economicamente aos Estados Unidos.

e) As medidas de recuperação do *New Deal* fortaleceram o caráter liberal da economia estadunidense.

2. Leia o texto a seguir e faça o que se pede.

> "Com maus modos, às bofetadas, a crise desperta os norte-americanos. A catástrofe da Bolsa de Valores de Nova York rompeu o Grande Sonho, que prometia encher todos os bolsos de dinheiro, todos os céus de aviões, todas as terras de automóveis e arranha-céus. Não há quem venda otimismo no mercado. A moda se entristece. Caras compridas, roupas compridas, cabelos compridos: acabaram-se os enlouquecidos anos vinte e com eles acabaram as pernas à vista e o cabelo curto das mulheres. Verticalmente desce o consumo de tudo. Só aumentam as vendas de cigarros, horóscopos e lâmpadas de vinte e cinco velas, que dão luz mortiça mas gastam pouco. Hollywood prepara filmes sobre gigantescos monstros desatados, King Kong, Frankenstein, inexplicáveis como a economia, irrefreáveis como a crise, que semeiam o terror nas ruas das cidades."

GALEANO, E. *O século do vento*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988. p. 102.

a) Destaque trechos que simbolizam a Grande Depressão que se abateu sobre a sociedade estadunidense.

b) Como o autor do texto caracteriza o período anterior à crise de 1929?

c) Caracterize o papel do cinema na cultura estadunidense dessa época.

3. Leia o trecho a seguir e faça o que se pede.

> "O estudo teórico levou [o economista britânico John Maynard] Keynes a mostrar que os mecanismos autorreguladores nos quais acreditavam os economistas clássicos podem falhar e, deixando de funcionar, não serão corrigidos certos desequilíbrios; e, por conseguinte, as situações de subemprego podem prolongar-se por muito tempo. [...] A interferência do Estado torna-se, pois, necessária. Keynes acha que a intervenção do Estado deve-se dar de maneira mais ou menos permanente, principalmente sob a forma de uma política de manipulação monetária com o objetivo de atuar sobre os elementos dos quais depende o volume do emprego e da produção."

HUGON, P. *História das doutrinas econômicas*. 14. ed. São Paulo: Atlas, 1984. p. 410.

a) Explique como a crise de 1929 levou ao descrédito das teorias do liberalismo clássico.

b) Cite algumas medidas tomadas pelos Estados capitalistas para combater a recessão econômica na década de 1930.

4. Analise a imagem a seguir e relacione-a à chamada Política de Apaziguamento, explicando a conduta da Liga das Nações em relação ao expansionismo alemão em meados da década de 1930.

COLEÇÃO PARTICULAR



Pôster soviético de 1938 que representa as potências ocidentais oferecendo a Tchecoslováquia para Hitler.

5. "Em 28 de maio de 1933, o médico Karl Wesen e seu aluno Jürgen Ernst sentaram em um bar para tomar café na cidade alemã de Würzburg. Ao ver que o judeu Adam Golom e sua amiga 'ariana' Helena Valentin conversavam de forma 'provocadora' na mesa ao lado, eles perseguiram e esbofetearam o casal na rua. Depois os denunciaram à *Gestapo* [...] por desonra racial."

SZKLARZ, E. A sedução da barbárie. *Aventuras na história*, n. 124, nov. 2013, p. 28.

O texto revela a importância, para a manutenção do regime nazista, da participação da sociedade civil alemã, que contribuiu com o processo de vigilância característico desse regime. Além da vigilância à sociedade, podemos citar como características do regime nazista

a) a adoção de uma política expansionista, militarista e nacionalista.

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

MODELO

b) a política racista contra os judeus e a promoção dos valores católicos.

c) a tolerância a adversários políticos desde que estes reconhecessem a superioridade nazista.

d) o reconhecimento da autonomia das diversas regiões alemãs, respeitando suas especificidades.

e) a valorização do campo, por meio da reforma agrária, e do trabalho operário, por meio das cooperativas autônomas.

6. Leia o texto a seguir e faça o que se pede.

> "Na verdade, os avanços iniciais dos exércitos alemães foram tão rápidos e pareceram tão decisivos quanto as campanhas no Ocidente. No início de outubro, estavam nos arredores de Moscou. [...] Mas o momento passou, e as simples dimensões das reservas de espaço, força humana, valentia física e patriotismo russos, e um implacável esforço de guerra, derrotaram os alemães [...]. Uma vez que a guerra russa não se decidira em três semanas, como Hitler esperava, a Alemanha estava perdida [...]."

HOBSBAWM, E. *Era dos extremos*: o breve século XX, 1914-1991. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. p. 47.

a) Descreva as duas fases da campanha militar nazista contra a União Soviética.

b) Explique por que a Batalha de Stalingrado foi um marco para o conflito.

c) Justifique o trecho: "Uma vez que a guerra russa não se decidira em três semanas [...] a Alemanha estava perdida".

7. **Dissertação**. Leia os trechos a seguir e, com base em seus conhecimentos, elabore um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema "A Europa e a questão dos refugiados ontem e hoje".

> "[...] a Anuar [Administração das Nações Unidas para Auxílio e Restabelecimento] desempenhou papel vital na situação de emergência que se instalou no período pós-guerra. [...] Em fins de 1945, a Anuar administrava 227 acampamentos e centros assistenciais para deslocados e refugiados na Alemanha [...]. Em junho de 1947, a agência contava com 762 unidades na Europa Ocidental [...]. Em seu ponto máximo, observado em setembro de 1945, o número de civis [...] que se encontravam sob os cuidados da Anuar e outras agências Aliadas era de 6.795.000 [...]."

JUDT, T. *Pós-guerra*: uma história da Europa desde 1945. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008. p. 42.

> "O Senado italiano decidiu nesta quarta-feira [12/02/2020] retirar a imunidade parlamentar do ex-ministro do Interior Matteo Salvini. [...] A decisão abre caminho para que o político seja processado por causa de sua política rígida contra refugiados durante seu período como ministro do Interior e vice-premiê italiano. Salvini, que é chefe do partido de extrema direita Liga, é acusado de 'abuso de poder' e 'privação de liberdade' por um tribunal em Catania, na Sicília.
>
> O caso na Catania ocorreu em julho passado, quando Salvini impediu que 116 migrantes desembarcassem do navio Gregoretti, da guarda costeira italiana. [...] Ele se recusou a permitir que o navio entrasse em um porto italiano por vários dias."

MD/DPA/AFP. Senado retira imunidade parlamentar de Matteo Salvini. *Deutsche Welle*, 12 fev. 2020. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/senado-retira-imunidade-parlamentar-de-matteo-salvini/a-52356531>. Acesso em: 22 maio 2020.

Enem e vestibulares

8. (Enem-MEC)

> "A participação da África na Segunda Guerra Mundial deve ser apreciada sob a ótica da escolha entre vários demônios. O seu engajamento não foi um processo de colaboração com o imperialismo, mas uma luta contra uma forma de hegemonia ainda mais perigosa."

MAZRUI, A. Procurai primeiramente o reino político... *In*: MAZRUI, A.; WONDJI, C. (orgs.). *História geral da África*: África desde 1935. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2011. v. 8.

Para o autor, a "forma de hegemonia" e uma de suas características que explicam o engajamento dos africanos no processo analisado foram

a) Comunismo/rejeição da democracia liberal.

b) Capitalismo/devastação do ambiente natural.

c) Fascismo/adoção do determinismo biológico.

d) Socialismo/planificação da economia nacional.

e) Colonialismo/imposição da missão civilizatória.

9. (PUCCAMP-SP) A Guerra Civil Espanhola, entre os anos de 1936 e 1939, teve estreitas relações com os fatos históricos que engendraram a Segunda Guerra Mundial. O final dessa guerra civil representou a

a) vitória dos social-democratas na Península Ibérica, local utilizado pelos Aliados para iniciar os preparativos finais para os bombardeios contra os nazifascistas.

b) derrota das forças socialistas, anarquistas e democráticas espanholas que não conseguiram sobrepor-se ao exército franquista, uma vez que este tinha o apoio incondicional dos EUA, da Inglaterra e da França.

c) ascensão das forças fascistas, que, apesar de terem sido derrotadas na Segunda Guerra Mundial, ganharam fôlego na Espanha até a década de 1970.

d) derrota das forças militares dos nazifascistas, que não conseguiram suportar os ataques realizados pela milícia republicana, que tinha o apoio financeiro da União Soviética e de outros países aliados.

e) vitória do Partido Comunista Espanhol, que soube organizar uma grande frente de oposição ao movimento das classes burguesas, que sustentavam financeiramente os fascistas, especialmente os de Barcelona e Madri.

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

MODERNA

CAPÍTULO

3

A Organização das Nações Unidas e os indicadores sociais

A Organização das Nações Unidas (ONU) foi criada com o objetivo de manter a paz e a segurança internacional. Buscando promover a cooperação internacional, atua como um ambiente de diálogo entre as nações no enfrentamento de problemas econômicos, culturais e humanitários em todo o mundo.

A ONU também formulou índices para dimensionar a pobreza, o desenvolvimento humano e outros indicadores. Esse trabalho contribui para a compreensão de que, apesar dos enormes avanços nas políticas públicas de inclusão social e distribuição de renda, a distância social e cultural entre os mais ricos e os mais pobres ainda é imensa.

A ONU e a busca pela paz

Desde sempre, a história da humanidade tem sido marcada por conflitos. Foi por meio da guerra que muitos povos conquistaram territórios e expandiram suas culturas, que outros foram exterminados e suas obras, destruídas. Com o tempo, os instrumentos utilizados para guerrear evoluíram para as armas de fogo, que continuaram sendo aperfeiçoadas.

Durante as duas grandes guerras do século XX, principalmente, foram desenvolvidas armas de destruição em massa, que resultaram nas bombas atômicas lançadas pelos Estados Unidos sobre as cidades japonesas de Hiroshima e Nagasaki, em agosto de 1945. Essas bombas, de extremo poder de destruição, arrasaram instantaneamente as cidades, o meio ambiente circundante e mataram milhares de pessoas. Por muitos anos, os efeitos devastadores da radiação continuaram fazendo inúmeras vítimas.

Para evitar que os horrores da Primeira Grande Guerra se repetissem, em 1919, ao término desse confronto, surgiu a **Liga das Nações** cujo principal objetivo era manter a paz. No entanto, todos os esforços não conseguiram impedir um novo conflito, ainda mais devastador, envolvendo diversos países.

Em 1945, com o final da Segunda Guerra Mundial, foi criada a **Organização das Nações Unidas (ONU)**. Os governos de 51 países estavam dispostos a garantir a paz e evitar a repetição das atrocidades cometidas durante as duas grandes guerras. Em 2020, a ONU reunia 193 países-membros.

Contudo, no início do século XX, os civis mortos em guerras eram 10% do total de vítimas; já no final do século representavam 90%. Ataques a estruturas médicas e organizações humanitárias se tornaram comuns, e somente em 2016 a ONU conseguiu, como resposta aos protestos contra esses abusos, uma resolução condenando essas violações ao direito humanitário internacional.

Fonte: ONU. *Países-membros da ONU*. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/conheca/paises-membros/>. Acesso em: 25 maio 2020.

Fonte: ONU. *ONU alerta para crescente número de civis mortos em conflitos armados*. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/onu-alerta-para-crescente-numero-civis-mortos-em-conflitos-armados/>. Acesso em: 25 maio 2020.



ONU

Cartaz criado pela ONU em celebração ao Dia Mundial Humanitário – 19 de agosto – em 2017. Civis e pessoas que trabalham socorrendo feridos muitas vezes são atingidos por bombardeios. A campanha "Não É Alvo", iniciada em 2017, alerta para a violação dos direitos humanos cometida contra essas pessoas que tentam salvar vidas.

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

MODELO

Conselho de Segurança da ONU

O **Conselho de Segurança** é o principal órgão da ONU. Ao contrário dos demais, que apenas recomendam aos governos que sigam orientações, as decisões do Conselho têm de ser implementadas. Os países-membros são obrigados a cumpri-las, como prevê a Carta das Nações Unidas assinada por eles.

Dos 193 países-membros, somente quinze participam do Conselho de Segurança. Desse total, dez são escolhidos pela Assembleia Geral, a cada dois anos. A China, os Estados Unidos, a França, o Reino Unido e a Rússia (que na época da criação da ONU ainda era a União Soviética) são membros permanentes, e apenas eles podem vetar qualquer determinação do Conselho. Em termos práticos, significa que têm autoridade para barrar decisões que contrariem seus interesses ou de seus aliados.

O poder desses cinco países é enorme, já que as resoluções a serem implementadas pela ONU dependem de sua aprovação. A aprovação de uma medida exige, no mínimo, nove votos. Ou seja, quatro países entre os eleitos, a cada dois anos, devem votar em conjunto com os membros permanentes.

O grande papel do Conselho de Segurança é discutir e tomar decisões sobre conflitos entre nações. Diversos países almejam conseguir um assento permanente no seleto grupo do Conselho de Segurança da ONU, incluindo o Brasil.



LEV RADIN/SHUTTERSTOCK

Reunião do Conselho de Segurança da ONU na sede da instituição, em Nova York, Estados Unidos. Foto de 2019. Na ocasião, os membros do Conselho participavam de um encontro que visava promover o aumento da participação das mulheres em processos de paz e conter a violência contra elas em situações de conflito.

Outro tipo de decisão que pode ser tomada pelos membros do Conselho é o **embargo econômico**. Nesse caso, os países integrantes da ONU ficam proibidos de comercializar com o país ao qual o embargo é imposto.

Um exemplo desse tipo de ação ocorreu em março de 2016, quando o Conselho de Segurança da ONU impôs um pacote de sanções à Coreia do Norte em resposta a testes nucleares e de mísseis feitos sem a aprovação da organização. Por essa resolução, a Coreia do Norte ficou proibida de exportar matérias-primas, como carvão, ferro, ouro, titânio e outros minérios.

Assembleia Geral

Estabelecer acordos de paz e zonas livres de conflito militar também são prerrogativas do Conselho de Segurança. Além disso, é ele que aprova e recomenda à **Assembleia Geral** o ingresso de países na ONU. Alguns países desejam aumentar o número de membros permanentes, que, no novo arranjo, perderiam seu poder de veto.

A Assembleia Geral da ONU ocorre anualmente com a participação de representantes de todos os países-membros. Embora conte com a participação de todos os países-membros e haja equivalência entre os votos de cada país, suas decisões não são obrigatórias, como as do Conselho de Segurança, e sim recomendações para a comunidade internacional.

Entre os assuntos geralmente tratados na Assembleia Geral destacam-se:

- as estratégias para melhorar as condições de vida da população mundial, com especial atenção a crianças, jovens e mulheres;
- a promoção dos direitos humanos e do desenvolvimento sustentável;
- os conflitos militares que não estão em discussão pelo Conselho de Segurança;
- a eleição de novos integrantes;
- a eleição dos secretários-gerais;
- as contribuições e os gastos financeiros da Organização, além de outros assuntos pertinentes no contexto do encontro.



ALBERT GONZALEZ/AFP

Soldados chineses das Forças de Paz da ONU escoltam mulher para garantir sua segurança, em Juba, Sudão do Sul. Foto de 2016. Entre os objetivos das missões de paz estão a proteção de civis e a busca por evitar o recomeço de conflitos nos lugares que passaram pelo drama de uma guerra.

SOBERANA

Para assistir

Sergio

Direção: Greg Barker. Estados Unidos, 2020. 118 min.

O filme narra momentos da vida do brasileiro Sergio Vieira de Mello como alto comissário para os direitos humanos da ONU. Sergio atuou diplomaticamente em diversos países buscando apaziguar confrontos e estabelecer acordos entre os envolvidos. Teve participação na pacificação do Timor Leste, após a sua independência da Indonésia, no Iraque, além de de ter atuado em missões no Líbano, no Kosovo e em Ruanda.

Os desafios da ONU na promoção da paz

Embora seja convocada frequentemente para solucionar conflitos diplomaticamente em mesas de negociações, nem sempre as estratégias da ONU alcançam os resultados esperados. Em meio a muitos sucessos, ocorreram situações em que a presença das tropas das Nações Unidas não foi suficiente para resolver os confrontos. Em outros casos, a ONU conseguiu interferir somente no final, tentando manter o cessar-fogo, como aconteceu durante a Guerra Fria. A organização também não conseguiu evitar diversos confrontos na segunda metade do século XX e no século XXI. São os casos dos enfrentamentos ocorridos no Oriente Médio, entre árabes e israelenses, e no Afeganistão, no Iraque e na Síria

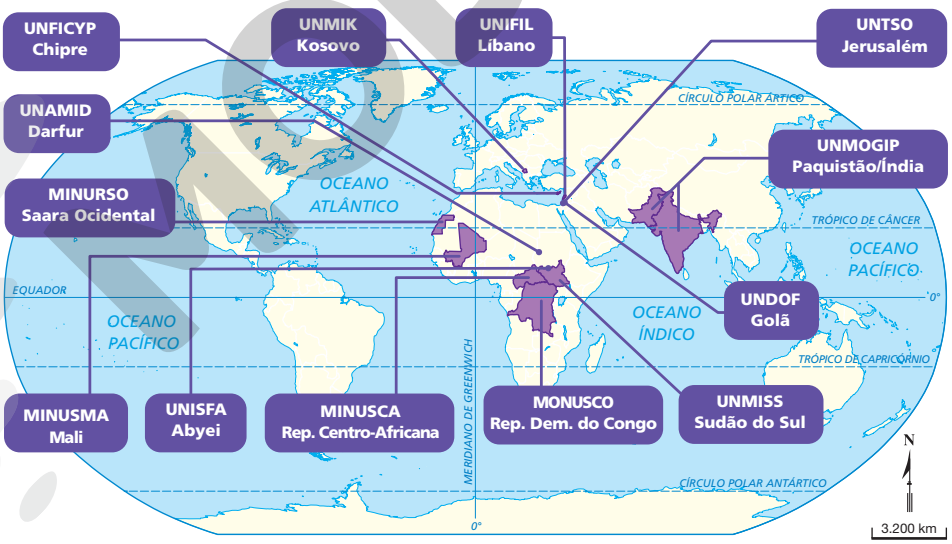
Entretanto, é inegável a necessidade de um organismo multilateral, como a ONU, que desenvolva um diálogo entre os países e evite que os conflitos armados se tornem frequentes. Legitimada por toda a comunidade internacional, ela deve ser o principal organismo para cuidar da segurança global e da paz, evitando as guerras e promovendo apoio aos países que participaram de conflitos.

A intervenção da organização – por meio do envio de tropas conhecidas como Forças de Paz – para pôr em prática as decisões do Conselho é uma das formas de resolver os conflitos. Esses militares não chegam a lutar contra os povos em confronto. Na maioria dos casos, sua ação se limita a ocupar as zonas de paz e garantir uma transição pacífica, ajudando países devastados pela guerra.

A ONU atua também em parceria com a Organização dos Estados Americanos (OEA), formada pelos 35 países independentes da América. As duas organizações colaboram em ações de desminagem humanitária, pois as minas terrestres implantadas nas áreas de guerra impedem a sua ocupação, impossibilitam a agricultura, e suas explosões causam muitas mortes e mutilações. Entre 1948 e 2020, a ONU promoveu 71 missões de paz, 13 das quais ainda estavam em curso em 2020.

Fonte: ONU. *ONU conta história das Missões de Manutenção de Paz, que completam 68 anos*. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/onu-conta-a-historia-missoes-de-manutencao-de-paz-que-completa-68-anos-de-existencia/>. Acesso em: 11 jun. 2020.

Missões de paz da ONU – 2020



MINURSO – Missão das Nações Unidas para o Referendo do Saara Ocidental
MINUSCA – Missão Integrada das Nações Unidas para Estabilização da República Centro-Africana
MINUSMA – Missão Multidimensional Integrada das Nações Unidas para Estabilização do Mali
MONUSCO – Missão da ONU para Estabilização na República Democrática do Congo
UNAMID – Missão de Paz Conjunta das Nações Unidas e da União Africana em Darfur
UNDOF – Força das Nações Unidas de Observação da Separação
UNFICYP – Força de Manutenção de Paz das Nações Unidas em Chipre
UNIFIL – Força Interina das Nações Unidas no Líbano
UNISFA – Força de Segurança Interina das Nações Unidas para Abyei
UNMIK – Missão de Administração Interina das Nações Unidas no Kosovo
UNMISS – Missão das Nações Unidas no Sudão do Sul
UNMOGIP – Grupo de Observação Militar da ONU na Índia e no Paquistão
UNTSO – Organização das Nações Unidas para a Supervisão das Tréguas

Fonte: ONU. United Nations Peacekeeping. Disponível em: <https://peacekeeping.un.org/en/where-we-operate>. Acesso em: 18 jun. 2002.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.
ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

A ONU e a cooperação entre os povos

Os países destruídos pelas guerras necessitam de assistência humanitária seguida de apoio. Para assegurar a paz e torná-la efetiva, é necessário que haja garantia dos direitos humanos, sociais e políticos para a população. Por esse motivo, desde o início, a ONU opera por meio de comissões econômicas e programas especiais. As primeiras comissões criadas foram as de caráter regional, como a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal). Elas desenvolvem estudos e elaboram programas com o intuito de melhorar as condições de vida da população da região em que atuam. Porém, na maior parte dos casos, não conseguiram mudar o cenário de desigualdade social encontrado em muitos países.

Os programas patrocinados pela ONU são variados e dedicam-se, por exemplo, à educação de crianças, à conservação do ambiente, aos direitos das minorias e à melhor distribuição dos alimentos com o objetivo de eliminar a fome. Para cada programa é definida uma sede, onde trabalham técnicos e são realizadas reuniões de especialistas de diversas partes do mundo.

O trabalho desenvolvido por diversos organismos internacionais vinculados à ONU tem o papel fundamental de oferecer segurança e novas oportunidades materiais para os grupos mais atingidos pela guerra. Além do desarmamento e da diminuição de gastos militares, há outras ações que podem favorecer a paz. Entre elas estão o reconhecimento da existência de grupos étnicos diversos nas várias regiões de cada país e a garantia de direitos fundamentais, como a participação política e a liberdade religiosa. As políticas de redução da exclusão socioeconômica e das desigualdades (entre os países e dentro deles) são também fundamentais para a construção de um mundo mais justo.

Desde o início de sua formação, a ONU tem como objetivos promover a não violência, a liberdade, a justiça, a tolerância, a solidariedade, o respeito à vida e aos direitos humanos, entre outros valores conhecidos como **cultura de paz**.

Agências da ONU

A ONU conta com agências voltadas para temas específicos, como saúde e trabalho. As principais agências e suas funções são:

- **Unicef** (Fundo das Nações Unidas para a Infância): atua em programas de saúde, nutrição e bem-estar infantil.
- **FAO** (Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação): desenvolve programas para aumentar as produções agrícola e pesqueira, atividades para o combate a pragas, entre outros.
- **OMS** (Organização Mundial da Saúde): propõe convenções, acordos, regulamentações, recomendações e práticas de saúde.



KARIM SAHIB/AFP

Verificação de equipamentos médicos fornecidos ao Irã pela OMS, em um aeroporto internacional em Dubai, Emirados Árabes Unidos, em março de 2020. A OMS desempenha um papel importante na prevenção, na divulgação de informações sobre doenças e nas recomendações práticas de higiene. No combate à covid-19, elaborou planos estratégicos e ações de orientação aos países.

- **Unesco** (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura): aplica programas educacionais e estimula o intercâmbio cultural e a cooperação científica internacional.
- **OIT** (Organização Internacional do Trabalho): elabora regras internacionais para aprimorar as condições de trabalho e para combater o desemprego.

A Secretaria Geral administra a execução dos programas desenvolvidos pelas comissões, agências e conferências. Ela faz chegar aos países os milhares de mapas, relatórios técnicos e estudos produzidos nos programas e organiza todas as informações que esses países enviam para a ONU.

Entre as atividades da Unesco está a de promover a identificação, a proteção e a preservação do patrimônio cultural considerado de grande valor para a humanidade. O Patrimônio Cultural da Humanidade é formado por monumentos, grupos de edifícios e sítios que tenham importante valor histórico, estético, arqueológico, científico, etnológico e antropológico.



LAZYLLAMA/SHUTTERSTOCK

Largo do Pelourinho em Salvador (BA). Foto de 2018. O Centro Histórico de Salvador, primeira capital do Brasil, possui elementos arquitetônicos de importância histórica e cultural. Desde 1985 é um dos Patrimônios Culturais da Humanidade localizados no Brasil.

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

MODERNA

Medidas de desigualdade

A **Declaração Universal dos Direitos Humanos** é considerada um marco histórico. Proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (Agnu), realizada em Paris, em 10 de dezembro de 1948, representa o compromisso com a universalidade dos direitos de todos os povos e seres humanos à existência, à vida, à integridade física e moral e à não discriminação étnica ou de gênero.

Apesar de ser o documento com o maior número de traduções no mundo (mais de quatrocentas línguas) e ter se transformado na principal referência de diversas convenções e tratados internacionais, desde sua proclamação houve pouca mudança quanto à desigualdade de condições de vida entre os seres humanos. Pelo contrário, inúmeras formas de discriminação e desigualdade ainda persistem e se tornaram mais acentuadas, contrastando com os princípios dos direitos humanos estabelecidos há mais de sessenta anos, como a extrema concentração da riqueza e a permanente pobreza da maioria da população.

Um grande desafio tem sido encontrar maneiras de mensurar a **pobreza** e a **exclusão social**. Pobreza e exclusão expressam ideias diferentes. Resumidamente, a pobreza pode ser definida como a não satisfação das necessidades consideradas mínimas para se ter uma vida digna e adequada na sociedade em que se vive. Geralmente, ela se expressa pela insuficiência de renda dos indivíduos, mas é determinada também pela falta de condições básicas (saúde, habitação, educação etc.). Assim, seus limites não são os mesmos em todo o mundo, podendo haver uma defasagem muito grande de situações entre os países. Uma pessoa considerada "pobre" na Alemanha dificilmente seria assim considerada nos países da África Subsaariana, por exemplo.

A exclusão social, originalmente, não está associada à ideia de pobreza. Trata-se de um termo que surgiu na luta de grupos sociais da sociedade francesa contra a injustiça social ou a falta de igualdade plena de direitos. Entre esses grupos sociais, destacam-se, por exemplo, os imigrantes africanos e os praticantes de outras religiões que não a predominante, como os muçulmanos, que pautaram, no debate político da França desde a década de 1970, suas reivindicações por maior inclusão social. Por causa da importância da representação francesa nas comissões temáticas da União Europeia, a questão da exclusão social se espalhou pela Europa e ganhou força nos organismos internacionais.



Desigualdade e pobreza, do cartunista Gilmar Machado, 2017.

Por influência da atuação desses organismos, as medidas de produção e distribuição da riqueza passaram a ser frequentemente utilizadas para a comparação entre os países e para a formulação de políticas públicas.

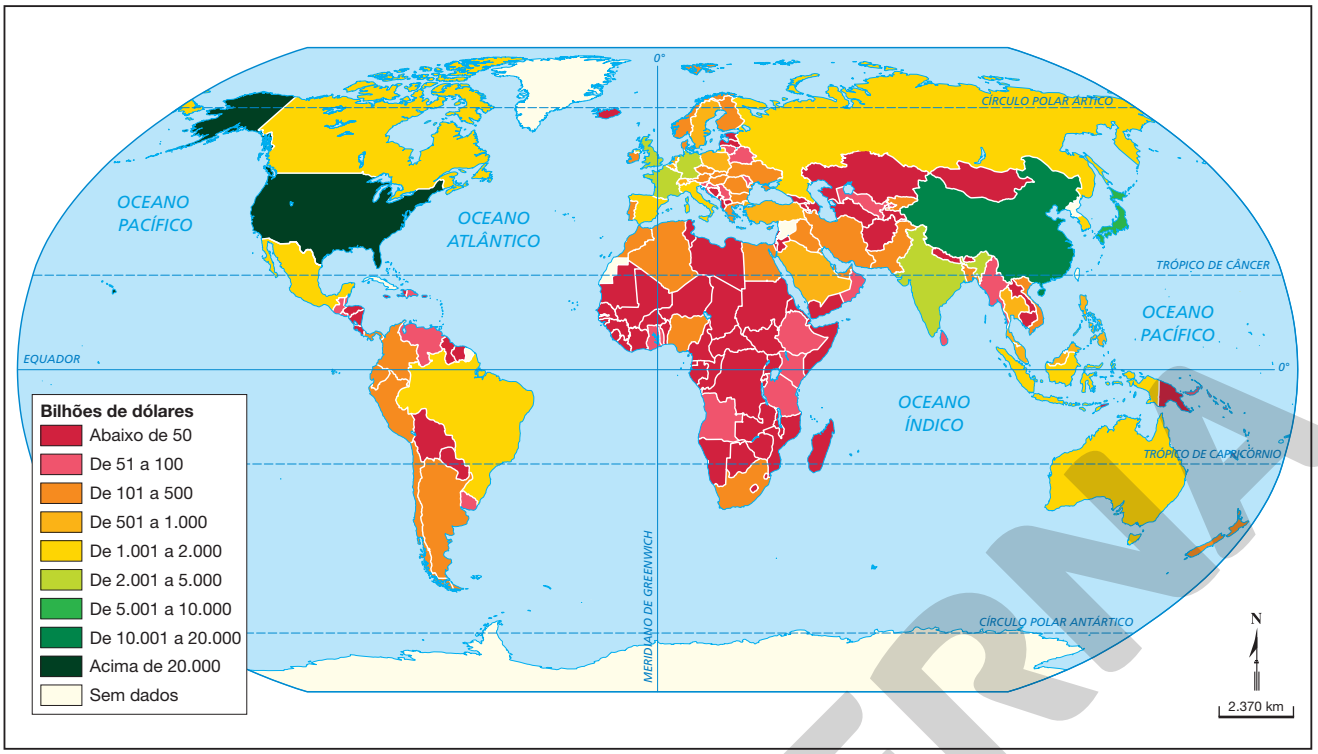
O **Produto Interno Bruto (PIB)** é um dos mais tradicionais indicadores de comparação do desempenho da economia nacional. Geralmente, são as instituições responsáveis por levantamentos estatísticos em cada país que calculam esse indicador, como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no Brasil. Para calculá-lo, são considerados os bens produzidos (produtos agrícolas, minérios, eletrodomésticos, automóveis etc.) dentro de um território, além das atividades comerciais e de serviços.

Análise de imagem

Qual é a principal mensagem do cartum?

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

Produto Interno Bruto – 2019



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Fonte: STATISTICS TIMES. *List of countries by GDP (nominal)*. Disponível em: <http://statisticstimes.com/economy/countries-by-gdp.php>. Acesso em: 26 maio 2020.

O **Rendimento Nacional Bruto (RNB)** leva em consideração também o valor da receita líquida enviada por pessoas ou empresas nacionais provenientes do exterior. Atualmente, muitos países recebem grandes remessas de dinheiro do exterior em forma de ajuda internacional ou por meio de pessoas que vivem em outros países e enviam dinheiro às famílias de origem, ou ainda de empresas localizadas no exterior, tornando o RNB mais significativo que o PIB.

Os indicadores econômicos como o PIB e o RNB, porém, são insuficientes para medir a desigualdade entre os países. Por exemplo, o PIB da China, que tem mais de 1,4 bilhão de habitantes, era cerca de 14.140 bilhões de dólares, pouco mais de 2,7 vezes o PIB do Japão, de 5.154 bilhões de dólares, cuja população é de 126,4 milhões (dados de 2019). Evidentemente, a riqueza social proporcionada pela economia japonesa é muito maior que a proporcionada pela economia chinesa.

Fonte: FMI. *World economic outlook database*, out. 2019. Disponível em: <https://www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2019/02/weodata/index.aspx>. Acesso em: 15 jul. 2020.

Por causa dessa dificuldade, o PIB e o RNB dos países passaram a ser divididos pela população, e foi estabelecido como base de comparação da desigualdade mundial o PIB ou RNB *per capita*. Essa operação revela distâncias imensas entre os países. Usando os mesmos países como exemplo, o PIB *per capita* da China em 2019 era de 10.099 dólares, enquanto o do Japão era de 40.847 dólares.

Como o RNB ou o PIB *per capita* representam uma média, a parcela ideal da renda nacional para cada habitante está muito longe de representar a parcela real da renda dos habitantes de um país. Grande parte da riqueza nacional encontra-se na forma de capital das corporações financeiras e industriais e de infraestruturas públicas.

Com o objetivo de ampliar a visão do desenvolvimento humano, além da dimensão econômica, a ONU passou a adotar desde 1993 o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), inicialmente baseado no cálculo conjunto de PIB *per capita*, nível de instrução e expectativa de vida.

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

MODERNA

Desenvolvimento Humano

Elaborado pelo economista paquistanês Mahbud ul Haq, com a colaboração do economista indiano Amartya Sen, o **Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)** teve por base um conceito ampliado de desenvolvimento humano, considerando a satisfação de necessidades básicas em três dimensões entendidas como essenciais para que as pessoas vivam com autonomia: educação, saúde e renda.

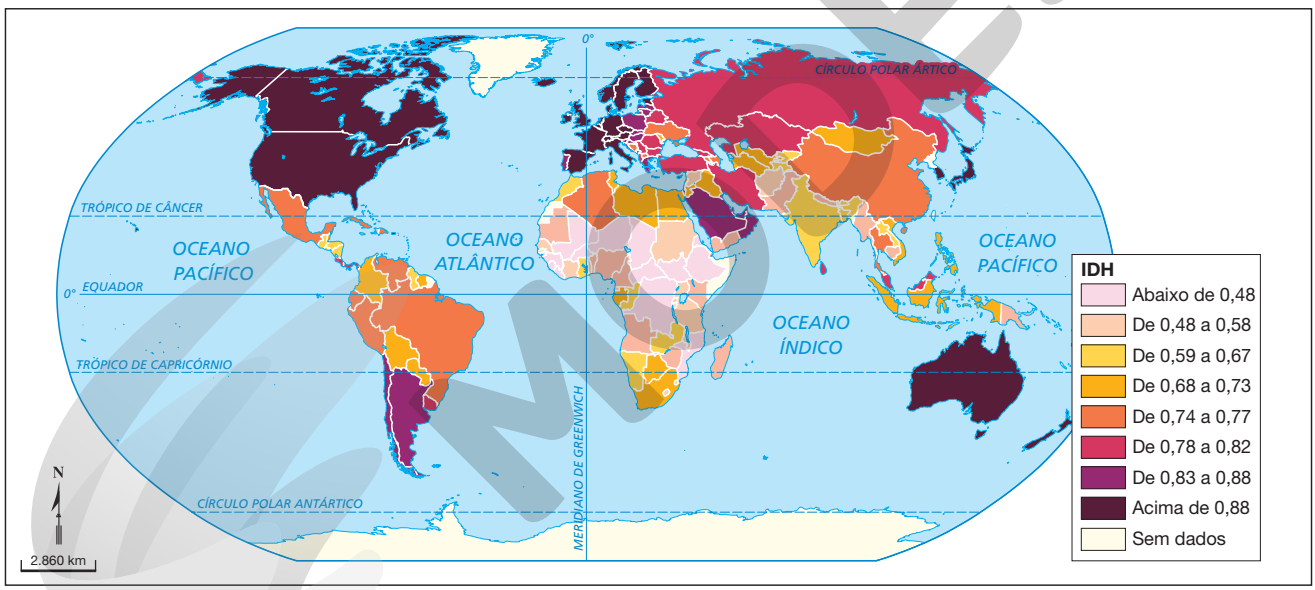
Atualmente, o IDH é construído com base em quatro indicadores: a expectativa de vida ao nascer (duração média da vida, em anos); a expectativa de escolaridade (em anos); a média de anos de escolaridade no país; e o Rendimento Nacional Bruto *per capita*. O cálculo do índice atribui pesos iguais a cada dimensão, formando um índice que varia de 0 a 1, de forma que, quanto mais próximo do valor máximo, maior é o desenvolvimento humano. Entretanto, a composição desses indicadores, por ser uma média, não revela aspectos fundamentais das imensas desigualdades de desenvolvimento humano existentes no interior de um mesmo país. Nesse sentido, o IDH pode ser visto como um índice potencial, passível de ser alcançado se não existissem desigualdades internas.

A partir de 2010 foram introduzidas três novas medidas que passaram a registrar as disparidades de gênero (**Índice de Desigualdade de Gênero**), as privações no nível individual quanto à educação, à saúde e ao padrão de vida (**Índice de Pobreza Multidimensional**) e as desigualdades multidimensionais (**IDH Ajustado às Desigualdades ou IDHAD**). Esta última medida leva em conta as desigualdades nas três dimensões básicas do desenvolvimento humano consideradas no IDH.

Análise cartográfica

Em que continentes há predomínio de países com IDH superior a 0,83 e inferior a 0,58?

Índice de Desenvolvimento Humano – 2019



Fontes: OITOMEIA. *Brasil mantém posição no Índice de Desenvolvimento Humano em 2019*. Disponível em: <https://www.oitomeia.com.br/noticias/2019/12/09/brasil-mantem-posicao-no-indice-de-desenvolvimento-humano-em-2019/>; PNUD. *Relatório do desenvolvimento humano 2019*. Tabela 1. Disponível em: <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_pt.pdf>. Acessos em: 26 maio 2020.

Pobreza multidimensional

O IDH fornece uma medida bastante sensível das condições de vida nos países pesquisados e ajuda a identificar as regiões mais carentes do globo. Para medir a incidência de pobreza no interior dos diversos países e regiões do mundo, o **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud)** utiliza o **Índice de Pobreza Multidimensional (IPM)**.

O IPM identifica as privações sobrepostas nas áreas da saúde e da educação e no padrão de vida. Um país é considerado multidimensionalmente pobre se mais de 33,3% da sua população sofre privações, ao mesmo tempo, de saúde, educação e renda. Os países com privações entre 20% e 33,29% são considerados vulneráveis, ou em risco de também se tornarem multidimensionalmente pobres.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.
ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

A ONU calculou que mais de 1,3 bilhão de pessoas no mundo estava em estado de pobreza multidimensional em 2017.

Vivendo com o máximo de 1,90 dólar por dia, o sul da Ásia somava cerca de 548 milhões de pessoas, e a África, 571 milhões. Em porcentagem da população, a situação é grave em grande parte dos países africanos, como Madagascar (77,6%), República Democrática do Congo (76,6%), Burundi (71,8%), República Centro-Africana (66,3%) e Guiné-Bissau (67,1%).

Fonte: PNUD. *Relatório do desenvolvimento humano 2019*. Disponível em: <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_pt.pdf>. Acesso em: 26 maio 2020.

Privações ambientais

Além das tradicionais dimensões utilizadas para obter o IPM (saúde, educação e padrão de vida), o Pnud passou a considerar, a partir de 2010, as privações ambientais, que englobam a falta de saneamento, de água potável e de combustível melhorado para cozinhar. A disponibilidade desse combustível é muito importante, podendo reduzir a pobreza e a degradação ambiental, além de aumentar a produtividade. Por exemplo, em muitos países, a substituição da lenha por gás ou eletricidade para cozinhar diminuiu as pressões ambientais. Além da redução dos problemas respiratórios, o tempo gasto para apanhar a lenha pôde ser utilizado para trabalhar e estudar, até mesmo à noite.

A poluição e a falta de saneamento e de água potável prejudicam as condições de vida. Dados de 2017 da ONU indicam que 29% da população mundial não tinha acesso seguro à água potável. As crianças nascidas em famílias de baixo rendimento têm maior probabilidade de desenvolver problemas de saúde: cerca de 17% morrem antes de seu 20º aniversário, contra 1% das nascidas em países de elevado nível de desenvolvimento – no total mundial, cerca de 5,4 milhões das crianças não sobrevivem aos 5 anos de idade a cada ano. A subnutrição também torna a saúde das crianças mais vulnerável e dificulta a recuperação em caso de doenças, além de prejudicar o desempenho escolar e limitar as oportunidades de colocação no mercado de trabalho e de um futuro melhor.

O Pnud sugere uma **linha de pobreza** cuja medida internacional é a porcentagem da população que vive com menos de 1,90 dólar por dia, totalizando no mundo 600 milhões de pessoas. Estabelece também a **linha nacional de pobreza**, ajustada em cada país pelas autoridades.

Fonte: PNUD. *Relatório do desenvolvimento humano 2019*. p. 7. Disponível em: <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_pt.pdf>. Acesso em: 26 maio 2020.



MOHAMMAD PONIR HOSSAIN/REUTERS/FOTOARENA

Menina carrega garrafa com água em bairro com moradias precárias em Dacca, Bangladesh, em 2019. A falta de saneamento básico agrava a ocorrência de doenças como a malária e a dengue, além de causar diarreia e contaminação por resíduos descartados inadequadamente. Dados de 2017 da ONU estimam que 1,7 milhão de crianças no mundo morrem por ano vítimas de condições insalubres.

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

MODERNA

Fonte: PNUD. *Relatório do desenvolvimento humano 2019*. Disponível em: <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_pt.pdf>. Acesso em: 26 maio 2020.

Desigualdade de gênero

Nos últimos anos, a maioria dos países apresentou avanços no desenvolvimento humano: aumento na expectativa de vida, melhorias na saúde, mais instrução e maior acesso a bens e serviços, embora esses avanços não beneficiem igualmente todas as camadas sociais. No entanto, as desigualdades têm aumentado, dentro de um mesmo país e entre os países.

O **Índice de Desigualdade de Gênero (IDG)** é uma medida que registra as disparidades entre gêneros. Apesar dos progressos, as mulheres ainda são vítimas de violência e de toda forma de discriminação. Salvo as diferenças entre os países e as regiões dentro deles, em média no mundo apenas um em cada dez homens e uma em cada sete mulheres não apresentam qualquer forma de preconceito contra a igualdade de gênero.

As mulheres sofrem discriminação na educação, no emprego e na participação política. A participação das mulheres nas decisões políticas fica abaixo da dos homens em todos os países. A participação feminina no parlamento é de apenas 18,3% nos Estados árabes e de 17,1% no sul da Ásia. Mas a saúde reprodutiva é um fator de grande contribuição para a desigualdade de gênero. Serviços básicos de saúde reprodutiva (assistência competente no parto, pré-natal, nutrição adequada) ainda não estão ao alcance de todas as mulheres, tornando a mortalidade materna elevada em muitos países. Gravidez arriscada e precoce traz grandes riscos para a saúde e pode restringir a qualificação e a colocação no mercado de trabalho das jovens mães.

Outros índices

O **Índice de Gini** é utilizado para medir desigualdade ou concentração na distribuição de diversas categorias, como na renda, no consumo e na educação. Por exemplo, ao medir a desigualdade social, o índice revela se a diferença de renda entre os mais pobres e os mais ricos, em um determinado local, é grande ou pequena. Quanto mais próximo de 0, menor a desigualdade; quanto mais próximo de 100, maior a desigualdade (em alguns casos, este coeficiente é expresso em valores que variam de 0 a 1).

As desigualdades de renda no mundo têm aumentado com o grande enriquecimento de uma minoria da população. Em 2019, o 1% mais rico do mundo detinha o equivalente à riqueza de 6,9 bilhões de indivíduos, quando a população do mundo chegou em abril a 7,7 bilhões de pessoas. O descompasso entre a produção da riqueza e sua distribuição é muito antigo. A concentração econômica acentuou ainda mais as desigualdades entre os mais ricos e os mais pobres. Relatório da Oxfam indica o aumento do número de bilionários no mundo em 2017: a cada dois dias surge um novo rico concentrando ainda mais a riqueza.

A evolução das disparidades entre os 10% mais ricos na Europa foi a menor medida desde 1980, ficando em 37%. Entre as medidas que permitiram essa porcentagem estão o aumento de impostos sobre heranças e o controle da evasão fiscal. O combate às desigualdades significa melhor distribuição de renda e efetivo combate à pobreza.

Trocando ideias

O empreendedorismo de impacto social tem crescido no Brasil nos últimos anos. Diversas *startups* (empresas de inovação e base tecnológica) têm empreendido, promovendo cidadania e auxiliando na solução de problemas sociais e ambientais. Segundo o Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), o foco dos negócios de impacto está na pirâmide social brasileira, composta principalmente de classes menos favorecidas, e no anseio de contribuir para uma causa que fortaleça as periferias, traga formação educacional e cultural e gere renda para as famílias da comunidade.

- Em sua opinião, esse tipo de projeto, também chamado de negócios sociais, pode mudar a vida de jovens que moram na periferia?
- Converse com seus colegas e reflita: de que forma os jovens podem se incluir no empreendedorismo de impacto?

Para ler

Manual do jovem empreendedor

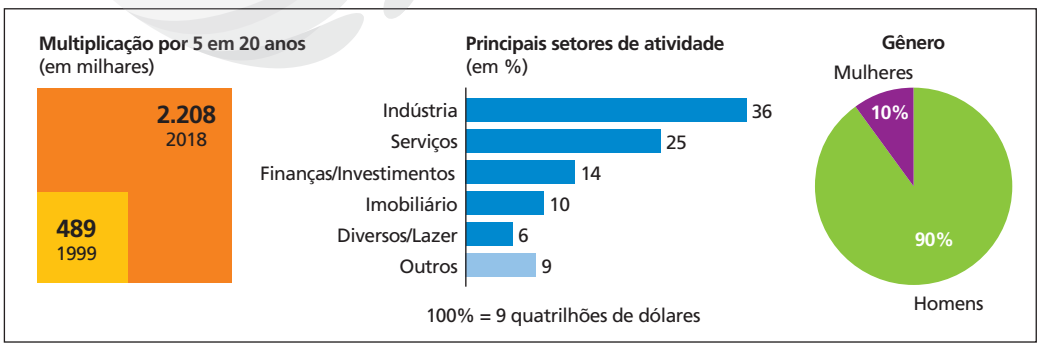
Antônio Carlos de Matos *et al*. São Paulo: CJE-Fiesp, 2015.

O guia, oferecido *on-line* pelo Sebrae, fornece orientações para auxiliar jovens a abrirem seus próprios negócios. Muitos jovens de 15 a 24 anos estão desempregados no mundo. Planejar, abrir e manter um negócio é uma forma de ingressar no mercado de trabalho.

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

Fonte: OXFAM. *Tempo de cuidar*: o trabalho de cuidado não remunerado e mal pago e a crise global da desigualdade. Rio de Janeiro: Oxfam Brasil, 2020. Disponível em: <https://rdstation-static.s3.amazonaws.com/cms/files/115321/1579272776200120_Tempo_de_Cuidar_PT-BR_sumario_executivo.pdf>. Acesso em: 27 maio 2020.

Bilionários no mundo – 2018



ADILSON SECCO

Fonte: SCIENCESPO. *Espace mondial l'atlas*: riches et pauvres, set. 2018. Disponível em: <https://espace-mondial-atlas.sciencespo.fr/fr/rubrique-contrastes-et-inegalites/article-1A01-riches-et-pauvres.html>. Acesso em: 12 jun. 2020.

Pobreza e exclusão social no Brasil

Podemos considerar os países com índice de Gini acima de 0,50 como países de alta desigualdade, pois, quanto maior o índice, menor a proporção da renda apropriada pelos mais pobres. Em 2017, o Brasil era o 7º pior colocado do mundo, com um índice de Gini de 0,533, melhor apenas que África do Sul (0,630), Namíbia (0,590), Zâmbia (0,571), República Centro-Africana (0,562), Lesoto (0,542) e Moçambique (0,540).

Entre o 1% mais rico no mundo, o Brasil levava o título de campeão nessa categoria em 2017, quando grande parte da riqueza nacional (27,6%) estava concentrada em poucas mãos. Nos dados dos 10% mais ricos, o Oriente Médio apresenta 61% da renda nesse seguimento, seguido por Brasil e Índia, os dois países com 55% de sua renda nas mãos dos 10% mais ricos, e pela África Subsaariana, com 54%. Na Índia, os bilionários aumentaram 20%, enquanto a renda de 670 milhões de pessoas cresceu apenas 1%.

Fonte: WORLD INEQUALITY LAB. *Rapport sur les inégalités mondiales 2018*: synthèse. Disponível em: <https://wir2018.wid.world/files/download/wir2018-summary-french.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2020.

No Brasil, assim como em outros países em desenvolvimento, a exclusão social deve ser associada à pobreza. Afinal, a forma mais ampla de exclusão é a econômica. O aumento da pobreza implica um reforço da exclusão, uma vez que os direitos do cidadão (vaga na escola, atendimento médico, casa para morar, entre outros), ainda que previstos na Constituição Federal, não estão totalmente garantidos na prática.

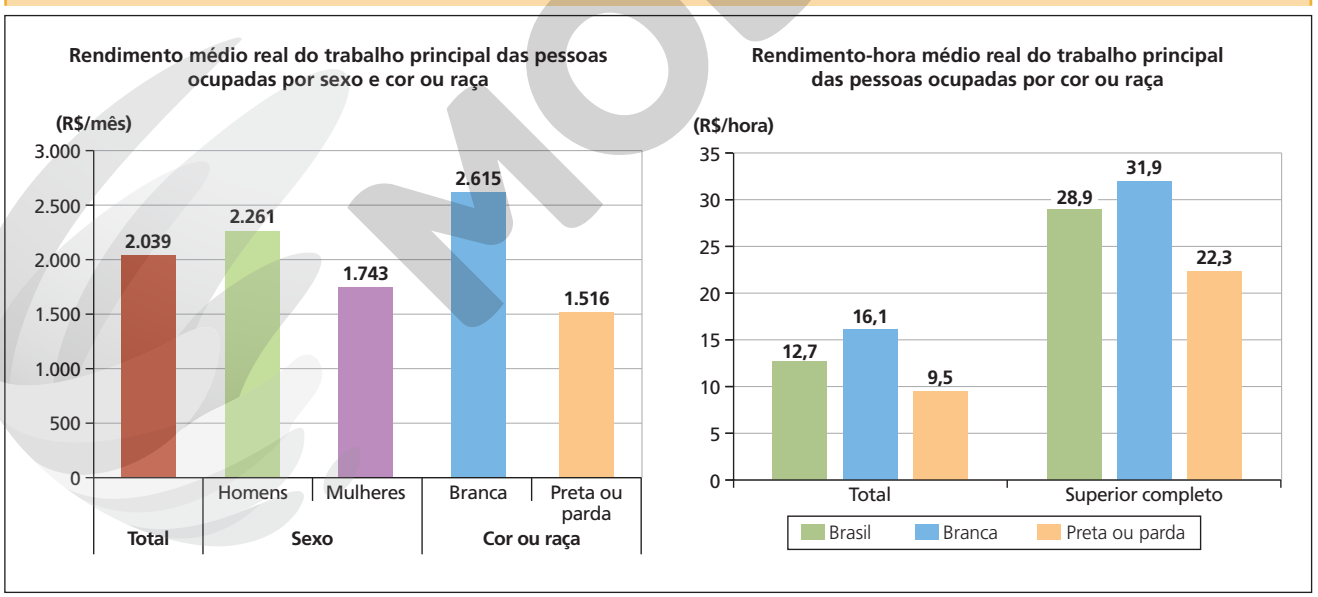
As desigualdades por sexo ou cor também são marcantes no Brasil, reveladas na desproporção dos rendimentos. Segundo o IBGE, em 2018 as pessoas de cor branca ganhavam em média 73,9% a mais que os pardos e pretos, e os homens, 27,1% a mais que as mulheres.

Fonte: IBGE. *Síntese de indicadores sociais 2019*: uma análise das condições de vida da população brasileira 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. p. 28.

Com base no RNB *per capita*, o Brasil é classificado pela ONU como um país de rendimento médio-alto. Para países com esse rendimento, a organização sugere como linha média de pobreza 5,50 dólares dos Estados Unidos (US$) PPC por dia. Segundo o IBGE, em 2018, 25,3% da população brasileira tinha rendimentos inferiores a US$ 5,50 PPC por dia, que equivalia a cerca de 44% do salário mínimo vigente no ano.

PPC: a Paridade do Poder de Compra mede quanto uma moeda poderia comprar sem a influência da variação do mercado e da política econômica. Considera o custo de vida e as variações de rendimentos.

Rendimentos das pessoas ocupadas no Brasil – 2017



ADILSON SECCO

Fonte: IBGE. *Síntese de indicadores sociais 2018*: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Gráficos 12 e 13.

Análise de dados

Relacione os gráficos avaliando as diferenças de rendimento médio segundo sexo, cor ou raça e escolaridade.

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

MODERNA

Pobreza nas regiões brasileiras

Fonte: IBGE. *Síntese de indicadores sociais 2019*: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. p. 28.

A pobreza no Brasil tem forte componente regional: 47,0% da população abaixo da linha da pobreza vivia na Região Nordeste em 2018. No mesmo ano, nessa região, 13,5% tinham menos de US$ 1,99 por dia, enquanto na Região Norte essa porcentagem era de 11,0%, na Região Sul de 2,1%, na Região Centro-Oeste de 2,9% e na Região Sudeste de 3,2%.

A pobreza no Nordeste tem raízes na economia colonial. A coexistência do latifúndio com o minifúndio bloqueou o desenvolvimento regional. A maior parte da população rural ficou marginalizada do mercado consumidor.

Entre as décadas de 1970 e 1990, o processo de urbanização recente da população regional não foi acompanhado por um movimento vigoroso de industrialização. O crescimento urbano dependeu da absorção da força de trabalho pelo **setor terciário** (transporte, educação, saúde e serviços financeiros, imobiliários etc.).

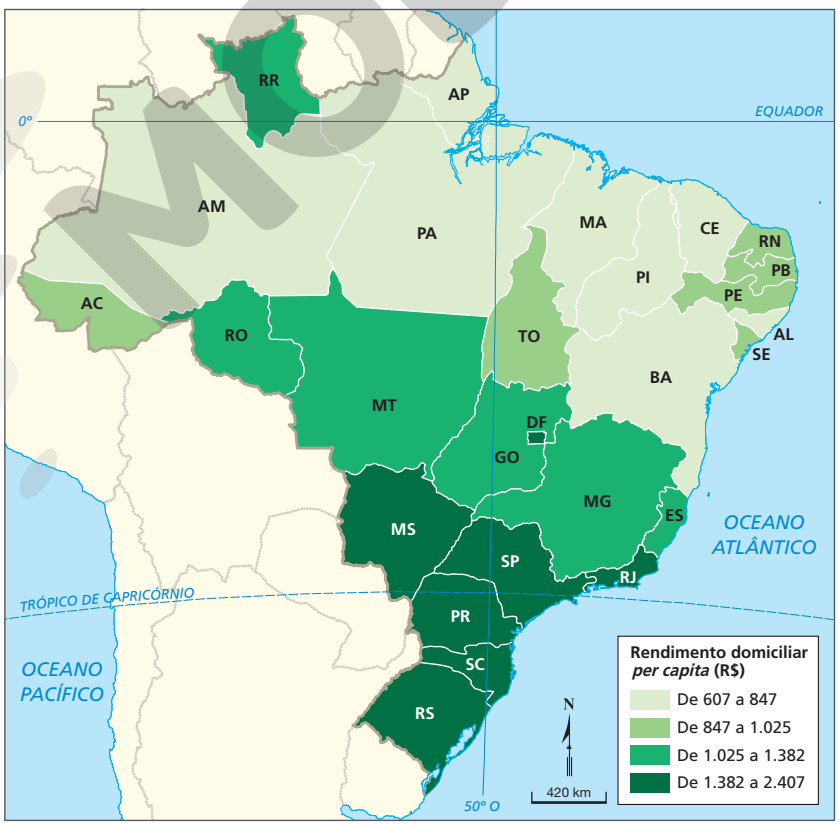
Os centros industriais das metrópoles nordestinas (Salvador, Recife e Fortaleza) basearam-se em investimentos de empresas estatais ou grupos privados do Sudeste. Como resultado, o **setor secundário** (atividades industriais, mineradora e construção civil) nordestino passou a absorver uma parcela muito restrita da mão de obra. Os novos investimentos industriais são atraídos pela oferta de mão de obra barata existente na região.

No Sudeste, o elevado nível de urbanização e o dinamismo industrial incorporaram a maior parte da população no mercado de consumo. A expansão e a modernização das atividades terciárias asseguraram o crescimento da renda familiar dos trabalhadores e a configuração de uma classe média urbana relativamente ampla. Além disso, nas últimas décadas, as pressões dos movimentos sociais resultaram na difusão de serviços públicos básicos para a periferia das grandes e médias cidades, o que reduziu a incidência da pobreza.

Análise cartográfica

Comente as diferenças de rendimento domiciliar *per capita* no Brasil comparando as regiões do país e suas Unidades Federativas.

Rendimento mensal domiciliar *per capita* – 2018



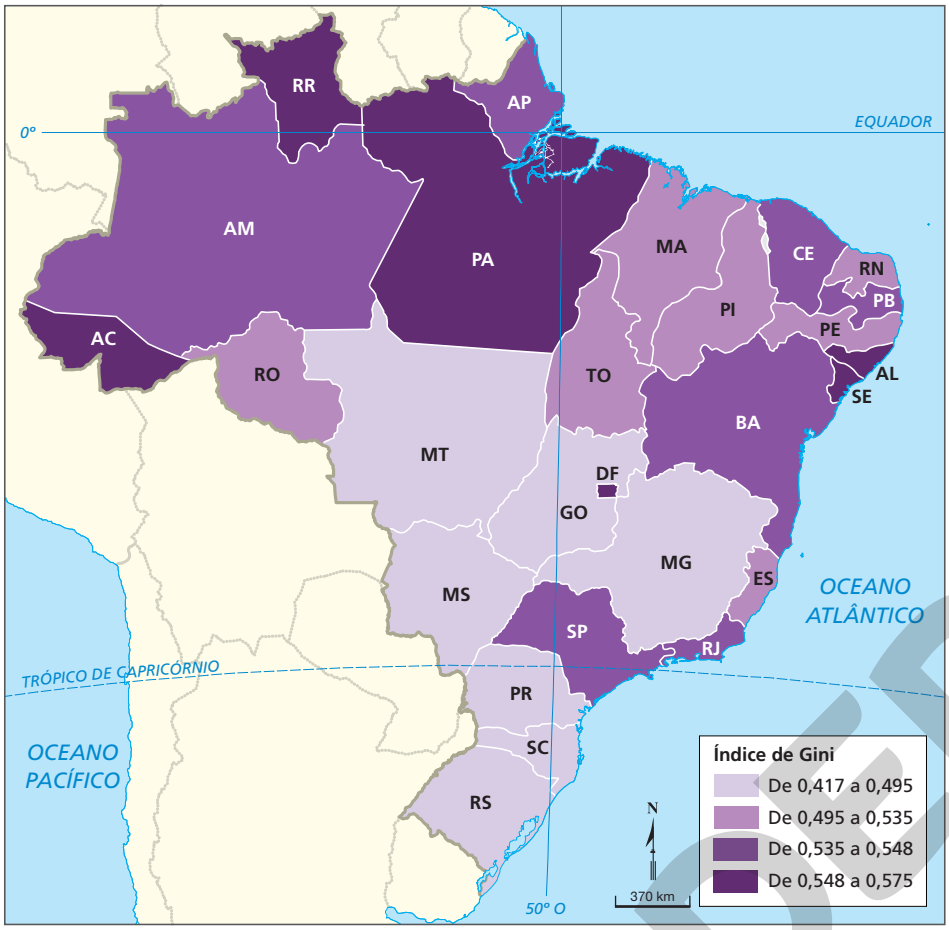
ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Fonte: IBGE. *Síntese de indicadores sociais 2019*: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. p. 50.

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

MODERNA

Índice de Gini da distribuição do rendimento mensal *per capita* – 2018



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Fonte: IBGE. *Síntese de indicadores sociais 2019*: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. p. 53.

A Região Sul tem os mais baixos níveis de pobreza da população rural. Historicamente, o Brasil meridional distingue-se pela constituição de um mercado consumidor abrangente, capaz de integrar a maior parte da população no circuito de trocas entre o campo e a cidade. Nas áreas de planaltos, onde a apropriação da terra foi impulsionada pela imigração europeia, surgiu uma economia rural baseada no trabalho familiar e na policultura associada à criação. Sobre essa base, desde cedo se desenvolveu uma vasta classe média rural, particularmente nas áreas de colonização italiana, alemã e eslava.

No Sul, a industrialização aconteceu por meio de capitais acumulados na própria região. As fábricas disseminaram-se pelas cidades médias, estabelecendo nexos produtivos com o meio rural. As atividades terciárias expandiram-se sobre a base de um mercado consumidor amplo e razoavelmente dinâmico.

As transformações recentes da economia rural sulista – com a mecanização acelerada da produção agrícola e a concentração da propriedade da terra – romperam parcialmente o equilíbrio social tradicional. Em algumas áreas, como a Campanha Gaúcha, a prolongada estagnação econômica e a concorrência com a agropecuária argentina atingiram fortemente a qualidade de vida da população. Esse é o caso da chamada "metade sul" do Rio Grande do Sul.

Como vimos, no Brasil há uma geografia da pobreza muito nítida, que se exprime sob a forma das desigualdades regionais. A comparação entre o Índice de Gini por estados deixa bem claro que existe grande disparidade de distribuição de renda entre os estados do Nordeste e os do Centro-Sul.

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

MODERNA

Para assistir

Estamira

Direção: Marcos Prado. Brasil, 2004. 121 min.

O documentário trata do cotidiano difícil de uma mulher que sobrevive catando objetos em um lixão. O filme discute temas que retratam as condições precárias da saúde pública e a miséria no Brasil, como também o grave problema dos aterros sanitários a céu aberto, comuns nas cidades brasileiras.

A pobreza rural tem características bastante diferentes das da **pobreza urbana**. No **setor primário** (agricultura, pecuária, pesca e extrativismo), expressiva parcela da população ativa não tem rendimentos ou eles são muito baixos, pois frequentemente os filhos jovens e as mulheres trabalham como ajudantes do chefe da família na própria roça ou nas colheitas das fazendas. Nas cidades, praticamente a totalidade da população ativa tem rendimentos, e, por isso, a linha de pobreza é definida em patamares de rendimento superiores aos do meio rural.

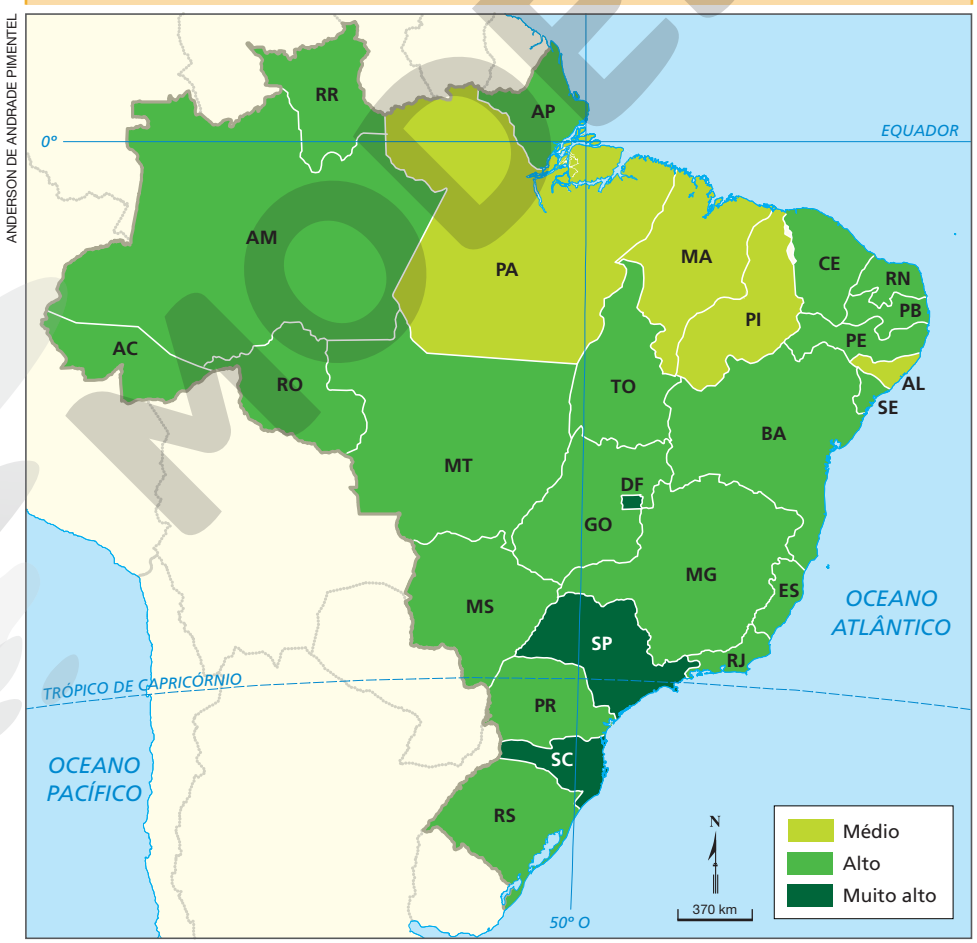
No entanto, o custo de vida nas cidades é mais elevado, pois, de modo geral, todos os itens que satisfazem as necessidades básicas do indivíduo exigem gastos monetários. No campo, em muitos casos, roças familiares fornecem uma parte dos produtos de alimentação e os custos com habitação e transporte são geralmente menores.

Todos os dados analisados no Brasil mostram a necessidade de políticas voltadas ao combate à pobreza, seja no âmbito do desenvolvimento regional e rural, seja na ampliação de ofertas de empregos e de proteção de grupos vulneráveis.

Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)

O **Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)** brasileiro considera as mesmas três dimensões do IDH usado para classificar os países: longevidade, educação e renda. Além disso, está adequado à realidade brasileira porque os indicadores avaliam o desenvolvimento das Unidades Federativas, dos municípios e das regiões metropolitanas.

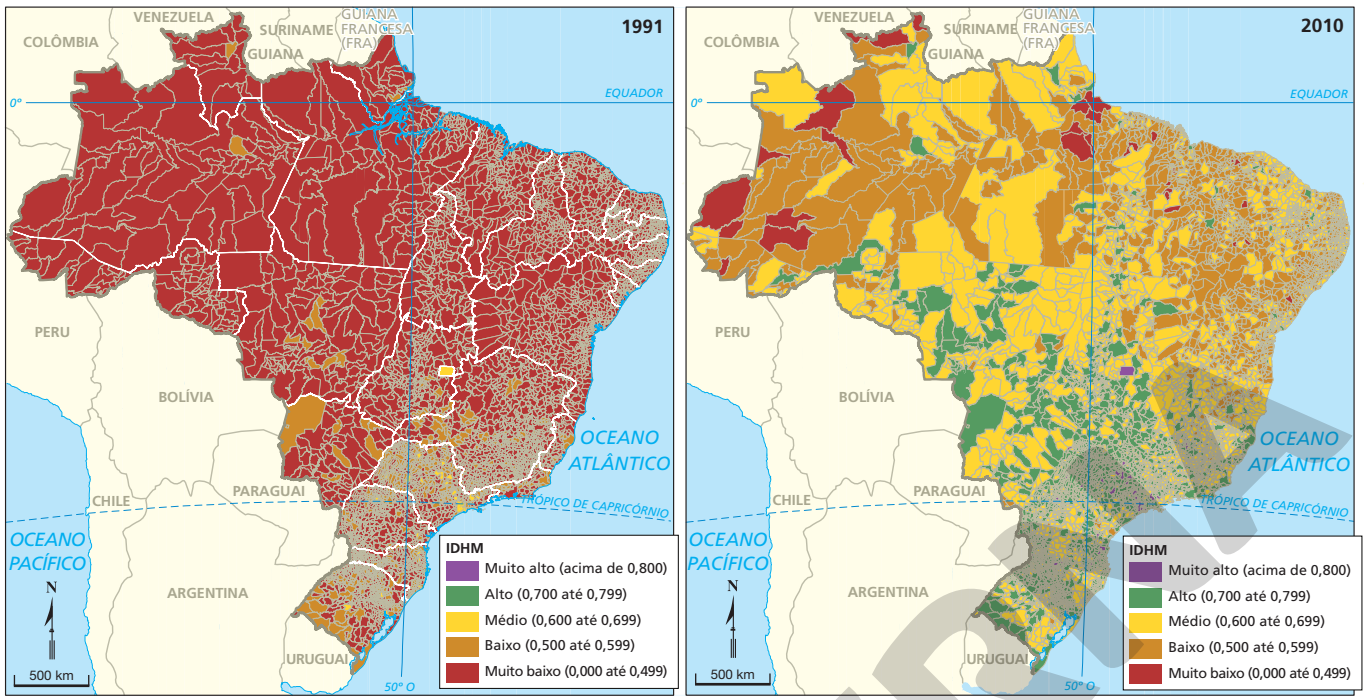
IDHM das Unidades Federativas brasileiras – 2017



Fonte: IPEA. *Radar IDHM 2017*: evolução do IDHM e de seus índices componentes no período de 2012 a 2017. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/190416_rada_IDHM.pdf>. Acesso em: 29 maio 2020.

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

IDHM no Brasil – 1991 e 2010



MAPAS: ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Fonte: PNUD. *Índice de desenvolvimento humano municipal brasileiro*. Brasília: Pnud/Ipea/FJP, 2013. p. 43.

Elaborado com base nos dados dos censos demográficos, o índice revelou melhora no desenvolvimento humano no Brasil em décadas recentes. Em 1991, 85,8% dos municípios brasileiros apresentavam IDHM muito baixo; já em 2010, apenas 0,6% dos municípios estavam sob essa classificação. Apesar de quase todos os municípios terem apresentado melhor desempenho em 2010, o levantamento também revelou disparidades acentuadas entre Norte e Nordeste e as regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, onde grande parcela dos municípios atingiu alto IDHM.

Você pesquisador

Reúna-se com alguns colegas e pesquisem a pobreza e a exclusão/inclusão no município e no estado em que vocês vivem.

Após a pesquisa, organizem em grupo um jornal-mural informando os resultados e as conclusões a que chegaram. Para que o jornal-mural tenha característica jornalística e seja de fácil entendimento, deve ser produzido com artigos curtos e deve conter dados, entrevistas e reportagens, além de recortes, ilustrações, fotos e desenhos.

Para a pesquisa, sigam o roteiro sugerido a seguir.

1. Escolham um dos seguintes temas:

- Falta de alimentação ou desnutrição
- Moradias precárias e moradores de rua
- Problemas de atendimento ou precariedade na área de saúde
- Problemas da educação (situação salarial dos professores, materiais didáticos e prédios, violência nas escolas)
- Falta de igualdade de direitos em grupos excluídos socialmente

2. Em revistas, jornais impressos e na internet, procurem dados e artigos sobre o tema escolhido.

3. Façam algumas entrevistas, reportagens e fotos sobre os problemas encontrados, procurando também experiências positivas sobre o tema que vocês escolheram.

4. Pesquisem ou elaborem ilustrações, charges, quadrinhos ou poemas sobre o que foi tratado.

5. Elaborem legendas para as figuras selecionadas.

6. Com base nas informações obtidas, façam pequenas redações para relatar e formular uma conclusão para o tema.

7. Montem um jornal-mural coletivo com os materiais selecionados dos grupos e as conclusões de forma sintética e criativa. Utilizem letras visíveis e legíveis para que todos consigam ler o jornal-mural. Indiquem ainda as fontes utilizadas nas pesquisas: nome do autor e da publicação (revista, jornal, livro, *site*), local, editora, data e página.

8. Exponham o jornal-mural em um local combinado com o professor.

O jornal-mural poderá ser exposto em um corredor ou no pátio da escola, para que possa ser visto por todos os alunos.

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

MODERNA

A ONU no Brasil

O Ministério das Relações Exteriores, ou Itamaraty, é o responsável pela política externa brasileira. Dados desse órgão indicam que, de 1946 a 2011, o Brasil integrou por dez vezes o Conselho de Segurança das Nações Unidas como membro não permanente. Já vimos que os países são eleitos por dois anos para essa função.

A ONU possui representação no Brasil. Por meio de diversas agências e programas, age conjuntamente com governos nas esferas federal, estadual e municipal e com instituições privadas, ONGs ou sociedade civil para implementar ações que promovam o desenvolvimento humano.

Um exemplo são as ações do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (Acnur), que conta com unidades em Brasília (DF), São Paulo (SP), Manaus (AM) e Boa Vista (RR) e que, em cooperação com os governos locais, atua para acolher refugiados e promover sua integração à sociedade brasileira.



ONU BRASIL

Equipe da Acnur em atendimento a venezuelanos em Boa Vista (RR). Foto de 2018. A agência da ONU dá suporte às pessoas que buscam refúgio no Brasil visando reduzir as dificuldades enfrentadas por essas populações no acesso a moradia, alimentação, saneamento básico e trabalho.

Já o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) objetiva combater a pobreza e a fome e garantir dignidade e igualdade para toda a população. O IDHM , por exemplo, é calculado e divulgado pelo Pnud em parceria com instituições de pesquisa brasileiras.

Para navegar

Agenda 2030

Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/>. Acesso em: 17 jul. 2020.

Página da ONU que divulga ações e desafios de implementação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. De cada objetivo deriva uma lista de metas sugeridas ao poder público, às empresas e à sociedade civil.

Agenda 2030 ou Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

A ONU estabeleceu uma agenda, que passou a vigorar em 2016, conhecida como **Agenda 2030** ou **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)**. Propõe aos países alcançarem 17 objetivos até 2030, que abrangem ações contra a pobreza mundial e pela proteção do planeta, garantindo paz e felicidade a todas as pessoas.

No Brasil, o Pnud passou a ser um pilar para a concretização desses objetivos, ou seja, o desenvolvimento social, a diminuição das desigualdades de gênero, cor, idade etc., propondo também diversas ações de sustentabilidade para garantir um planeta melhor para as gerações futuras. A organização busca estabelecer parcerias com os governos, o setor privado e a sociedade.

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

Carta das Nações Unidas

A Carta das Nações Unidas expõe os objetivos elaborados pelos governantes que participaram da fundação da organização. O preâmbulo da carta (texto introdutório) resume essas metas, que têm de ser cumpridas pelos países que a assinaram.

"A Organização das Nações Unidas, também conhecida pela sigla ONU, é uma organização internacional formada por países que se reuniram voluntariamente para trabalhar pela paz e o desenvolvimento mundiais.

O preâmbulo da Carta das Nações Unidas – documento de fundação da Organização – expressa os ideais e os propósitos dos povos cujos governos se uniram para constituir as Nações Unidas:

'Nós, os povos das Nações Unidas, resolvidos a preservar as gerações vindouras do flagelo da guerra, que, por duas vezes no espaço da nossa vida, trouxe sofrimentos indizíveis à humanidade, e a reafirmar a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor do ser humano, na igualdade de direitos dos homens e das mulheres, assim como das nações grandes e pequenas, e a estabelecer condições sob as quais a justiça e o respeito às obrigações decorrentes de tratados e de outras fontes de direito internacional possam ser mantidos, e a promover o progresso social e melhores condições de vida dentro de uma liberdade mais ampla.

E para tais fins praticar a tolerância e viver em paz uns com os outros, como bons vizinhos, unir nossas forças para manter a paz e a segurança internacionais, garantir, pela aceitação de princípios e a instituição de métodos, que a força armada não será usada a não ser no interesse comum, e empregar um mecanismo internacional para promover o progresso econômico e social de todos os povos.

Resolvemos conjugar nossos esforços para a consecução desses objetivos. Em vista disso, nossos respectivos governos, por intermédio de representantes reunidos na cidade de São Francisco, depois de exibirem seus plenos poderes, que foram achados em boa e devida forma, concordaram com a presente Carta das Nações Unidas e estabelecem, por meio dela, uma organização internacional que será conhecida pelo nome de Organização das Nações Unidas'."

ONU. *Conheça a ONU*. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/conheca/>. Acesso em: 28 maio 2020.

Atividade

Registre no caderno.

Em conjunto com mais três colegas, reflita sobre conflitos existentes em sua escola ou comunidade e elabore uma carta, inspirada na Carta das Nações Unidas, que comente esses conflitos e proponha ações com objetivo de apaziguá-los. Para isso, siga as etapas propostas a seguir.

1. Identifique de que forma a Carta das Nações Unidas pretende que a justiça e as leis internacionais sejam cumpridas.
2. Além da manutenção da paz, o documento da ONU propõe desenvolver medidas sociais, políticas e econômicas. Reconheça duas delas e verifique se em sua escola ou comunidade há questões que poderiam ser resolvidas com ações que envolvam a população e o poder público.
3. A Carta das Nações Unidas reafirma a fé nos direitos fundamentais do homem e da mulher. Elabore uma carta que manifeste os desejos do grupo relacionados à questão que você e seus colegas identificaram. Aproveite para citar direitos que considera fundamentais, pertinentes aos indivíduos ou grupos envolvidos, e os objetivos das propostas listadas na carta.

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

MODERNA

ATIVIDADES

Registre no caderno.

1. O PIB *per capita* é um indicador adequado para avaliar o nível de vida da população de um país? Justifique sua resposta.

2. Sobre o IDH, responda às questões.

a) Por que ele foi criado?

b) Em quais indicadores ele se baseia?

3. Sobre o perigo das armas nucleares, o cientista Albert Einstein disse:

> "Eu não sei com que armas a Terceira Guerra Mundial será disputada, mas a Quarta Guerra Mundial será travada com paus e pedras."

ONU. *A ONU e o desarmamento*. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/acao/desarmamento/>. Acesso em: 30 maio 2020.

Analise a frase proferida por Albert Einstein. Discuta com um colega duas consequências da utilização de armas nucleares em uma guerra mundial.

4. O ex-presidente dos Estados Unidos, Dwight D. Eisenhower (1952-1960), comandante das Forças Aliadas durante a Segunda Guerra Mundial, afirmou em seu mandato:

> "Cada arma produzida, cada navio de guerra lançado ao mar, cada foguete disparado significa, em última instância, um roubo àqueles que têm fome e não são alimentados, aqueles que estão com frio e não têm o que vestir. O custo de um moderno bombardeiro pesado é este: a construção de uma moderna escola em mais de 30 cidades."

ONU. *ONU alerta para crescente número de civis mortos em conflitos armados*, 18 ago. 2017. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/onu-alerta-para-crescente-numero-civis-mortos-em-conflitos-armados/>. Acesso em: 30 maio 2020.

Utilize o texto para justificar as ações da ONU na busca da paz e no auxílio à reconstrução dos países envolvidos em conflitos. Cite três ações da Organização.

5. **Conectando com Matemática**. O atlas do Pnud apresenta indicadores que podem ser utilizados por gestores de políticas públicas e pela sociedade civil para refletir sobre os rumos do desenvolvimento humano no país. Vamos aprender a utilizar esses indicadores para elaborar mapas temáticos. Escolhemos os dados de dois indicadores de vulnerabilidade social dos municípios da Região Metropolitana de Salvador, conforme a tabela.

Indicadores de vulnerabilidade dos municípios da Região Metropolitana de Salvador – 2010

Município	Indicador 1	Indicador 2
Camaçari	32,01	9,63
Candeias	33,18	10,32
Dias D'Ávila	33,88	13,42
Itaparica	41,66	20,58
Lauro de Freitas	23,64	6,28
Madre de Deus	28,29	16,36
Mata de São João	39,82	13,66
Pojuca	38,84	14,38
Salvador	22,51	7,32
São Francisco do Conde	38,87	8,50
São Sebastião do Passé	41,39	18,37
Simões Filho	33,68	11,83
Vera Cruz	46,93	19,23

- Indicador 1 – % de pessoas de 18 anos ou mais sem Ensino Fundamental completo e em ocupação informal.
- Indicador 2 – % de crianças extremamente pobres.

Fonte: PNUD. *Atlas do desenvolvimento humano no Brasil*. Disponível em: <http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_rm/salvador#vulnerabilidade>. Acesso em: 23 jun. 2020.

a) Copie a tabela e classifique os dados de cada município como alto, médio ou baixo de acordo com as tabelas a seguir. Acrescente duas colunas na tabela para registrar a classificação de cada indicador.

- Indicador 1: % de pessoas de 18 anos ou mais sem Ensino Fundamental completo e em ocupação informal

Classes	
Alta	39,82 a 46,93
Média	33,68 a 38,87
Baixa	22,51 a 33,18

- Indicador 2: % de crianças extremamente pobres

Classes	
Alta	16,36 a 20,58
Média	11,83 a 14,38
Baixa	6,28 a 10,32

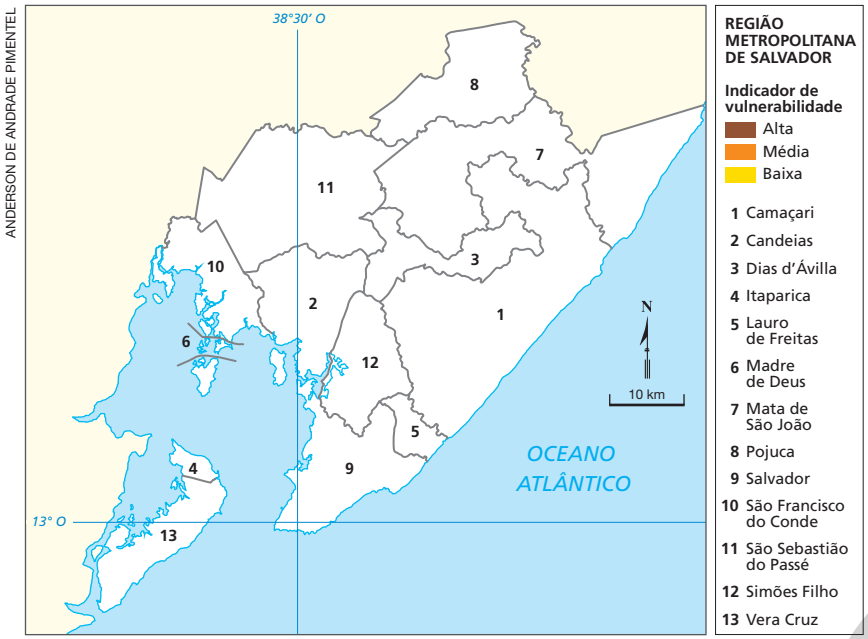
b) Copie o mapa a seguir em uma folha de papel vegetal e, com base na classificação dos indicadores feita na etapa anterior, pinte os municípios conforme as cores indicadas na legenda. Para isso, utilize os seguintes parâmetros:

- **Alta vulnerabilidade**: municípios classificados como Alta nos indicadores 1 e 2.
- **Média vulnerabilidade**: municípios classificados como Alta/Média, Média/Média, Alta/Baixa ou Média/Baixa nos indicadores 1 e 2, respectivamente.
- **Baixa vulnerabilidade**: municípios classificados como Baixa nos indicadores 1 e 2.

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

MODERNA

Classificação dos municípios da Região Metropolitana de Salvador de acordo com indicadores de vulnerabilidade social – 2010



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Fonte: PNUD. *Atlas do desenvolvimento humano no Brasil*. Disponível em: <http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_rm/salvador#vulnerabilidade>. Acesso em: 23 jun. 2020.

c) Com base no mapa que você elaborou, escreva um comentário destacando quais são os municípios que apresentam a pior classificação no indicador de vulnerabilidade.

Enem e vestibulares

6. (Enem-MEC)

> "Palestinos se agruparam em frente a aparelhos de televisão e telas montadas ao ar livre em Ramalah, na Cisjordânia, para acompanhar o voto da resolução que pedia o reconhecimento da chamada Palestina como um Estado observador não membro da Organização das Nações Unidas (ONU). O objetivo era esperar pelo nascimento, ao menos formal, de um Estado palestino. Depois da aprovação da resolução, centenas de pessoas foram à praça da cidade com bandeiras palestinas, soltaram fogos de artifício, fizeram buzinaços e dançaram pelas ruas. Aprovada com 138 votos dos 193 da Assembleia-Geral, a resolução eleva o *status* do Estado palestino perante a organização [...]."
>
> Palestinos comemoram elevação de *status* na ONU com bandeiras e fogos. *Folha de S.Paulo*, 29 nov. 2012. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/1193529-palestinos-comemoram-elevacao-de-status-na-onu-com-bandeiras-e-fogos.shtml>. Acesso em: 29 maio 2020. (Adaptado)

A mencionada resolução da ONU referendou o(a):

a) delimitação institucional das fronteiras territoriais.

b) aumento da qualidade de vida da população local.

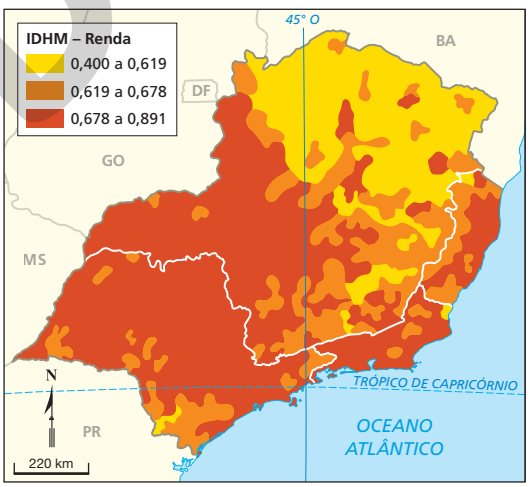
c) implementação do tratado de paz com os israelenses.

d) apoio da comunidade internacional à demanda nacional.

e) equiparação da condição política com a dos demais países.

7. (Fuvest-SP)

Considere o mapa do IDHM – Renda (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – Renda) da Região Sudeste.



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Fonte: PNUD; IPEA; FJP. *Atlas do desenvolvimento humano no Brasil*, 2013. (Adaptado)

A leitura do mapa permite identificar que o IDHM – Renda, no Sudeste, é, predominantemente:

a) alto no Vale do Paraíba do Sul e no Vale do Jequitinhonha.

b) médio no Polígono das Secas e no Vale do Aço mineiro.

c) baixo no Pontal do Paranapanema e no norte do Espírito Santo.

d) baixo no Polígono das Secas e no Vale do Jequitinhonha.

e) médio na área petrolífera da Bacia de Campos e no Triângulo Mineiro.

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

EXCLUSIVA

CAPÍTULO

4

Conflitos regionais na ordem global

A primeira metade do século XX foi marcada por devastadoras guerras entre Estados. Após a Segunda Guerra Mundial, porém, o número de conflitos internacionais envolvendo disputas entre as forças armadas de dois ou mais países foi drasticamente reduzido. Em contrapartida, os conflitos civis se alastraram em diferentes regiões do mundo e continuaram a crescer em número e em violência após o final da Guerra Fria. Atualmente, a maior parte dos conflitos armados ocorre no interior dos países em desenvolvimento, caracterizando-se simultaneamente como causa e consequência da fragilidade econômica e política desses países. Superar essas fragilidades é também pavimentar o caminho para um mundo menos violento.

Os dados e as informações citados na página constam em: ONU. *Relatório do desenvolvimento humano 2005*: racismo, pobreza e violência. Madri: Mundi-Prensa, 2005. p. 153; BAUER, U. A Segunda Guerra Mundial em números. *Deutsche Welle*, 1º set. 2019. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/a-segunda-guerra-mundial-em-n%C3%BAmeros/a-50212146>. Acesso em: 16 jun. 2020.

Conflitos armados nos séculos XX e XXI

O século XX foi um dos mais violentos da história da humanidade: o número de mortos em guerras e conflitos armados nesse período foi três vezes maior do que nos quatro séculos anteriores.

A Primeira e a Segunda Guerras Mundiais, ambas ocorridas na primeira metade do século XX, ainda assombram pela devastação que provocaram. Estima-se que apenas na Segunda Guerra Mundial, o maior conflito do mundo contemporâneo, morreram aproximadamente 55 milhões de pessoas.

Desde o final da Segunda Guerra Mundial, porém, a ocorrência de guerras tradicionais, ou seja, aquelas que envolvem enfrentamento armado entre Estados soberanos, diminuiu sensivelmente. No entanto, o número de conflitos disparou, a maior parte dos quais envolvendo uma combinação de exércitos regulares, milícias paramilitares financiadas pelos governos e grupos civis armados. Na maioria dos casos, os combates não se operam em campos de batalha definidos, mas ocorrem de maneira intermitente.

No contexto da Guerra Fria, muitos grupos em conflito receberam apoio direto e armamentos das superpotências – Estados Unidos e União Soviética –, tornando-se mais letais. Além disso, o enfrentamento entre as potências coloniais europeias e os movimentos de libertação nacional ajudaram a disseminar a violência na África e na Ásia.

Os conflitos que envolvem a população civil armada cresceram ainda mais, em número e em violência, após o final da Guerra Fria. Na primeira década do século XXI, mais de 90% dos mortos e feridos nos conflitos do mundo eram civis, enquanto a maior parte dos mortos e feridos nas duas guerras mundiais eram militares, ou seja, membros de exércitos regulares.

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

SALEH AL-OBEIDI/AFP/GETTY IMAGES



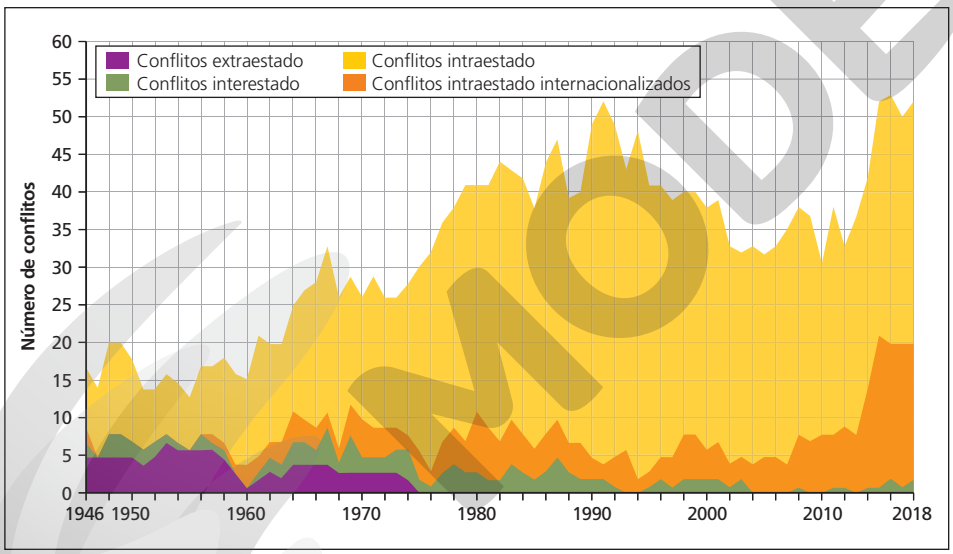
Combatente de um movimento separatista do sul do Iêmen em uma refinaria de petróleo no porto de Áden, Iêmen, em 2015. Segundo o governo do país, o incêndio foi provocado por rebeldes a fim de impedir a descarga de um navio do Catar com suprimentos para uma cidade devastada pela guerra civil no país.

Uma geografia dos conflitos

No mundo contemporâneo existem conflitos de diversas naturezas. De acordo com os parâmetros desenvolvidos pela Universidade de Uppsala, na Suécia, eles podem ser divididos em quatro tipos principais:

- os **conflitos interestados** são aqueles que opõem diretamente as forças armadas de dois ou mais países, tais como as guerras mundiais;
- os **conflitos extraestados** são aqueles nos quais as forças armadas de um Estado entram em confronto armado, fora de seu território, com uma entidade política não reconhecida como Estado. Os conflitos relacionados com a descolonização, tais como as guerras de libertação do domínio colonial de países europeus na África e na Ásia, enquadram-se nessa categoria;
- os **conflitos intraestados**, mais conhecidos como guerra civil, ocorrem entre um Estado e um grupo armado dentro do seu próprio território, tal como aconteceu na Guerra Civil Espanhola (1936-1939), quando os simpatizantes do nazifascismo, liderados por Francisco Franco, derrubaram o governo republicano e instauraram um governo autoritário. Esse tipo de conflito é dominante no mundo contemporâneo;
- em alguns casos, existem **conflitos intraestados internacionalizados**, nos quais o Estado, o grupo oponente ou ambos recebem ajuda de forças armadas de outros Estados, que se envolvem diretamente no conflito. Na guerra civil da Síria, por exemplo, praticamente todos os grupos em combate contaram com a ajuda de outros Estados, tais como a Turquia, a Rússia e o Irã.

Conflitos armados por tipo – 1946-2018



ADILSON SECCO

Fonte: UPPSALA conflict data program. *UCDP charts, graphs and maps*. Disponível em: <https://ucdp.uu.se/downloads/charts/>. Acesso em: 3 jun. 2020.

Análise de dados

Procure explicar por que os conflitos extraestados diminuíram, tendo praticamente cessado a partir de meados da década de 1970.

Em 2018, existiam conflitos ativos na América do Sul, na África, na Ásia e na Europa. Na América do Sul, a Colômbia enfrenta uma guerra civil de intensidade variada desde a década de 1960, opondo o governo colombiano, grupos paramilitares, narcotraficantes e guerrilheiros revolucionários. Apesar dos avanços nas iniciativas de paz, a instabilidade prossegue no país. Na África, diversos países sofrem com a ação armada de grupos islâmicos extremistas e gangues de criminosos ou etnias rivais.

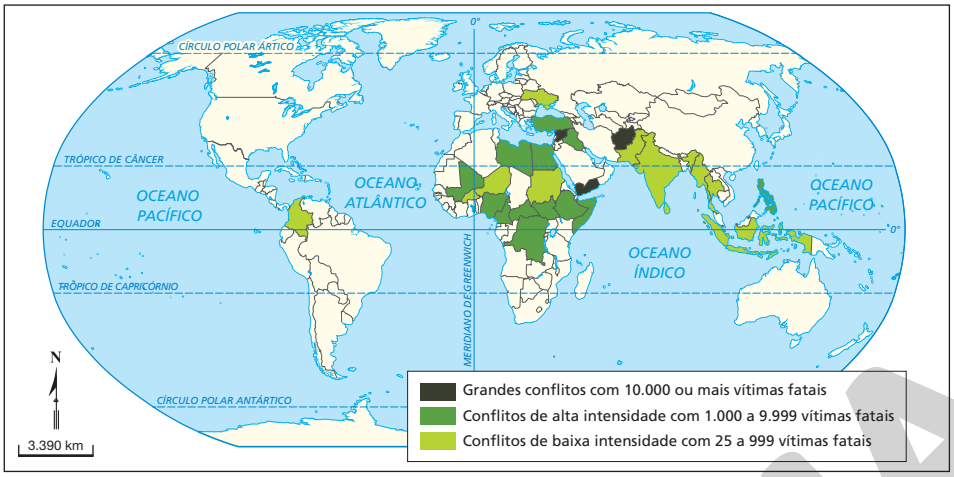
Entre os focos de conflito da Ásia, destacava-se, em 2018, a guerra do Afeganistão, onde o grupo fundamentalista islâmico conhecido como Talibã, destituído do poder pelas tropas estadunidenses em 2001, opera criando focos de guerrilha em todo o território.

A Ucrânia era o único foco ativo de conflito na Europa em 2018. No leste do país, forças separatistas lideradas por paramilitares russos combatem as forças governamentais. Confira os principais conflitos armados em curso em 2018 no mapa da página seguinte.

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

MODERNA

Conflitos armados no mundo – 2018



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Fonte: SIPRI. *Sipri yearbook 2019*: armaments, disarmament and international security. Solna: Oxford University, 2019. p. 2.

Fragilidade dos Estados

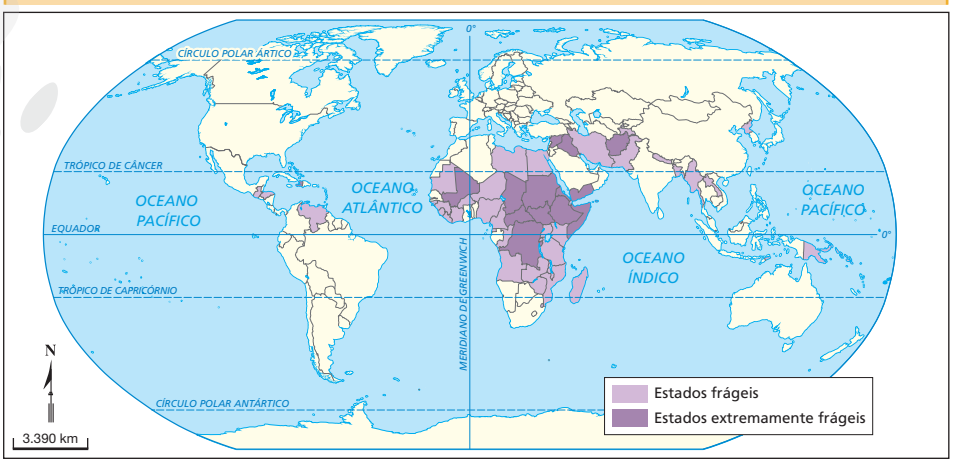
Na maior parte dos casos, os conflitos intraestados decorrem da fragilidade de alguns Estados, incapazes de conter as tensões entre os grupos nacionais, prover segurança, defender seu território ou proteger a sua população em caso de desastres naturais.

A fragilidade política costuma ser associada à fragilidade econômica. Embora nem todos os países pobres vivam em guerra e muitos países ricos enfrentem situações de tensão, a pobreza e as desigualdades sociais certamente contribuem para o acirramento da violência. As **desigualdades verticais**, que se baseiam em diferenças de rendimento entre os indivíduos de uma sociedade, geralmente ocasionam problemas sociais, altos índices de marginalidade e de insegurança, que muitas vezes contribuem com as **desigualdades horizontais**, aquelas existentes entre regiões ou grupos com diferenças étnicas, religiosas e culturais, como estopim de conflitos armados.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) emite a cada ano uma lista com o **Índice de Estados Frágeis**, que considera uma combinação entre a exposição aos riscos sociais, políticos, econômicos e naturais e a incapacidade dos governos e comunidades em manejar, absorver ou mitigar esses riscos. A fragilidade pode se manifestar não apenas em violência, mas também em fraqueza das instituições do Estado, em altos índices de corrupção, em deslocamentos populacionais forçados e em crises ambientais e humanitárias.

Em 2018, foram identificados pela OCDE 58 Estados frágeis, entre eles quinze extremamente frágeis, nos quais viviam 1,8 bilhão de pessoas, cerca de um quarto da população mundial. Três países africanos – Somália, Sudão do Sul e República Centro-Africana – eram os mais frágeis do mundo.

Estados frágeis segundo a OCDE – 2018



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Fonte: OCDE. *States of fragility 2018*. Paris: OCDE, 2018. p. 85.

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

O monopólio da violência legítima e os novos conflitos

O poder do Estado é exercido por meio das leis e dos aparelhos judiciais e policiais destinados a controlar sua aplicação e reprimir transgressões a elas. Assim, dentro de suas fronteiras, o Estado detém o monopólio sobre a violência legítima. As **forças armadas** nacionais, por sua vez, constituem os instrumentos para a proteção da inviolabilidade das fronteiras e para a defesa do Estado. De acordo com o sociólogo Max Weber, o Estado é a instituição social que dispõe do monopólio do emprego da violência legítima sobre determinado território. Esse monopólio seria, de acordo com ele, o símbolo da soberania e a razão de existência do Estado.

Nos conflitos interestados, geralmente as forças armadas são representantes do poder estatal nos campos de batalha. Mas, com a emergência de novos tipos de conflito, surgiram também outros tipos de combatente que, embora possam estar a serviço de um Estado, não são membros das suas forças armadas.

No contexto da Guerra Fria, o mercado de combatentes contratados aumentou de maneira significativa: na maior parte das vezes, as superpotências usavam os chamados **mercenários** – pessoas dispostas a lutar por qualquer causa desde que sejam pagas para isso – para apoiar seus aliados nas zonas de conflito, especialmente em países da Ásia e da África.

No pós-Guerra Fria, empresas privadas de segurança expandiram seus serviços em zonas de tensão. Muitas delas montam "pacotes de guerra" sob demanda, que incluem, além dos combatentes, a logística de montagem e o abastecimento de bases de operação, cujos preços variam de acordo com o serviço oferecido. Como recrutam pessoal em diferentes países, tornou-se comum a presença de latino-americanos e africanos em cenários de guerra asiáticos, por exemplo. Na Guerra do Iraque (2003-2011), os empregados vindos de forças estranhas ao conflito, ou seja, de países que não participavam das forças de coalisão, chegaram a representar mais da metade dos contratados.

O crescimento da indústria global de segurança privada desafia o papel do Estado, tanto na proteção dos próprios cidadãos quanto nas situações de conflito. Internamente, as empresas de segurança operam armadas na defesa do patrimônio de seus contratantes. Externamente, elas substituem os soldados do corpo permanente das forças armadas por combatentes temporários, que prestam contas aos seus empregadores. Apesar do intenso crescimento dos mecanismos de controle e regulação das atividades dessas empresas nas últimas décadas, eles não estão claramente estabelecidos na maioria dos países.

As empresas de segurança podem ser contratadas não apenas por Estados, mas também por grupos terroristas, rebeldes ou narcotraficantes, o que torna sua atuação ainda mais polêmica. Há diversas denúncias por crimes e abusos ocorridos no decurso das operações, mas raramente os contratados por essas empresas são condenados. A privatização militar desafia as normas jurídicas internacionais e implica, em certa medida, na flexibilização do monopólio estatal da violência nos moldes weberianos.



Helicóptero de empresa militar privada sobrevoando Bagdá, no Iraque. Foto de 2005. A contratação de tropas particulares altera a configuração militar e econômica dos conflitos, mobilizando bilhões de dólares anualmente.

YURI CORTEZ/AFP/GETTY IMAGES

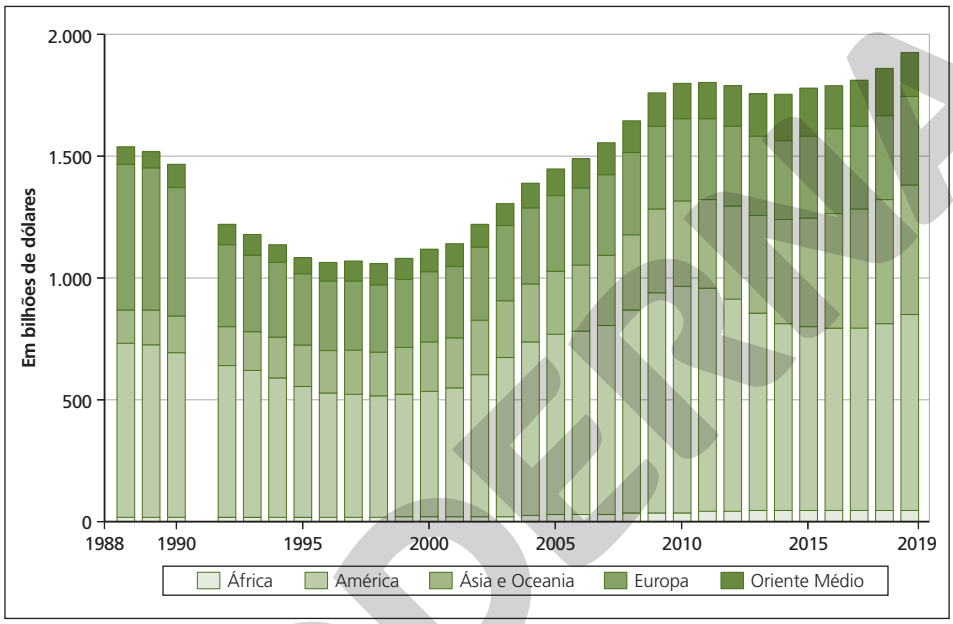
Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

Poderio militar

Com o final da Guerra Fria, os gastos militares globais iniciaram uma trajetória descendente, que parecia indicar um futuro menos belicoso. Entretanto, no final da década de 1990, o crescimento de gastos foi retomado e prosseguiu nas primeiras décadas do século XXI. A natureza e a geografia dos conflitos foram substancialmente alteradas, mas as despesas militares continuaram a consumir grandes volumes de recursos, especialmente na América e na Ásia. Em alguns países do Oriente Médio, como Omã e Arábia Saudita, essas despesas consomem mais de 8% do Produto Interno Bruto.

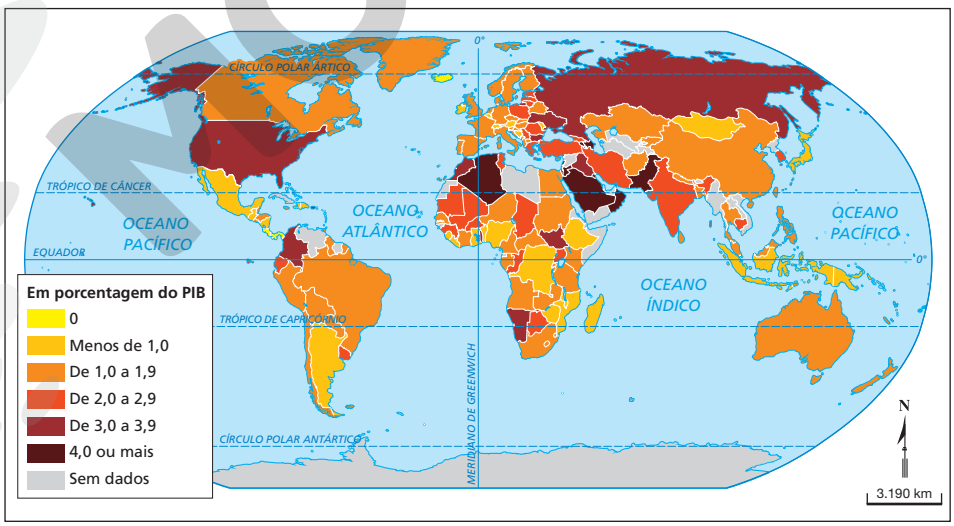
Gastos militares por região – 1988-2019



ADILSON SECCO

Fonte: SIPRI. *Sipri military expenditure database*. Disponível em: <https://www.sipri.org/databases/milex>. Acesso em: 3 jun. 2020.

Gastos militares por país – 2019



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

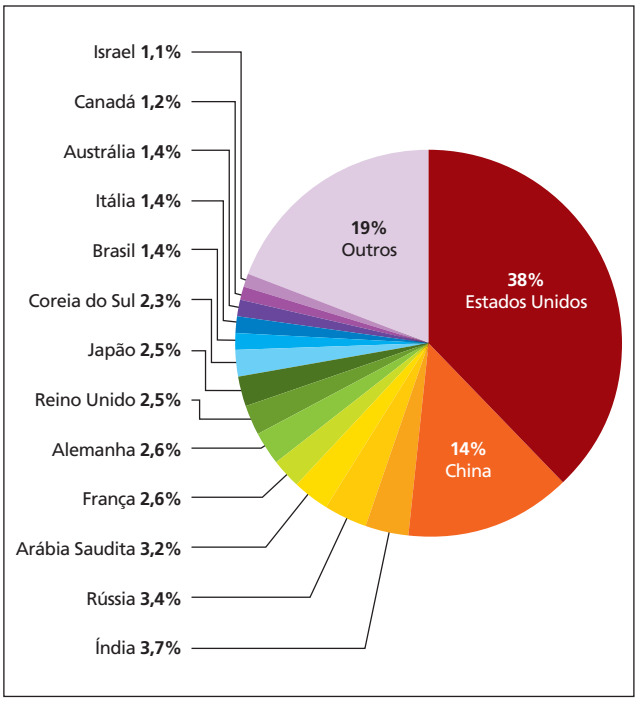
Fonte: SIPRI. *Sipri fact sheet*, abr. 2020. p. 10. Disponível em: <https://www.sipri.org/sites/default/files/2020-04/fs_2020_04_milex_0.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2020.

De acordo com o Instituto Internacional de Pesquisa de Paz de Estocolmo (SIPRI), entre 2010 e 2019 os gastos militares globais cresceram 7,2%, tendo atingido pouco mais de 1,9 trilhão de dólares, aproximadamente, e 2,2% do Produto Interno Bruto (PIB) global. Estados Unidos e China responderam por mais da metade desses gastos.

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

Participação nos gastos militares globais por país – 2019

ADILSON SECCO



Fonte: SIPRI. *Sipri fact sheet*, abr. 2020. p. 3. Disponível em: <https://www.sipri.org/sites/default/files/2020-04/fs_2020_04_milex_0.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2020.

Embora não seja simples, é possível mensurar não apenas os gastos, mas também o poderio militar de cada país. Desde 2006, o *site* Global Firepower estabelece um *ranking* mundial com base em um índice que considera cinquenta indicadores, tais como tamanho do exército, número e categoria de equipamentos como tanques, aeronaves, navios e submarinos, capacidade de investimento militar e até mesmo as dimensões do território e da costa (as armas nucleares não são consideradas).

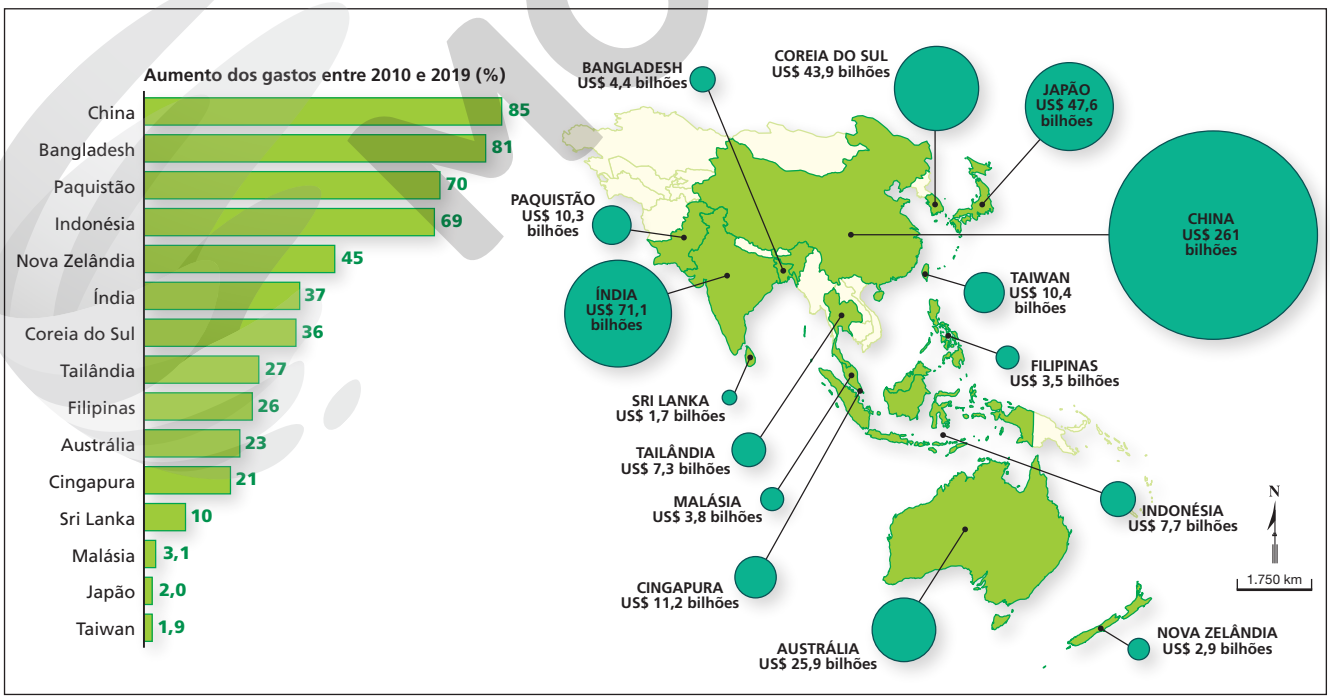
Em 2020, Estados Unidos e Rússia ocuparam, respectivamente, o primeiro e o segundo lugares no *ranking* global, em parte devido à herança da corrida armamentista dos tempos da Guerra Fria. Pela mesma razão, os dois países possuem os maiores arsenais de mísseis com ogivas nucleares, que não foram contabilizados.

A China e a Índia, as duas maiores potências demográficas, ocuparam, respectivamente, o terceiro e o quarto lugares. Os dois países tiveram grande incremento de gastos militares no final da década de 2010.

A China disputa o protagonismo militar e econômico com os Estados Unidos. O crescimento maciço e acelerado da capacidade militar chinesa – que passou a incluir um míssil balístico intercontinental DF-41, capaz de atingir qualquer lugar nos Estados Unidos – é uma grande fonte de preocupação para o governo estadunidense e seus parceiros na região da Ásia-Pacífico. Na Índia, o aumento de gastos coincidiu com a ascensão do primeiro-ministro nacionalista Narendra Modi, eleito em 2014 e reeleito em 2019, e com a retomada das tensões fronteiriças com China e Paquistão. Além de chineses e indianos, também os japoneses e os sul-coreanos aumentaram seus gastos em parte devido à proximidade deles com a Coreia do Norte.

Gastos militares de Ásia e Oceania por país – 2019

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL



Fonte: SIPRI. *Sipri military expenditure database*. Disponível em: <https://www.sipri.org/databases/milex>. Acesso em: 3 jun. 2020.

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

O islã e a política

O **islamismo**, religião que mais cresce no mundo, é professado por cerca de 1,6 bilhão de pessoas em dezenas de países. Assim como ocorrem em outras doutrinas, como o cristianismo, faz parte da religião islâmica a ideia de que o muçulmano deve expandir sua fé pelo mundo. Por essa razão, desde sua origem, no século VII, o poder religioso acompanhou o poder político, e as tribos árabes existentes na Península Arábica se unificaram em torno da fé em Alá.

A religião islâmica originou-se na Península Arábica, no entanto, nem todo muçulmano é árabe, o que, por sua vez, corresponde à nacionalidade ou origem étnica, e não à religião professada por um indivíduo. A Indonésia é o país com maior número de muçulmanos, mais de 200 milhões de fiéis, mas sua população é predominantemente de origem malaia ou javanesa. Os iranianos têm origem persa. Os turcos, por sua vez, também foram islamizados e criaram um império regido pelas leis do islã. A Índia possui mais de 100 milhões de muçulmanos, enquanto a China tem uma comunidade de cerca de 50 milhões.

Apesar da expansão acelerada do islamismo em todos os continentes, é possível delimitar um mundo predominantemente islâmico, que se estende do Norte da África ao Sudeste Asiático. Observe, no mapa abaixo, que uma parte dessa área é formada por países da **Liga Árabe**, organização fundada em 1945 com o objetivo de estreitar os laços econômicos, políticos e culturais e mediar possíveis conflitos entre os países-membros. Atualmente, a liga abrange 22 Estados que têm a língua árabe como idioma oficial.

Disputa por liderança

A Arábia Saudita e o Irã disputam, com estratégias diferentes, a liderança do mundo islâmico. A Arábia Saudita é a sede do principal santuário muçulmano, a Grande Mesquita de Meca, para onde todo fiel com condições financeiras deve peregrinar pelo menos uma vez na vida. O islamismo majoritário na Arábia Saudita é o **sunita**, corrente mais comum da religião no mundo, com mais de 85% dos adeptos. A palavra *sunita* vem de "Ahl al-Sunna", ou "as pessoas da tradição". A tradição, neste caso, refere-se à *Sunna*, conjunto de práticas baseadas em relatos das ações do profeta Maomé e daqueles próximos a ele. No país, as bebidas alcoólicas são proibidas, e é vedada a prática de qualquer outra religião. Apesar disso, o governo saudita procura se aproximar cada vez mais dos Estados Unidos e das demais potências da comunidade internacional.



SONY HERDIANA/SHUTTERSTOCK

Milhares de peregrinos muçulmanos dirigem-se a Meca e visitam a Grande Mesquita, na Arábia Saudita. Foto de 2018.

Mundo islâmico – início do século XXI

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL



Análise cartográfica

Considerando a posição da Península Arábica, onde estão países como Omã, Iêmen e Arábia Saudita, descreva as principais direções de expansão do islamismo.

Fonte: LE MONDE Diplomatique. Disponível em: <https://www.monde-diplomatique.fr/cartes/mondearabe>. Acesso em: 3 jun. 2020.

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

Para consultar dados e mais informações sobre as correntes sunita e xiita, sugere-se: HARLERT-MOJDEHI, S. Entenda a diferença entre sunitas e xiitas, rivais de longa data. *Deutsche Welle*, 4 jan. 2016. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/entenda-as-diferen%C3%A7as-entre-sunitas-e-xiitas-rivais-de-longa-data/a-16188510>. Acesso em: 16 jun. 2020.

O Irã, por sua vez, busca a expansão do islamismo **xiita**, que representa cerca de 15% dos muçulmanos do mundo. No Irã, assim como no Azerbaijão e no Iraque, os xiitas são a maioria da população. Eles defendem a instauração de uma sociedade regida pela lei do *Corão*, a **charia**, excluindo qualquer tipo de referência a legislações estranhas ao livro sagrado. Para eles, o islamismo é concebido ao mesmo tempo como religião, sistema jurídico e Estado. Por isso, os xiitas buscam a criação do que consideram Estados islâmicos "puros", sob o comando dos aiatolás, doutores das leis muçulmanas.

De acordo com os princípios do islã, todo muçulmano deve estar atento para que a ordem social corresponda aos princípios islâmicos. *Jihad* é o dever de disseminar a fé muçulmana e defender o Islã.

Alguns grupos islâmicos fundamentalistas radicais pregam um *jihad* violento e, por vezes, enfrentam armados aqueles que consideram inimigos de sua fé. No entanto, muitos especialistas assinalam que o *Corão* não autoriza ou estimula as ações violentas, o que leva a crer que diversos grupos extremistas se baseiam em interpretações distorcidas do livro sagrado dos muçulmanos. Diversos desses grupos radicais já estiveram envolvidos em atividades de terrorismo e de perseguição política aos seus opositores. O escritor indiano Salman Rushdie, por exemplo, foi obrigado a viver como fugitivo, pois uma de suas obras foi considerada ofensiva ao profeta Maomé e aos muçulmanos. Os atos de violência de fundamentalistas radicais atingem muitos intelectuais, jornalistas e artistas do mundo islâmico.

Para assistir

Táxi Teerã

Direção: Jafar Panahi. Irã, 2015. 82 min.

O cineasta iraniano, que em 2010 foi proibido pelo governo de seu país de filmar e dar entrevistas, vem burlando a proibição produzindo filmes que enfocam sua própria condição de artista censurado. Neste filme, ele assume o papel de um motorista de táxi que circula por Teerã e conversa com os passageiros sobre os mais variados aspectos da vida nacional, incluindo a censura imposta pelo regime de orientação islâmica.

Estado Islâmico

O autodenominado Estado Islâmico do Iraque e do Levante, também chamado Estado Islâmico (EI), foi proclamado por *jihadistas* sunitas na cidade de Mosul, no Iraque, em junho de 2014. Para esse grupo, tratava-se apenas do núcleo inicial de um califado, regime islâmico fundamentalista que se expandiria por meio da destruição dos outros Estados ao seu redor. No mesmo ano, o EI assumiu o controle sobre parte dos territórios do Iraque e da Síria, passando a considerar Raqqa, na Síria, como capital do califado.

Em 2017, porém, o Estado Islâmico sofreu uma enorme derrota. O governo sírio recuperou parte do seu território, inclusive Raqqa, com a ajuda de combatentes curdos e árabes e do exército russo, que desde 2015 promovia bombardeios aéreos sobre territórios dominados pelo EI. O governo iraquiano, por sua vez, retomou grande parte do país, inclusive Mosul, com a ajuda de uma coalizão internacional liderada pelos Estados Unidos.

Desde então, os quase 70 mil combatentes do Estado Islâmico recuaram para montanhas do nordeste do Iraque, de onde passaram a atacar as tropas dos Estados Unidos e do Iraque, as forças curdas e as milícias xiitas locais.

Em 2020, os Estados Unidos promoveram um ataque com *drones* que matou o major-general iraniano Qasem Soleimani, que havia liderado milícias xiitas iraquianas contra os combatentes do Estado Islâmico. A morte de Soleimani levou à interrupção das operações conjuntas entre Estados Unidos e Iraque contra o Estado Islâmico e foi considerada uma "intervenção divina" pelo grupo fundamentalista.

Fundamentalista: denominação atribuída aos movimentos religiosos que acreditam que as relações humanas, incluindo as familiares e as políticas, devam ser regidas exclusivamente por preceitos religiosos. Esses grupos existem tanto entre muçulmanos quanto entre cristãos e judeus, para citar apenas alguns exemplos.

Califado: área ou território governado pelo califa, líder político e espiritual na religião islâmica.



BULENT KILIC/GETTY IMAGES

Comandante das Forças Democráticas da Síria (FDS), grupo militar árabe-curdo, comemora vitória sobre o Estado Islâmico em Raqqa, Síria. Foto de 2017.

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

MODERNA

A ascensão do terror

Uma parcela da violência no mundo pode ser atribuída aos grupos terroristas. Porém, definir terrorismo não é tarefa fácil, já que não há consenso sobre o tema. O Instituto de Economia e Paz (IEP), que publica anualmente o relatório do Índice do Terrorismo Global, considera que:

> "O terrorismo consiste na ameaça ou no uso de força ou violência de maneira ilegal, por um ator não estatal, com a finalidade de atingir um objetivo político, econômico, religioso ou social por meio do medo, da coerção ou da intimidação."

THE INSTITUTE for Economics & Peace. *Global terrorism index 2019*: measuring the impact of terrorism. Sidnei: IEP, 2019. p. 6. Disponível em: <http://visionofhumanity.org/reports/>. Acesso em: 4 jun. 2020.

De acordo com o relatório de 2019, o número de pessoas mortas anualmente por ações terroristas caiu 52% entre 2014 e 2018, passando de 33.555 para 15.952. As maiores quedas ocorreram no Iraque e na Somália, como resultado das derrotas sofridas pelo Estado Islâmico.

Entretanto, o terrorismo continuou sendo uma ameaça à segurança global: em 2018, suas ações resultaram em pelo menos uma morte em 71 países. Os dez países mais afetados foram, em ordem decrescente: Afeganistão, Iraque, Nigéria, Síria, Paquistão, Somália, Índia, Iêmen, Filipinas e República Democrática do Congo. Na América do Norte e Europa Ocidental, o terrorismo político de extrema direita aumentou entre 2014 e 2019. Nesse caso, nenhum dos agressores afirmou ser membro de um grupo terrorista organizado, o que torna mais difícil o registro conjunto de suas ações.

Principais grupos terroristas

Em 2018, quatro grupos foram responsáveis por quase 60% das mortes causadas por ações terroristas: Talibã, Estado Islâmico, Estado Islâmico de Coraçone e Boko Haram.

O **Talibã** surgiu no Afeganistão em 1994, agregando antigos combatentes que haviam atuado contra a invasão soviética do país em 1979 e líderes tribais que aderiram ao fundamentalismo islâmico. O grupo permaneceu no poder entre 1996 e 2001, quando foi destituído pelas tropas da Organização do Tratado do Atlântico Norte (Otan). Desde então, opera a partir da região de fronteira com o Paquistão, promovendo ações de insurgência contra policiais e militares a serviço do governo.

O **Estado Islâmico de Coraçone** é um braço do Estado Islâmico que realiza ataques no Paquistão, na Índia e principalmente no Afeganistão, tendo como alvos civis xiitas e, no Afeganistão, instituições governamentais.

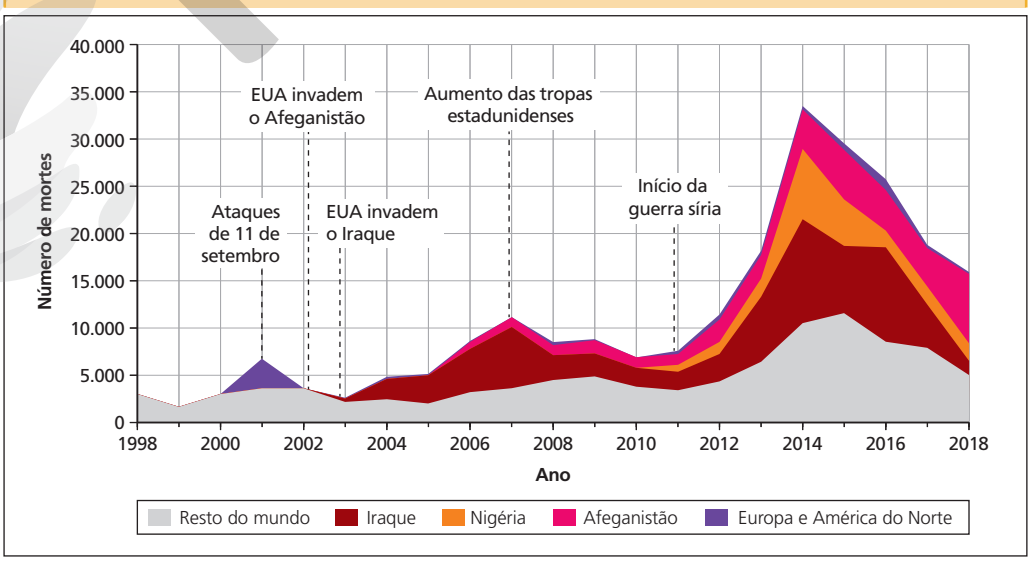
O **Boko Haram**, cujo nome pode ser traduzido como "a educação ocidental é proibida", pretende estabelecer um Estado islâmico na Nigéria e declarou, em 2010, estar em guerra santa contra os governos nigeriano e estadunidense. O grupo se tornou tristemente conhecido pela prática de sequestro e escravização de estudantes do sexo feminino.

STR/AFP



Mulheres que escaparam do sequestro praticado pelo Boko Haram, em Chibok, Nigéria. Foto de 2014.

Mortes causadas por terrorismo – 1998-2018



ADILSON SECCO

As informações mencionadas no texto sobre vítimas fatais de ações terroristas provêm de: THE INSTITUTE for Economics & Peace. *Global terrorism index 2019*: measuring the impact of terrorism. Sidnei: IEP, 2019. p. 2. Disponível em: <http://visionofhumanity.org/reports/>. Acesso em: 4 jun. 2020.

Fonte: THE INSTITUTE for Economics & Peace. *Global terrorism index 2019*: measuring the impact of terrorism. Sidnei: IEP, 2019. p. 35. Disponível em: <http://visionofhumanity.org/reports/>. Acesso em: 4 jun. 2020.

Terrorismo e vigilância

No mundo contemporâneo, os grupos terroristas tradicionais se valem das tecnologias de informação para o gerenciamento de suas atividades, que envolvem recrutamento de pessoal, locais de treinamento e estratégias de comunicação, e usam cada vez mais as moedas digitais, que dificultam o rastreamento de suas operações. Além disso, a digitalização fez surgirem novas formas de terror, diferentes das clássicas explosões e sequestros de aviões.

Na maior parte das grandes cidades do mundo, sistemas de distribuição de água e energia são operados digitalmente. A mesma coisa acontece com portos e aeroportos e com o conjunto do sistema financeiro. Os ataques aos sistemas informatizados, que já afetaram diretamente a vida de milhões de pessoas, também podem ser usados para fins políticos, religiosos e econômicos. O serviço nacional de saúde da Inglaterra e da Escócia, por exemplo, sofreu um ataque em 2017 que afetou mais de 70 mil computadores do sistema. Um grande número de empresas prestadoras de serviços e universidades enfrentaram problemas parecidos. Na era da globalização, muitos crimes cibernéticos se enquadram na definição de terrorismo: o ***ciberterrorismo***. É possível combater esses crimes usando tecnologias de ponta, tais como sistemas de monitoramento por meio de *drones* ou de rastreio de celulares. Mas o preço pode ser a liberdade dos cidadãos, que passariam a ser também estritamente vigiados.

Trocando ideias

A pandemia global de covid-19, em 2020, despertou uma enorme polêmica sobre o uso dos sistemas de vigilância e controle sobre as condições de saúde das pessoas e sobre seus hábitos de deslocamento. Na China, por exemplo, sensores infravermelhos para medir a temperatura corporal foram instalados em lugares públicos. Converse com os seus colegas sobre essas ações.

- Na opinião de vocês, qualquer ação é válida na preservação da saúde pública e na luta contra o terrorismo ou existem limites que precisam ser respeitados?

Ciência em contexto

A vigilância por meio da tecnologia nos protege ou nos torna mais vulneráveis?

Nas últimas décadas, o avanço tecnológico revolucionou as comunicações tornando possível que pessoas em diferentes pontos do globo troquem informações, se vejam e conversem em tempo real. No entanto, a disseminação do uso de *smartphones* conectados à internet e ao sistema de posicionamento global (GPS) tornou os aparelhos celulares uma possível fonte de informações para governos, empresas e outras instituições. Por meio deles, seus usuários obtêm informações e fornecem dados pessoais, muitas vezes sem a consciência de que seu comportamento e seus hábitos podem ser vigiados.

A filósofa Thatiane Moreira ressalta a importância de atentarmos para os aspectos econômicos e políticos do uso desses dados:

> "Estes dados simples, que, em si, parecem inofensivos, quando relacionados passam a ser dotados de relevância e propósito, produzindo, assim, informação. A *datificação* permite usar as informações de novas maneiras, possibilitando, por exemplo, análises preditivas e prescritas do comportamento a partir de dados dispersos e aparentemente irrelevantes.
>
> O processo de extração de valor a partir dos dados digitais não abandona os velhos preceitos do capitalismo moderno, como a competitividade, a busca pela maximização do lucro, a produtividade e o crescimento. Porém, os dados são operacionalizados em um novo contexto e a partir de novas variáveis, fundamentadas na extração de informação útil e na predição de comportamentos a partir da vigilância. Dessa forma, os dados, ou melhor, as informações que se podem extrair a partir da relação entre eles, se tornam mercadoria.
>
> A amplitude do capitalismo de vigilância foi possível graças à promessa de 'liberdade' e 'opção', a qual promoveu uma inserção consentida e mesmo eufórica ao capitalismo informacional. Neste contexto, os computadores, e ainda mais os *smartphones*, não só recebem, produzem e compartilham conteúdo, como registram cada interação e comportamento do usuário e não só no ambiente *on-line*, incluindo também a própria realidade física, com dados biométricos e metabólicos.
>
> [...] Há quem defenda que todo tipo de vigilância é autoritária e não desejável, enquanto outros entendem que a vigilância não pode ser classificada em si como boa ou ruim, a depender de como é utilizada, para fins de controle ou cuidado.
>
> A solução não é simples, pois, seja qual for o uso que se faz da vigilância, como cuidado ou controle, ainda resta a questão sobre o que é feito com estes dados e até que ponto eles podem ser protegidos. O mais importante agora é entender o valor econômico por trás da vigilância e como o discurso político modela o entendimento a seu respeito. Para tanto, não é a tecnologia que deve ser discutida, mas o capitalismo de vigilância, entendido como o centro de uma nova lógica de acumulação, que consiste na capacidade adquirida pelo capitalismo de transformar em mercadoria as informações capturadas através das ações e comportamentos do usuário, ampliando a capacidade de realizar predição e mesmo prescrição sobre os comportamentos dos indivíduos. O problema, portanto, não é de ordem tecnológica, e, sim, econômica e política."

MOREIRA, T. Covid-19: vigilância como controle ou cuidado? *Boletim Lua Nova*, 22 abr. 2020. Disponível em: <https://boletimluanova.org/2020/04/22/covid-19-vigilancia-como-controle-ou-cuidado/>. Acesso em: 10 jun. 2020.

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

MODERNA

Conflitos no Grande Oriente Médio

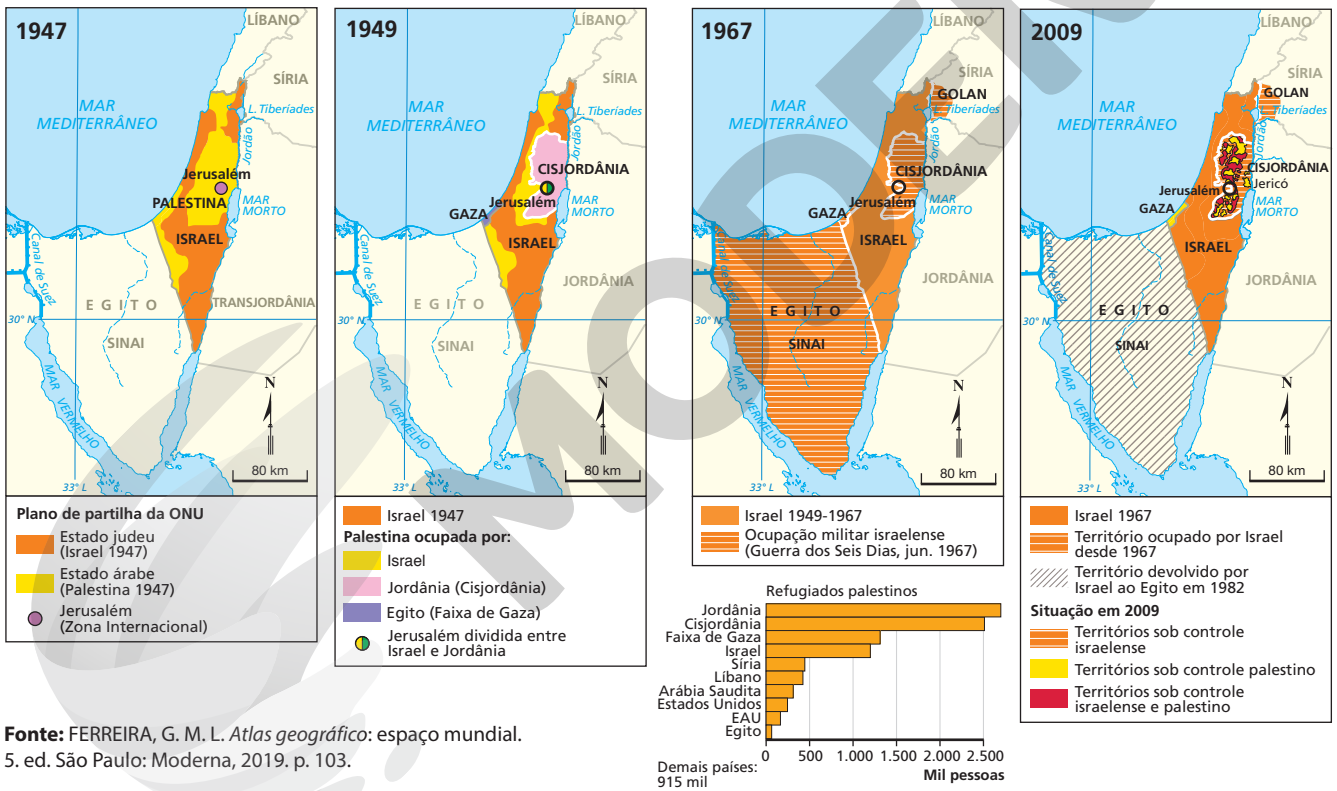
O chamado **Grande Oriente Médio** concentra algumas zonas de instabilidade política. Estendendo-se do Marrocos, no Norte da África, até o Afeganistão e o Paquistão, na Ásia, essa região, na qual Ásia, Europa e África se conectam, vem sendo afetada por uma série de enfrentamentos envolvendo israelenses, árabes, grupos terroristas e as grandes potências mundiais.

Questão Palestina

A região da Palestina foi ocupada e conquistada por muitos povos, entre eles os judeus. No século VI a.C., os judeus iniciaram sua primeira dispersão pelo mundo (deslocamento que recebeu o nome de **diáspora**).

Nas últimas décadas do século XIX, surgiu na Europa o movimento sionista, que reivindicava um Estado judaico na Palestina, então povoada majoritariamente pelos árabes. Em 1947, a ONU aprovou a criação de um Estado nacional para os judeus e, em 1948, votou pela divisão da Palestina, até então sob controle britânico, em dois Estados: ao Estado de Israel (judeu) coube 56% do território, enquanto a Palestina (árabe) ficou com os 44% restantes. A cidade de Jerusalém permaneceria sob administração internacional.

O Estado de Israel e a Palestina – 1947-2009



Fonte: FERREIRA, G. M. L. *Atlas geográfico*: espaço mundial. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2019. p. 103.

Análise cartográfica

1. O primeiro mapa faz uso de cores e símbolos para representar a partilha da ONU em 1947. Compare-o com o mapa de 1949, identifique os recursos cartográficos empregados e descreva as mudanças territoriais nos territórios árabes.
2. Qual era a situação de Israel em relação aos territórios ocupados, em 1967, na Guerra dos Seis Dias?
3. Observando o mapa de 1967 e o gráfico, podemos dizer que os conflitos ultrapassam fronteiras? Explique.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

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

O total de refugiados árabe-palestinos tem como fonte: ONU/UNRWA. *Palestine refugees*. Disponível em: <https://www.unrwa.org/palestine-refugees>. Acesso em: 16 jun. 2020.

Os povos que habitavam a região da Palestina, reunidos na Liga Árabe, não aceitaram a decisão da ONU, o que deu origem a uma série de conflitos. Em 1948, Israel declarou sua independência e incorporou ao seu território as terras palestinas conquistadas após uma série de guerras com os países vizinhos – Síria, Líbano, Egito e Jordânia.

Muitos árabes-palestinos foram expulsos de seu território, chegando a somar, atualmente, um contingente de 5 milhões de refugiados espalhados por vários territórios e países.

A população árabe-palestina passou a lutar pela configuração de novas fronteiras e pelo reconhecimento de um Estado palestino independente. Em 1964, exilados no Líbano fundaram a **Organização para a Libertação da Palestina** (OLP). Em 1988, proclamaram o estabelecimento de um Estado palestino independente.

Depois de muitas guerras e de duas **intifadas** (rebeliões palestinas), os acordos de paz assinados entre os países, desde 1993, afirmaram a autonomia dos palestinos na Faixa de Gaza e em parte da Cisjordânia. Também como parte dos acordos, foi criada a **Autoridade Nacional Palestina** (ANP), uma organização concebida para ser um governo de transição até o estabelecimento do Estado palestino independente.

Embora Israel tenha retirado seus colonos e forças militares da Faixa de Gaza em 2005, todos os acessos, incluindo o marítimo e o aéreo, à Faixa de Gaza ainda são controlados pelas forças israelenses.

Apesar de ter sido considerado ilegal pela Assembleia Geral da ONU, em 2007, Israel concluiu a construção de um muro na Cisjordânia com mais de 9 metros de altura, controlando a entrada de não judeus em território israelense. Esse muro anexou áreas palestinas a Israel e impediu a circulação normal para pessoas na cidade de Jerusalém. Além disso, existem centenas de colônias israelenses na Cisjordânia. Em consequência, o Estado palestino independente ainda não se concretizou, e os palestinos estão separados, de Israel e entre si, em diversos enclaves.

Em 2012, a Palestina tornou-se Estado observador não membro da ONU, um estatuto semelhante ao do Vaticano. Dessa forma, a Palestina pode participar dos debates da Assembleia Geral e buscar admissão em outras organizações internacionais, embora não tenha direito a voto.

Para ler

Palestina: uma nação ocupada

Joe Sacco. São Paulo: Conrad, 2000.

A narrativa deste livro é construída com base na viagem do autor ao Oriente Médio. Utilizando dados coletados em entrevistas com judeus e palestinos da região, ele narra, em quadrinhos, uma história ocorrida em uma das mais atormentadas regiões do planeta. *Palestina: na Faixa de Gaza*, de 2003, é a continuação da primeira obra, porém, trata de maneira mais específica da ocupação militar do Estado de Israel naquele local.

Para assistir

Lemon Tree

Direção: Eran Riklis. Israel, 2008. 106 min.

Uma mulher sobrevive na Cisjordânia fazendo compotas dos limões colhidos em seu pomar, até que o ministro de Defesa de Israel muda-se para a casa ao lado e os limoeiros tornam-se um problema de segurança nacional.



IMAGEBANK4U/SHUTTERSTOCK

Vista aérea do muro construído pelo governo israelense separando o bairro judeu de Pisgat Zeev do campo de refugiados palestinos de Anata em Jerusalém. Foto de 2020.

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

MODERNA

Afeganistão

No Afeganistão, os conflitos já duram mais de três décadas. De 1979 a 1989, diferentes grupos locais apoiados pelo Ocidente uniram-se na luta contra a invasão soviética desse país. Após a expulsão das **forças de ocupação**, porém, divergências e lutas pelo poder entre os grupos armados foram responsáveis pelo reinício dos enfrentamentos.

Teocracia: sistema de governo no qual o poder político está fundamentado no poder religioso.

Em 1994, o grupo Talibã passou a dominar 90% do país, transformando-o em uma teocracia fundamentalista islâmica onde vigorava a aplicação da charia no exercício do poder do Estado.

Em 2001, os atentados nos Estados Unidos e o suposto abrigo dado pelo Afeganistão a Osama bin Laden, líder da organização árabe Al-Qaeda, motivaram a invasão desse país pela coalizão liderada pelo governo estadunidense. O Talibã foi derrotado, embora ainda controle parte do território nacional. O novo governo, aliado dos Estados Unidos, não tem conseguido estabilizar o país, que continua em guerra civil. Como vimos, o Talibã foi um dos grupos terroristas mais mortais do mundo em 2018. Por causa dele, milhares de civis afegãos tiveram de abandonar suas casas, dirigindo-se, principalmente, para o Paquistão.

Fragilizado, o Afeganistão passou a ser considerado por muitas instituições um narco-Estado – ou seja, Estado em que grande parte da riqueza nacional provém da produção ou distribuição de drogas ilícitas –, reativando a produção de ópio, o contrabando e ampliando a corrupção.

NOORULLAH SHIRZADA/AFP



Agricultores trabalham na colheita da seiva do ópio em um campo de papoulas na província de Nangarhar, próximo a Jalalabad, Afeganistão. Foto de 2015.

Primavera Árabe

A **Primavera Árabe**, iniciada na Tunísia em 2010, foi uma onda de protestos e levantes populares estimulados pelas redes sociais. O movimento se alastrou para diversos países do Norte da África, como Argélia, Djibuti, Marrocos, Sudão e Saara Ocidental. Na Tunísia e no Egito, os protestos se transformaram em revolução, e na Líbia, em guerra civil. Esses fatos ocorreram também em países do Oriente Médio.

Entre outros motivos, os manifestantes protestavam contra as condições econômicas, o desemprego, a repressão de governos autoritários, a condição das mulheres e a censura na internet.

Apesar de alguns governos terem sido derrubados (Tunísia, Líbia, Egito, Iêmen e Barein), a democracia não foi amplamente adotada na região. A maior parte das famílias reais permaneceu no poder, tanto na Jordânia quanto nos países do Golfo Pérsico.

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

A Guerra do Iêmen

Em 2011, durante a Primavera Árabe, uma revolta popular derrubou o presidente do Iêmen, Ali Abdullah Saleh, e o governo passou a ser exercido pelo vice-presidente, Abdrabbuh Mansour Hadi. Desde o início, o novo líder enfrentou problemas em várias frentes: parte dos militares permaneceu fiel ao presidente deposto, enquanto a pobreza e a insegurança alimentar aumentavam e grupos rebeldes se armavam no país.

Nesse contexto de fragilidade, o grupo huti, composto de minoria xiita, passou a controlar partes do território. Em 2014, os hutis ampliaram sua base de apoio, inclusive entre a maioria sunita, tomaram a capital Sana e forçaram o exílio de Hadi.

MOHAMMED HUWAIS/AFP/GETTY IMAGES



Iemenitas gritam palavras de ordem ao redor dos caixões de crianças em idade escolar durante um funeral na capital Sana, em 2019. As crianças foram mortas em uma explosão ocorrida próximo a duas escolas na cidade, controlada pelos rebeldes.

No ano seguinte, uma coalisão formada pela Arábia Saudita e outros oito países árabes apoiados por Estados Unidos, Reino Unido e França iniciou ataques aéreos contra os hutis, com o objetivo de restaurar o governo de Hadi. A coalisão temia que, sob um governo liderado pelos xiitas, o Iêmen se transformasse em um aliado do Irã na região.

Em 2017, um míssil balístico foi lançado pelo Iêmen em direção a Riad, capital da Arábia Saudita. Como resposta, o governo saudita impôs um bloqueio econômico ao Iêmen, alegando a existência de contrabando de armas iranianas e dificultando a entrada de ajuda humanitária e itens básicos. O bloqueio agravou a situação econômica do país e contribuiu para uma dramática crise humanitária. Até 2020, os esforços da ONU para negociar um acordo de paz haviam fracassado, e o Iêmen continuava fragmentado entre os hutis, o governo exilado e militantes da Al-Qaeda, que, aproveitando-se da instabilidade política, se instalaram em territórios do sul.

A Guerra da Síria

A Primavera Árabe também provocou um levante popular na Síria, dando início a uma longa guerra civil envolvendo simpatizantes e opositores do presidente Bashar Al-Assad, que assumiu o governo sírio em 2000, sucedendo seu pai – que exerceu o poder por trinta anos –, e manteve o país em estado de emergência, com limitação das liberdades civis.

Durante a Primavera Árabe, os opositores de Bashar Al-Assad desejavam maiores liberdades democráticas e iniciaram uma revolta armada. A reação do governo foi tratá-los como terroristas. O conflito se ampliou, e a oposição uniu diferentes forças. Os Estados Unidos e seus aliados apoiaram a oposição ao governo de Assad; porém, entre os insurgentes se destacava o Estado Islâmico, que também era combatido pelas potências ocidentais. Por sua vez, a Rússia e o Irã apoiaram o regime sírio como forma de manter influência no Oriente Médio. Assim, a guerra da Síria se tornou cenário das principais tensões geopolíticas do mundo contemporâneo.

Em 2015, auge da guerra, o governo sírio controlava apenas 10% do território, enquanto o resto estava na mão de *jihadistas* e rebeldes. Em 2020, mais de 70% do território já havia voltado ao controle do Estado, e o presidente se declarava vitorioso, embora o país vivesse uma enorme crise econômica e uma situação de isolamento na comunidade internacional.

Desde o início do conflito na Síria, 12 milhões de pessoas (mais da metade da população do país) foram forçadas a deixar suas casas e fugir para sobreviver. A maior parte dos refugiados sírios se estabeleceu na Turquia, no Líbano e na Jordânia.

Para navegar

BBC News Brasil – Oriente Médio

Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/topicos/orientemedio>. Acesso em: 11 jun. 2020.

Este portal especial da BBC News Brasil apresenta, em português, notícias sobre os países do Oriente Médio.

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

MODERNA

A VIDA EM UM CAMPO DE REFUGIADOS

O campo de Al-Za'atari, erguido em apenas nove dias com a ajuda de ONGs e governos estrangeiros, abriga desde 2012 refugiados dos conflitos na Síria. Embora ofereça maior segurança a seus moradores, a falta de perspectivas, o desejo de reencontrar familiares e amigos e a necessidade de continuar projetos interrompidos levam muitos refugiados a arriscar a vida fora do campo.



O campo de Al-Za'atari está localizado a cerca de 10 quilômetros do sul da Síria, na Jordânia, uma das regiões mais afetadas pelo conflito no país.

Cidade cercada

Os sírios que estão no campo da Jordânia não têm visto para viver no país. O governo jordaniano avalia pedidos de saída, negando ou autorizando-os, para não sobrecarregar a estrutura e a economia do país com mais refugiados, que já representam quase 10% da população.

Captadores de energia solar

Moradias

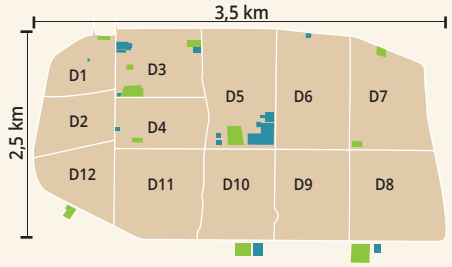
O primeiro lar dos refugiados são as tendas emergenciais leves, que logo são substituídas por casas pré-fabricadas, feitas com contêineres. A ONU trabalha para que as famílias permaneçam unidas, mesmo as mais numerosas. Depois que as casas são entregues, os refugiados costumam movê-las para recriar antigas vizinhanças e laços comunitários de seus locais de origem.

Voluntários da ONU

Fontes: MONTAGUE, J. *Thirty-one nil*: on the road with football's outsiders: a world cup Odyssey. Inglaterra: Bloomsbury Publishing PLC, 2014; UNHCR. Jordan: Al Za'atari Refugee Camp General Infrastructure Map, nov. 2015. Disponível em: <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/44561>; UNHCR FACTSHEET. Jordan: Zaatari Refugee Camp, jan. 2020. Disponível em: <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/73845>; GAVLAK, D. Zaatari Syrian refugee camp fertile ground for small businesses. *BBC News*, 30 jul. 2014. Disponível em: <https://www.bbc.com/news/world-middle-east-28541909>. Acessos em: 30 jun. 2020.

Campo de refugiados Al-Za'atari

Em janeiro de 2020, havia 76.143 refugiados, mas a população já chegou a 156 mil.



Questões

Registre no caderno.

1. O campo de Al-Za'atari, um assentamento urbano com mais de 76 mil habitantes, tornou-se emblema do deslocamento de sírios pelo Oriente Médio após sua criação em 2012. Indique a causa do deslocamento, suas motivações (políticas, econômicas ou culturais) e os agentes envolvidos.
2. Escreva um texto jornalístico (crônica ou reportagem) sobre o dia a dia de um refugiado em Al-Za'atari, mostrando as dificuldades de viver longe de casa e suas expectativas.

Saúde

Um dos principais problemas de saúde em Al-Za'atari são os traumas psicológicos que a guerra gerou na população refugiada, principalmente nas crianças, muitas delas órfãs que viram seus parentes morrerem na guerra civil.



Dinheiro e comércio

As famílias recebem 32 dólares por pessoa, por mês, e o responsável de cada família pode sacar esse dinheiro nos caixas eletrônicos do campo e comprar comida e outros itens nas mais de 3 mil lojas de Al-Za'atari, mantidas pelos próprios refugiados. Há diversos ramos comerciais: serviços de táxi e de *pizza delivery*, barbearias, *pet shops* e até loja de vestidos de noiva.

Água no deserto

Cada pessoa recebe, em média, 35 litros de água por dia. Parte dessa cota diária é utilizada para irrigar pequenas hortas mantidas por moradores. A ONU recomenda 110 litros de água por dia para atender às necessidades básicas de uma pessoa.

Educação

Na Síria, 70% dos estudantes universitários deixaram os estudos por causa da guerra. Apenas metade das crianças em idade escolar em Al-Za'atari estuda, ou porque trabalha ou porque não conseguiu vaga. O campo conta com 32 escolas e mais de 18 mil alunos.

ILUSTRAÇÕES: LUIZ IRIA

Para assistir

A Grande Muralha Verde

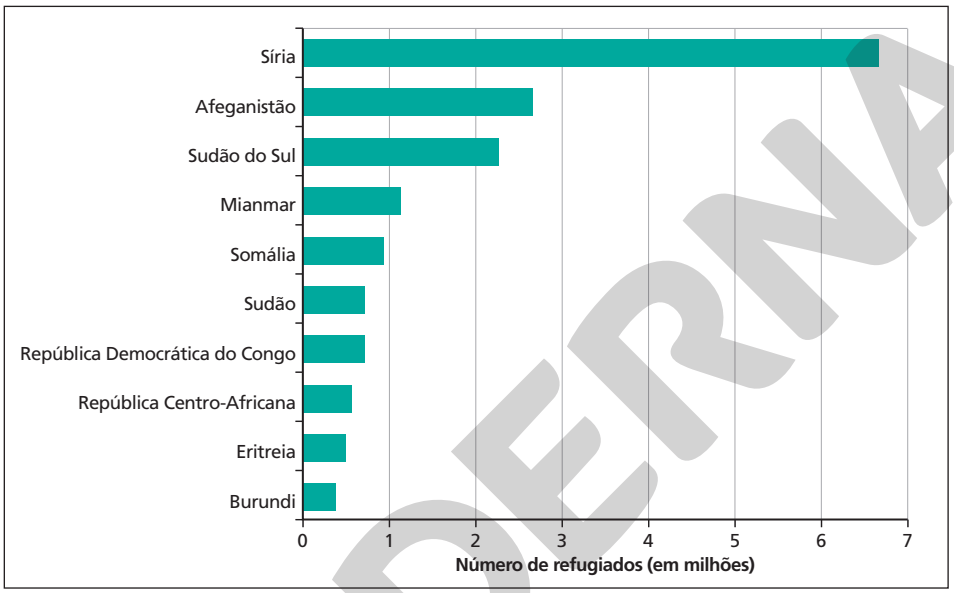
Direção: Jared P. Scott.
Reino Unido, 2019. 92 min.

Com produção executiva do brasileiro Fernando Meirelles, o filme acompanha Inna Modja, cantora e ativista do Mali, em uma jornada pela Grande Muralha Verde em construção pelo Sahel africano, passando por Senegal, Mali, Nigéria, Níger e Etiópia. A muralha visa combater o aumento da desertificação e dos conflitos.

Instabilidades sociais e políticas na África

A instabilidade política e as guerras civis em países do continente africano são resultado, entre outros fatores, de uma herança do descompasso entre as territorialidades produzidas pela colonização e as territorialidades locais. A fragilidade de muitos Estados se revela também pela instabilidade econômica e alimenta um grande número de conflitos desde a década de 1960. Por causa deles, a África abrigava 31% dos refugiados do mundo em 2018, e entre os dez principais países de origem dos refugiados, sete eram situados no continente.

Principais origens dos refugiados – 2018



ADILSON SECCO

Fonte: ACNUR. *Global trends*: forced displacement in 2018. Genebra: ONU, 2019. p. 15.

Em 2018, havia conflitos armados em onze países da África Subsaariana, a maior parte deles resultantes da ação de grupos criminosos e fundamentalistas islâmicos que operam em mais de um território nacional. Em geral, os combates iniciados em um país acabam gerando conflitos também nos países vizinhos. O violento grupo terrorista Boko Haram, por exemplo, atravessou as fronteiras da Nigéria e passou a atuar também no Chade e em Camarões.

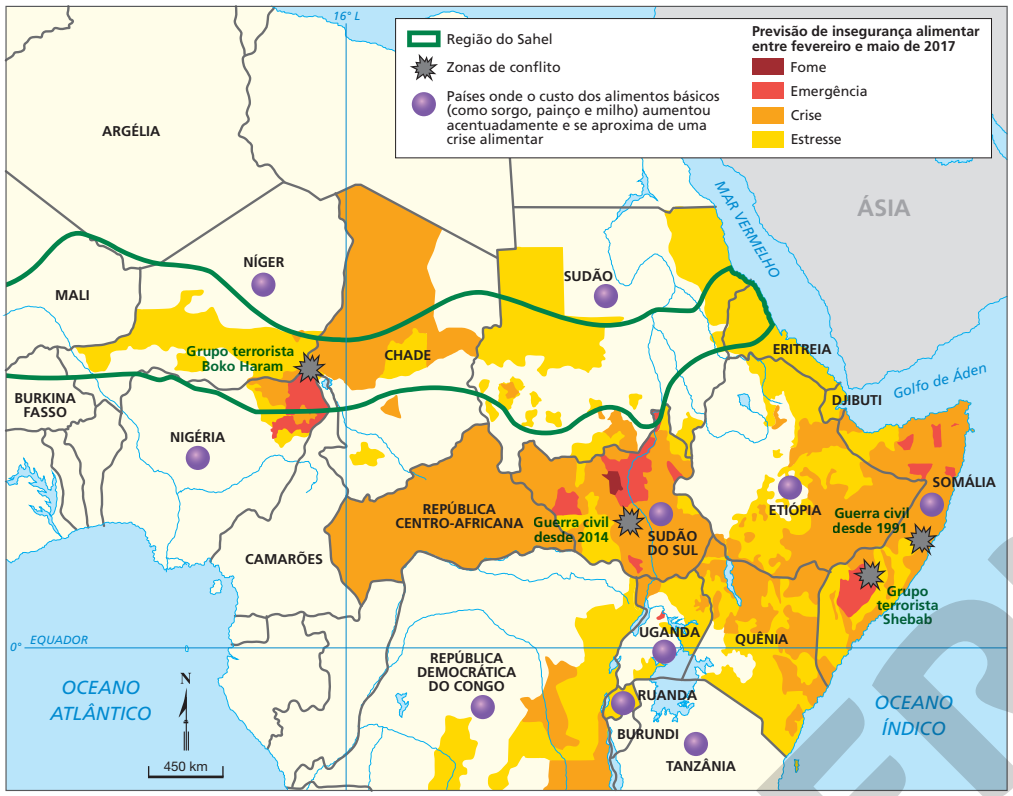
Também no Mali, os grupos *jihadistas* se beneficiaram da ineficiência do aparelho de segurança do Estado e da pobreza para recrutar combatentes. Os tuaregues, um grupo de nômades pastores do norte do país, lutam há décadas contra o governo pela independência da região onde vivem, mas acabaram se aliando aos grupos fundamentalistas. O conflito, por sua vez, expandiu-se para toda a região do Sahel, especialmente para Burkina Fasso, já que o frágil monitoramento de fronteiras não impede o trânsito de bandos armados a serviço do Estado Islâmico ou da Al-Qaeda. No sul da Somália, o grupo terrorista Al-Shabaab, um braço da Al-Qaeda, opera com ajuda de suas células no Quênia, o que promove a prevenção de ataques contra alvos quenianos.

Na região subsaariana, especialmente na África Central e na África Oriental, o terror e o crime operam em redes transnacionais, mas infiltram-se também na vida política nacional, levando a violência armada para o campo das disputas eleitorais. Na República Centro-Africana, por exemplo, o conflito inicial entre duas facções se transformou na disputa entre diversos grupos de interesses, que competem entre si e com as forças do Estado para aumentar seu poder político e controlar recursos naturais e rotas de comércio. Em 2018, o governo exercia controle apenas sobre 25% do território. No Sudão do Sul, o número de grupos armados também cresceu desde 2011 – quando o país foi criado – até 2016. Desde então, os grupos buscam consolidar seus territórios de atuação.

Célula: neste contexto, refere-se a um grupo de indivíduos que fazem parte de uma organização ou movimento por partilharem crenças ou objetivos políticos comuns.

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

Focos de conflito na África Central e Oriental – 2017



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Fonte: BAUTZMANN. A. (dir.) *Atlas géopolitique mondial 2019*. Mônaco: Rocher, 2018. p. 83.

Os conflitos no Lago Chade

Na maioria dos casos, os países situados na região do Sahel africano – localizada ao sul do Deserto do Saara – são divididos entre uma porção norte, onde vivem populações islamizadas que praticam o pastoreio nômade e seminômade em áreas de clima árido ou semiárido, e uma porção sul, tradicionalmente dedicada à agricultura. Há muito tempo, essa divisão tem sido a causa de conflitos internos nos Estados da região e motivo de tensão entre países vizinhos.

Recentemente, as mudanças climáticas, que se traduzem em avanço da desertificação e em escassez de água na região, vêm contribuindo para o aumento da pobreza e o acirramento da violência nas comunidades rurais, facilitando a ação de grupos terroristas. Foi o que aconteceu na bacia do Lago Chade.

A bacia do Lago Chade abrange territórios de Níger, Nigéria, Camarões e Chade. Cerca de 20 milhões de pessoas dependem da água do lago para suas atividades agrícolas e pastoris. O Lago Chade sempre passou por ciclos naturais periódicos de cheia e seca que faziam variar significativamente seu volume. Entretanto, na década de 1960 era considerado um dos maiores corpos-d'água do mundo. Desde então, porém, o lago encolheu mais de 90% de sua dimensão original, o que não pode ser explicado pelos ciclos naturais.

A degradação do lago, um dos maiores desastres ambientais da história recente, foi causada por muitos fatores. O aumento dos rebanhos e o pisoteio constante das frágeis pastagens do semiárido causaram erosão e ocasionaram o avanço do deserto, assim como o consumo excessivo de água para irrigação das plantações. Além disso, em decorrência das mudanças climáticas, o cinturão de chuva tropical que incidia sobre a bacia do Chade se moveu para o sul, resultando em menor precipitação sobre o lago e seus arredores. Como resultado, o Lago Chade, que tinha cerca de 25 mil km² no início da década de 1960, hoje cobre pouco menos de 1,3 mil km².

Por causa da falta de água e da redução da produção de alimentos, milhões de pessoas sofrem com desnutrição e fome na região. A violência entre agricultores e pastores se acirrou, passando a ser incentivada, também, pelas redes internacionais de contrabando de armas. No rastro da pobreza, cresce a atuação do Boko Haram. De acordo com o brasileiro José Graziano da Silva, diretor-geral da Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação (FAO) entre 2012 e 2019, a região vive uma crise não apenas humanitária, mas também ecológica, que atinge pelo menos 11 milhões de pessoas.



SIA KAMBOU/AFP/GETTY IMAGES

Lago Chade, nas proximidades da cidade de Bol, Chade. Foto de 2016.

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

EDIÇÃO MODERNA

Conflitos na América Latina

Na América Latina, a **Colômbia** era o único foco de conflito armado ativo em 2018, embora diversos países da região sofressem com a ação de grupos armados, que atuam tanto na defesa quanto no ataque aos governos estabelecidos.

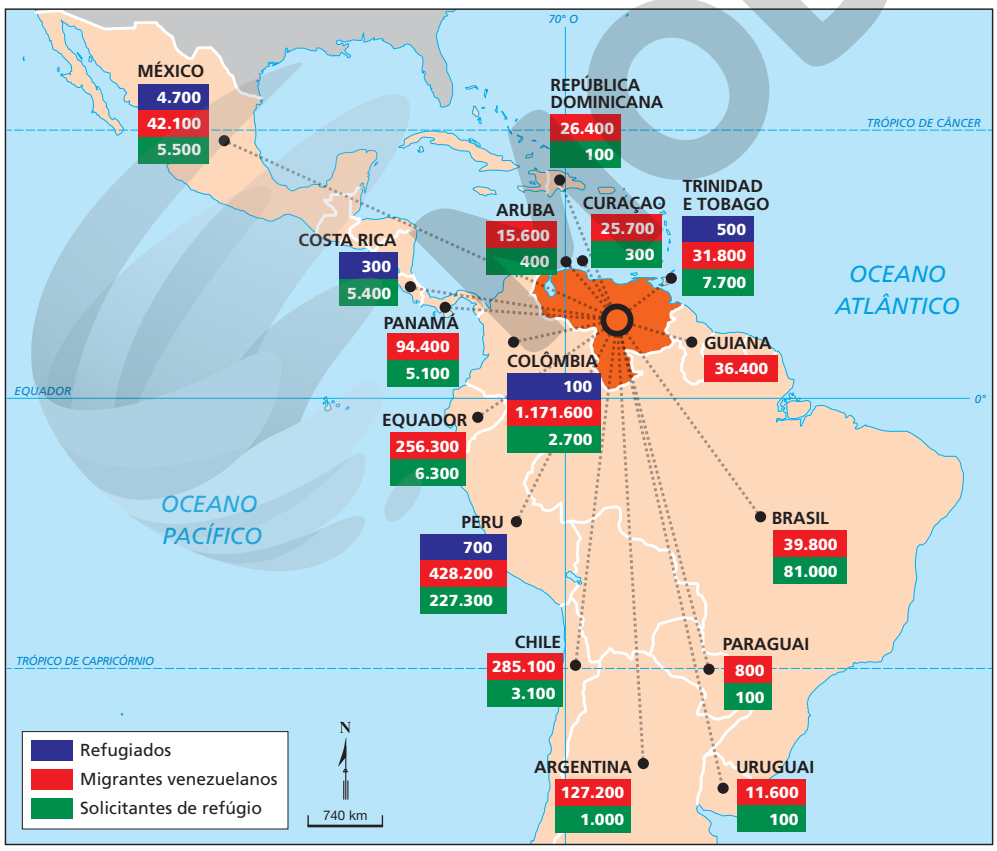
Os conflitos internos no país já duram décadas. Guerrilheiros de esquerda, paramilitares de direita e grupos narcotraficantes combatem entre si e com as forças do governo. O confronto entre o governo colombiano e as Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia (Farc) teve início na década de 1960. Pouco depois, surgiram outros grupos guerrilheiros, como o Exército de Libertação Nacional (ELN). Desde a década de 1980, diversas quadrilhas vivem da produção de cocaína e do tráfico de drogas, formando grandes cartéis, como o de Cali e o de Medellín. A partir da década de 1990, esses cartéis passaram a cobrar impostos dos demais narcotraficantes que atuavam nas áreas que controlavam. Por causa da ação desses grupos ilegais, a Colômbia ocupava a primeira colocação no *ranking* de deslocados internos em 2018, chegando a quase 8 milhões de pessoas.

A **Nicarágua** passou por um período de agitação política e reivindicações duramente reprimidas pelo Estado. A crise começou em abril de 2018, quando grupos pró-governo atacaram de forma violenta uma pequena manifestação contra reformas no sistema previdenciário. As imagens do ataque foram amplamente divulgadas pelas redes sociais e milhares de pessoas foram para as ruas em protesto. Como resultado, a repressão se intensificou, milhares de pessoas foram feridas e pelo menos duzentas morreram. Para justificar a violência, o governo classificou os manifestantes como "terroristas".

Na década de 2010, a **Venezuela** também enfrentou uma grande instabilidade política e econômica, que resultou em uma crise humanitária. Como consequência, um enorme fluxo de venezuelanos deixou o país para se estabelecer em países próximos. De acordo com o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (Acnur), as pessoas deixaram a Venezuela por causa da violência, da insegurança, do medo de perseguição política e da escassez generalizada, inclusive de alimentos. Até o final de 2018, o êxodo de venezuelanos era o maior êxodo da história recente da América Latina, envolvendo mais de 3 milhões de pessoas.

No **Chile**, protestos iniciados em outubro de 2019 levaram milhões de pessoas às ruas, a princípio contra o aumento das tarifas de transporte urbano na capital, Santiago, e, depois, pela melhoria da situação dos aposentados e pela redução das desigualdades sociais e econômicas em geral. Duramente criticado pela violência das forças de segurança na repressão aos manifestantes, o governo cedeu e passou a negociar algumas reivindicações.

Refugiados venezuelanos na América Latina – 2018



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Os dados sobre o êxodo de venezuelanos têm como fonte: ACNUR. *Global trends*: forced displacement in 2018. Genebra: ONU, 2019. p. 6 e 24.

Fonte: ACNUR. *Global trends*: forced displacement in 2018. Genebra: ONU, 2019. p. 25.

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

EM PAUTA

Conflitos armados e violência contra as mulheres

As guerras e os conflitos atingem homens e mulheres de maneira diferente: enquanto os homens são a maioria entre as vítimas fatais nos enfrentamentos diretos, as mulheres sofrem mais os efeitos da pobreza e da fome nos locais de conflito, além de serem mais vulneráveis ao abuso sexual. Sobre esse tema, leia o texto a seguir.

"Em Mianmar, cerca de 25 mil pessoas da etnia rohingya foram mortas e mais de 750 mil fugiram, principalmente, para Bangladesh, desde agosto de 2017, segundo a Organização das Nações Unidas (ONU). No país onde a população é majoritariamente budista, a discriminação contra os rohingyas (muçulmanos) não é recente, mas a atual crise vem após uma ofensiva do exército birmanês em represália a ataques de grupos armados rohingyas contra postos policiais e militares.

Uma reportagem especial, de dezembro de 2017, feita pela agência de notícias Associated Press traz que a violência contra as mulheres muçulmanas pelas forças de Mianmar tem sido abrangente e metódica. A ONU [...] classificou a situação no país como um genocídio e denunciou: 'A escala, a brutalidade e a natureza sistemática do estupro e da violência indicam que eles são parte de uma estratégia deliberada para intimidar, aterrorizar ou punir a população civil'.

Na Nigéria, desde 2014, o grupo extremista Boko Haram sequestrou mais de duas mil mulheres, segundo a Anistia Internacional. Já o Estado Islâmico, cerca de cinco mil. [...] A Anistia Internacional (AI) denunciou abusos do exército nigeriano contra meninas e mulheres que foram resgatadas do grupo armado. O documento afirmou que elas eram separadas de seus maridos, confinadas e violentadas. 'É estarrecedor que pessoas que sofreram tanto com o Boko Haram tenham sido condenadas a sofrer também terríveis abusos nas mãos do exército nigeriano' foram as palavras de Osai Ojigho, diretora da AI na Nigéria, segundo um comunicado de imprensa.

Na Guerra da Bósnia, de 1992 a 1995, os números de mulheres estupradas, em sua maioria civis bósnias ou croatas, por agentes do exército sérvio variam entre 20 mil e 50 mil. A imprecisão se dá já que existe um tabu em torno desse tipo de violência e muitas vítimas não denunciam por medo, vergonha, preconceito social e até familiar. Em 1996, o Tribunal Penal Internacional (TPI) para a ex-Iugoslávia condenou, pela primeira vez, os estupros ocorridos como crime de humanidade e de guerra e, desde então, oito militares sérvios foram sentenciados por esse tipo de violação.

[...] Para o direito, as violências sexuais constituem como crimes contra a humanidade e, em alguns casos, como crimes de guerra. 'Não há uma dissociação total dos crimes, e em situações de conflitos, os estupros podem ser caracterizados como violação de guerra dependendo de quais fins eles têm', explica o especialista em direito internacional Tarciso dal Maso. Hoje, o Estatuto do TPI classifica a agressão sexual como crime de guerra quando há um ataque generalizado e sistemático contra uma população civil; como crime de tortura, a fim de obter uma confissão da vítima; ou como ato de genocídio, para evitar os nascimentos de um certo grupo, com esterilizações, mutilações ou gravidez forçada. Dal Maso acrescenta que todos os Estados possuem a obrigação de processar os agentes que cometem tais violações. [...]

Em 2000, o Conselho de Segurança adotou a Resolução 1.325, onde reconheceu que a guerra afeta as mulheres de forma diferente e exigiu uma maior participação feminina na construção da paz, a fim de garantir a proteção e mais acesso à justiça. Junto com a ONU, o Comitê Internacional da Cruz Vermelha (CICV) aponta que, em conflitos, as meninas e mulheres são as mais expostas à violência sexual."

RABELO, I. A violência contra mulheres em conflitos. *Justificando*, 10 set. 2018. Disponível em: <http://www.justificando.com/2018/09/10/a-violencia-contra-mulheres-em-conflitos/>. Acesso em: 15 jun. 2020.

Questões

Registre no caderno.

1. De que maneira os conflitos armados impactam diretamente as mulheres?
2. De acordo com o texto, a violência sexual pode ser usada como arma de guerra. Explique essa ideia.
3. A Resolução nº 1.325 adotada pelo Conselho de Segurança da ONU afirmou a necessidade de aumentar o papel das mulheres nas tomadas de decisão relacionadas à prevenção e resolução de conflitos. Explique por que isso é importante.
4. Discuta com os colegas o que significa "uma maior participação feminina na construção da paz". Listem iniciativas civis e do poder público que poderiam promover essa participação mais ampla das mulheres em processos de pacificação.

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

EM PRODUÇÃO

ATIVIDADES

Registre no caderno.

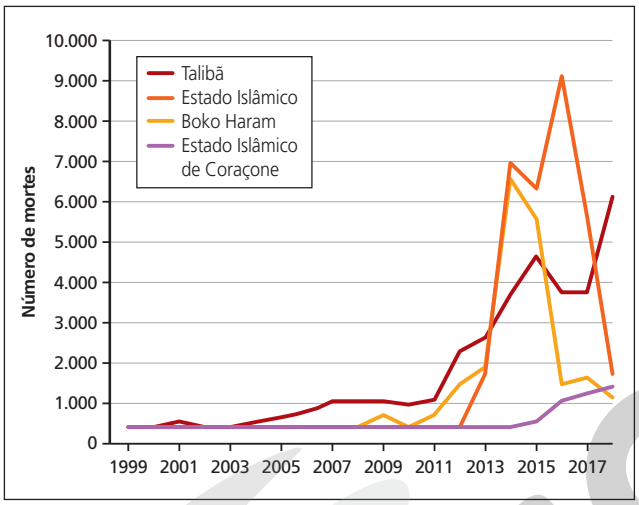
1. Como as desigualdades existentes em uma sociedade podem ocasionar conflitos armados?

2. Qual é o tipo de conflito armado mais comum no mundo contemporâneo? Cite exemplos e elabore hipóteses que expliquem essa predominância.

3. Analise o gráfico e, com base nas informações apresentadas e nos conhecimentos adquiridos ao longo do capítulo, elabore um texto comentando o número de vítimas no período; as principais áreas de atuação; as reivindicações de cada grupo; e os respectivos opositores.

Mortes causadas pelos principais grupos terroristas – 1999-2018

ADILSON SECCO



Fonte: THE INSTITUTE for Economics & Peace. *Global terrorism index 2019*: measuring the impact of terrorism. Sidnei: IEP, 2019. p. 13. Disponível em: <http://visionofhumanity.org/reports/>. Acesso em: 4 jun. 2020.

4. Segundo o Comitê Internacional da Cruz Vermelha:

> "O Direito Internacional Humanitário é um conjunto de normas que procura limitar os efeitos de conflitos armados. Protege as pessoas que não participam ou que deixaram de participar nas hostilidades, e restringe os meios e métodos de combate. O Direito Internacional Humanitário (DIH) é também designado por 'Direito da Guerra' e por 'Direito dos Conflitos Armados'."
>
> COMITÊ Internacional da Cruz Vermelha. *O que é o direito internacional humanitário?* Disponível em: <https://www.icrc.org/pt/doc/resources/documents/misc/5tndf7.htm>. Acesso em: 15 jun. 2020.

Faça uma pesquisa sobre o Direito Internacional Humanitário em livros, *sites* e jornais buscando conhecer os princípios e as aplicações desse conjunto de normas. Sintetize os resultados de sua pesquisa no caderno, compartilhe-os com os colegas e discutam se essas normas foram efetivamente aplicadas nos conflitos armados recentes.

5. Em 2019, havia no mundo cerca de 70,7 milhões de pessoas forçadas a se deslocar por motivos de guerra, perseguição por raça, religião, nacionalidade, pertencimento a determinado grupo social ou opinião política. Desses, 41,3 milhões deslocaram-se internamente – ou seja, no interior do próprio país –, 25,9 milhões buscaram proteção em outro país e estavam sob proteção da ONU como refugiados e 3,5 milhões eram solicitantes de refúgio que ainda não tinham obtido resposta definitiva dos países onde buscavam asilo. Considerando esses dados, a fotografia e o trecho da Declaração Universal dos Direitos Humanos, faça o que se pede a seguir.

Artigo XIII

"1. Todo ser humano tem direito à liberdade de locomoção e residência dentro das fronteiras de cada Estado.

2. Todo ser humano tem o direito de deixar qualquer país, inclusive o próprio, e a este regressar."

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em: 18 jun. 2020.



MILOS BICANSKI/GETTY IMAGES

Acampamento de refugiados em Mitilene, capital da Ilha de Lesbos localizada no Mar Egeu. Foto de 2020. A ilha, muito próxima à Turquia, é parte do território da Grécia.

a) Elabore um gráfico que represente em forma percentual os dados apresentados no enunciado. Se possível, utilize um programa de edição de planilhas e dados em um computador.

b) Analise o gráfico e redija um texto comentando as informações estatísticas e o trecho da Declaração Universal dos Direitos Humanos citado.

c) Ao final, crie uma lista com as possíveis dificuldades enfrentadas por refugiados e solicitantes de asilo na concretização dos direitos humanos e outra lista dirigida aos governos nacionais com sugestões de formas de acolher refugiados e solicitantes de refúgio.

6. **Debate**. O historiador israelense Yuval Noah Harari é um dos pensadores contemporâneos que pesquisam o uso de novas tecnologias e suas consequências. De acordo com ele, a inteligência artificial já pode produzir robôs capazes de matar pessoas.

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

MODERNA

Leia os textos a seguir e, em seguida, reúna-se com três colegas para discutir o tema e responder à questão: Se vocês fossem dirigentes de um país, como se posicionariam sobre o uso de sistemas autônomos de armas?

"Um ditador cruel armado com robôs assassinos não precisaria ter medo de que seus soldados se voltassem contra ele, não importa quão perversas e loucas fossem suas ordens. Um exército de robôs provavelmente teria sufocado a Revolução Francesa em seu berço, em 1789 [...]. Da mesma forma, um governo imperialista que contasse com um exército de robôs poderia travar guerras impopulares sem nenhuma preocupação de que seus robôs perdessem a motivação, ou que suas famílias protestassem. [...] Problemas como esses são muito menos relevantes no que concerne a veículos autônomos civis porque nenhum fabricante vai programar maliciosamente seus carros para matar pessoas. Sistemas de armas autônomos, no entanto, são uma catástrofe iminente [...]."

HARARI, Y. N. *21 lições para o século 21*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 91-92.

Robôs assassinos deveriam ser proibidos?

"O Comitê Internacional da Cruz Vermelha (CICV) define sistemas autônomos de armas como aqueles que podem buscar, selecionar e atacar ou destruir autonomamente seus alvos. Autonomamente significa: sem intervenção humana. É exatamente aí que está o problema. E se um foguete como esse não destruir apenas os mísseis inimigos, mas matar também civis?

Inteligência artificial na indústria de defesa

O grau de autonomia nos sistemas de armas está aumentando devido ao rápido progresso no campo da inteligência artificial (IA) e da robótica. [...] A indústria de armamentos se aproveita disso, tornando as armas mais rápidas e eficientes e reduzindo os perigos para os soldados. No entanto, os limites são fluidos: enquanto um robô que busca autonomamente minas, as reconhece e desativa ainda é amplamente aceito, um robô que busca, reconhece e atira de forma autônoma contra certas pessoas é um caso claro para o direito internacional.

Mas como o direito internacional se aplica a essas novas armas? A comunidade internacional vem discutindo isso desde 2014 no escritório das Nações Unidas em Genebra, no âmbito Convenção sobre Armas Convencionais (CCW). As conversas informais se tornaram, em 2017, negociações oficiais, envolvendo mais de 70 estados, assim como cientistas e organizações não governamentais. [...]

A comunidade internacional se divide, *grosso modo*, em opositores e defensores de uma proibição vinculativa de armas autônomas e em países que, a princípio, querem um meio-termo, como Alemanha e França.

Países que investem muito dinheiro no uso militar da inteligência artificial, como EUA, Israel, Rússia e Reino Unido, são contra a proibição."

WERKHÄUSER, N. Robôs assassinos deveriam ser proibidos? *Deutsche Welle*, 27 ago. 2018. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/rob%C3%B4s-assassinos-deveriam-ser-proibidos/a-45240863>. Acesso em: 21 jul. 2020.

Enem e vestibulares

7. (Enem-MEC)

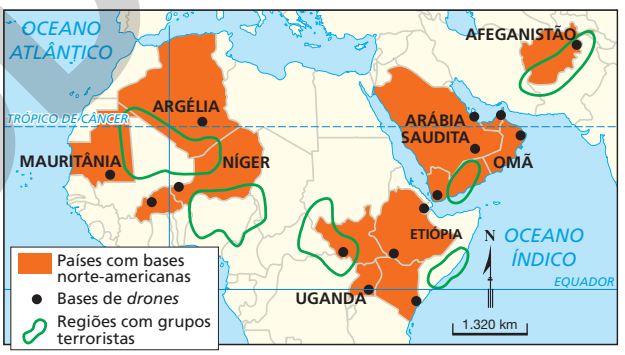
"Em Beirute, no Líbano, quando perguntado sobre onde se encontram os refugiados sírios, a resposta do homem é imediata: 'em todos os lugares e em lugar nenhum'. Andando ao acaso, não é raro ver, sob um prédio ou num canto de calçada, ao abrigo do vento, uma família refugiada em volta de uma refeição frugal posta sobre jornais como se fossem guardanapos. Também se vê de vez em quando uma tenda com a sigla Acnur (Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados), erguida em um dos raros terrenos vagos da capital."

JABER, H. Quem realmente acolhe os refugiados? *Le Monde Diplomatique Brasil*, out. 2015. (Adaptado)

O cenário descrito aponta para uma crise humanitária que é explicada pelo processo de:

a) migração massiva de pessoas atingidas por catástrofe natural.
b) hibridização cultural de grupos caracterizados por homogeneidade social.
c) desmobilização voluntária de militantes cooptados por seitas extremistas.
d) peregrinação religiosa de fiéis orientados por lideranças fundamentalistas.
e) desterritorialização forçada de populações afetadas por conflitos armados.

8. (Fuvest-SP) Observe o mapa da distribuição dos *drones* (veículos aéreos não tripulados) norte-americanos na África e no Oriente Médio.



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Fonte: *O Estado de S. Paulo*, 24 maio 2013. (Adaptado)

Em suas declarações, o governo norte-americano justifica o uso dos *drones*, principalmente, como:

a) proteção militar a países com importantes laços econômicos com os EUA, principalmente na área de minerais raros.
b) necessidade de proteção às embaixadas e outras legações diplomáticas norte-americanas em países com trajetória comunista.
c) meio de transporte para o envio de equipamentos militares ao Irã, com a finalidade de desmonte das atividades nucleares.
d) um dos pilares de sua estratégia de combate ao terrorismo, principalmente em regiões com importante atuação tribal/terrorista.
e) reforço para a megaoperação de espionagem, executada em 2013, que culminou com o asilo de Edward Snowden na Rússia.

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

MODELINA

CAPÍTULO

5

Violência e direitos humanos

Nem sempre é fácil reconhecer a violência presente em nosso cotidiano, porque ela muitas vezes se manifesta sem o uso de força física. Problemas como a carência da população, o que gera fome e riscos à saúde, e a desigualdade enraizada na estrutura da sociedade e nas instituições do Estado são também formas de violência. Este capítulo analisa a violência em seus múltiplos aspectos, trazendo à tona o tema dos direitos humanos como forma de combater práticas violentas.

A violência que salta aos olhos

É comum as pessoas conversarem sobre um provável crescimento da violência, como se hoje tivesse sido ampliada a capacidade humana de destruição. Tomamos conhecimento da violência pela mídia ou amargamos a proximidade da dor. Reclama-se de falta de segurança diante da incidência de assassinatos, roubos, sequestros, brigas e outros infortúnios. Quase sempre, os acontecimentos que envolvem personalidades famosas ou pessoas do círculo restrito de convivência são os que mais aguçam os temores.

A violência é uma ameaça que nos cerca por todo lado. Ela não se restringe a assaltos, homicídios e, em casos mais extremos, às guerras e ao terrorismo, também corresponde a sociedades desiguais, com altos índices de exclusão, com pessoas reduzidas a uma existência sem dignidade. Igualmente a encontramos na intolerância, responsável por discriminação e preconceito. Hoje, ela é visível também no sofrimento da natureza devastada pelas mãos humanas.

Neste capítulo, vamos tratar desses e de outros tipos de violência, alguns deles silenciosos, mas que atingem a sociedade de maneira brutal.



BETTMANN/GETTY IMAGES



AP PHOTO/GLOW IMAGES

À esquerda, mães protestam contra a integração da pequena estudante Ruby Bridges em uma escola frequentada por alunos brancos (no cartaz empunhado por uma das mães, lê-se "Integração é um pecado mortal"). À direita, Ruby Bridges saindo da escola escoltada por três delegados responsáveis por sua segurança. As duas fotos são em Nova Orleans, Estados Unidos, em 1960, quando no país vigoravam leis de segregação racial.

MODERNA

O que é violência?

O conceito de violência não tem definição simples, por depender de circunstâncias e até dos valores de cada cultura, por isso a análise de diversas expressões de violência pode nos levar a uma compreensão mais ampla e clara.

É comum que tal conceito seja usado de maneira imprecisa, ao se atribuir a violência às ocorrências da natureza. Quando se afirma que "A cidade foi varrida por um violento *tsunami*" ou "A ação violenta do veneno impediu o atendimento médico a tempo de salvar a vítima", o conceito de violência é usado como metáfora. A morte de uma pessoa ou a destruição de uma cidade causam consternação, porém o *tsunami* em si não é violento, pois sua ação não é intencional nem envolve disputa, conflito. Esse fenômeno natural resulta da força das águas do mar, em razão de maremotos profundos que desencadeiam ondas gigantes. Igualmente, o veneno age no organismo vivo de acordo com leis naturais: ao se estudar a composição química da substância, é possível prever em que medida ela é letal aos seres vivos.

Nos dois exemplos, estamos diante de determinismos da natureza. Apesar de seus efeitos, o *tsunami* e o veneno não são bons ou maus em si, porque eles não "escolhem" destruir e matar; por isso, apenas atos humanos, frutos de **deliberação**, podem ser julgados como bons ou maus. A violência é um atributo do ser humano livre e, como tal, constitui uma **prática voluntária**. Por sermos capazes de agir bem ou agir mal, a grande diferença entre os eventos naturais e a agressividade humana é a possibilidade de escolha que envolve cada ato, pois existem meios tecnológicos para prever uma tempestade, mas nem sempre podemos antecipar o ato de um indivíduo, porque a liberdade é uma condição que torna a ação humana imprevisível.

O ato humano violento compõe-se, assim, de um agressor e de sua vítima: ferir, matar, prender, ameaçar, impedir de agir, roubar, destruir bens, humilhar são ações que visam tirar a vida, a liberdade ou a propriedade, atingir a integridade do corpo ou perturbar o espírito e a dignidade de uma ou mais pessoas. Por meio desses exemplos, já se percebe que a violência pode ser física e/ou psicológica.

Existem atos humanos que, embora pareçam violentos para alguns, não são considerados como tal na avaliação de outros. A seguir, vamos ver alguns exemplos que demandam problematização.

Violência ou tradição?

Em alguns rituais de passagem indígenas, os jovens permitem incisões em seu corpo e sofrem privações intensas durante algum período. Essas práticas não são julgadas violentas, mesmo que dolorosas, por decorrerem de rituais para a admissão ao mundo dos adultos. A situação se configura mais problemática quando condutas desse tipo permanecem ao longo do tempo, mesmo que o grupo já tenha sido inserido em outros contextos. Como exemplo, lembramos o costume da infibulação, realizada com diferentes tipos de mutilação genital feminina e que ainda subsiste em diversas regiões do continente africano como forma de controle social sobre a mulher.

Certas religiões não admitem a transfusão de sangue, e seus adeptos consideram violência um médico tentar o procedimento à revelia do paciente ou do responsável por ele, ao mesmo tempo que a decisão fundada em princípios religiosos pode ser condenada pela medicina. Como se vê, discutir o que é violência depende muito de tradições, circunstâncias e imperativos religiosos.

Sob outra perspectiva, ninguém acusa o médico-cirurgião de cometer violência quando abre o ventre do paciente para extirpar um tumor, pois sua intenção não é ferir, mas salvar, além de contar com o consentimento do doente ou de seus familiares. Do mesmo modo, é o tatuado que decide voluntariamente suportar a dor, seja para pertencer a um grupo ou simplesmente porque deseja um ornamento para o corpo.

Esportes agressivos, como boxe e corrida de automóveis, colocam em risco a integridade dos praticantes. Nesses casos, porém, enfrentar o perigo faz parte do jogo, desde que obedecidas certas regras. Mesmo assim o assunto gera polêmicas, pois há casos de morte e de lesões definitivas em razão de acidentes ou da brutalidade explícita, no caso das lutas.

TOEI/COLLECTION CHRISTOPHEL NZ/AFP



Cena do filme *A balada de Narayama*, dirigido por Shôhei Imamura, 1983. O filme conta a história de uma aldeia que, para contornar a escassez de alimentos, adotou a tradição de levar seus membros com mais de 70 anos até o topo de uma montanha sagrada, onde eram abandonados até a morte, o que pode ser interpretado por alguns como uma atitude violenta.

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

MODERNA

Tipos de violência

No tópico anterior foram citados diferentes exemplos para mostrar como a violência pode se expressar de diversas maneiras e obter avaliações morais de consentimento divergentes. Agora vamos ver outros tipos de violência mais específicos, que são indiscutivelmente assim considerados.

Violência legítima do Estado

O Estado moderno, desde o século XVII, centralizou o poder e assumiu o controle do aparelho repressivo constituído por tribunais, polícia, prisões e exército, tornando-se o único autorizado a usar a violência legítima, desde que mantendo as leis como suporte. Assim como o Estado deve agir conforme a legislação, ninguém está autorizado a "fazer justiça com as próprias mãos". Nesse caso, o ideal civilizatório que se configura é o de garantia do estado de direito, em que os transgressores são obrigados a se submeter a procedimentos legais de julgamento.

Apesar de se aceitar a violência legítima do Estado com o objetivo de manter a ordem social, muitos se questionam sobre os limites do recurso legal à violência, que não devem ferir valores como justiça, liberdade e dignidade, princípios fundamentais da democracia. Alguns desses aspectos serão abordados na parte final deste capítulo, a propósito dos **direitos humanos**. Aqui, ressaltamos um problema premente que diz respeito à expressiva população carcerária no Brasil, sujeita a inúmeros motins e a violências internas de toda ordem que resultam da disputa de comando entre facções criminosas. Por trás desses eventos, há, por exemplo, a questão do tráfico internacional de drogas.

Conforme diversos estudos e as estatísticas levantadas pelo Infopen, o sistema penitenciário brasileiro tem aprisionado milhares de jovens negros, com frequência réus primários e de bons antecedentes, em razão do tráfico de drogas. Há muito se sabe da precariedade das instalações prisionais brasileiras, superlotadas, sem condições mínimas de higiene, contrariando a ideia de que a punição ao réu não inclui atrocidades que lhe retirem a dignidade. Além disso, há evidências de que a situação prisional do país contribui para que muitos detentos deixem as prisões mais perigosos.

Estado de direito: estado em que impera a lei, a separação dos poderes e a garantia dos direitos fundamentais do indivíduo e dos direitos sociais e coletivos.

Para assistir

A 13ª Emenda

Direção: Ava DuVernay. Estados Unidos, 2016. 100 min.

O documentário trata da 13ª Emenda à Constituição dos Estados Unidos, que aboliu a escravidão no país, salvo como punição para crimes. O filme, embasado em declarações de estudiosos, incluindo a filósofa Angela Davis, reconstrói o processo que levou a população negra estadunidense ao encarceramento em massa, cuja justificativa política, a partir dos anos 1970, foi o combate às drogas.

Número de pessoas presas no Brasil por cor de pele/raça/etnia – jul.-dez. 2019

Cor de pele/ raça/etnia	Homens	Mulheres	Total
Branca	202.113	10.331	212.444
Preta	105.870	4.741	110.611
Parda	311.550	16.558	328.108
Amarela	5.048	243	5.291
Indígena	1.325	65	1.390
Não informado	85.174	4.991	90.165

Fonte: SISTEMA de informações do Departamento Penitenciário Nacional. *Relatório consolidado nacional* – jul.-dez. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/sisdepen/mais-informacoes>. Acesso em: 8 jun. 2020.

Análise de dados

Segundo dados do IBGE de 2019, a população brasileira negra (soma de pretos e pardos) é estimada em 56% do total. Compare esse percentual com o de pessoas negras presas, levando em consideração apenas aqueles que informaram sua etnia (657.844). O que é possível concluir?

Violência psicológica

Os dados do IBGE mencionados estão disponíveis em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6403#resultado>. Acesso em: 8 jun. 2020.

A violência psicológica não recorre à força física, mas atua sobre a consciência para obrigar alguém a agir de determinado modo. É o caso de um chantagista quando ameaça tornar público um segredo que alguém não deseja revelar.

A violência psicológica pode ser encontrada em diversas formas de preconceito, pelas quais se expressam o racismo (contra negros, indígenas, migrantes, judeus etc.), o sexismo (que discrimina a mulher e as diversas orientações sexuais e identidades de gênero), o elitismo (que despreza a população mais carente e moradora da periferia), e assim por diante. Os grupos discriminados sofrem violência psicológica porque sua autoestima é ferida ao serem ridicularizados, inferiorizados, humilhados e tratados como objeto de desprezo. O preconceito muitas vezes leva à intolerância, podendo até gerar violência física, como ocorre com a violência doméstica, que atinge mulheres e crianças, bem como os assassínios da população LGBTI+.

Formas de agressão física, verbal ou moral, muitas vezes de modo repetitivo, sempre estiveram presentes nos mais diversos lugares: no lar, na escola, na roda de amigos, no ambiente de trabalho. Por muito tempo não se deu importância a atitudes assim, vistas como maneiras usuais de "amolar", "zoar" o amigo, o colega de classe ou de trabalho. Especialistas do comportamento humano e pedagogos há algum tempo se preocupam com esse tipo de conduta, conhecido como *bullying* – termo derivado do inglês *bully*, que designa um tipo de "valentão" que agride alguém física ou verbalmente de modo repetitivo, com intenção de humilhar ou intimidar.

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

Classificar como expressão de violência costumes vistos como "brincadeiras" mostra que essas práticas nunca são ingênuas, pois escondem, em graus diversos, a intenção de ferir o outro, geralmente mais inseguro, frágil ou simplesmente diferente. É assim que o aluno estudioso é zombado pelo que ele tem de melhor e o garoto desajeitado ou a menina acima do peso recebem apelidos que denotam preconceitos apoiados em padrões fúteis de beleza.

Os exemplos parecem simples, mas criam um clima humilhante e perverso, acobertado quando se põe a culpa na própria vítima: fulano é que não leva nada "na boa". As consequências costumam ser danosas para crianças e jovens, que ficam inseguros, retraídos, adoecem e até abandonam a escola, sem que familiares descubram os motivos das alterações de comportamento.

Violência digital

Vivemos na era da *web*: pelos mais diversos meios tecnológicos (*smartphones*, *tablets*, computadores etc.), as redes sociais divulgam notícias com incrível rapidez, inclusive postando imagens ou comentários como se fossem brincadeiras divertidas ou fofocas, que, replicadas sem controle, podem "viralizar" quando despertam mais atenção do que o esperado. Estamos falando agora de *cyberbullying*, mais propriamente o *shaming*, do inglês *shame*, "vergonha". O rompimento de um namoro pode levar um dos parceiros à vingança com uma frase ou foto que exponha o outro ao ridículo ou revele sua intimidade. Nas duas hipóteses, a vítima sofre humilhação e vergonha, mas todos os que replicam com um comentário ou passam adiante a postagem são cúmplices da maldade ou do crime.

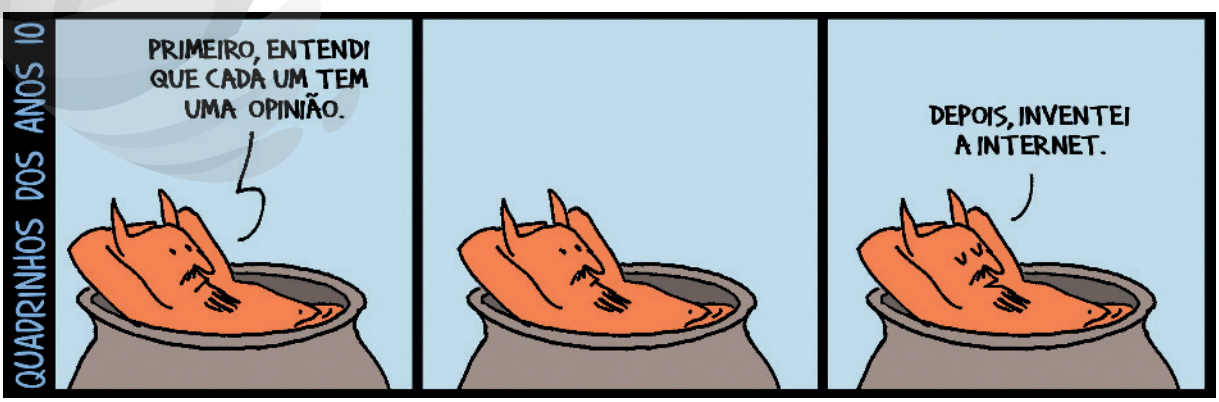
Comentários caluniosos, que instigam ódio ou pregam homofobia, racismo, intolerância religiosa estão entre os diversos crimes digitais que podem ser denunciados. Ofender jogadores ou artistas negros, desmerecer nordestinos, emitir ou divulgar comentários machistas são atitudes que transformam a *web* em espaço de hostilidade. Vale lembrar aos desavisados que mesmo os que se escondem sob pseudônimos não saem impunes, pois a Polícia Federal dispõe de delegacias para investigar crimes cibernéticos e, assim, identificar os responsáveis para que respondam judicialmente.

Particularmente para os casos de racismo, o Estatuto de Igualdade Racial, instituído em 2010, reforça o artigo 20 da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, segundo a qual "praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional" é crime cuja pena está prevista em reclusão de um a três anos e multa. Vale lembrar também que, na Constituição brasileira de 1988, o racismo é crime inafiançável (a fiança é inadmissível) e imprescritível (a vítima pode reclamar de um crime cometido a qualquer tempo sem que perca os efeitos jurídicos).

Violência estrutural

Ao caracterizar a violência no início deste capítulo, destacamos o conflito entre dois opositores: há sempre o autor e sua vítima, que podem ser constituídos individual ou coletivamente, e, nessa relação, um lado tem a nítida intenção de fazer mal ao outro. No entanto, nem sempre esse propósito se revela tão evidente. No caso da violência que não salta aos olhos, temos o exemplo da violência oculta que atinge os mais pobres, os que moram na periferia das grandes cidades e não dispõem das mesmas garantias de que segmentos sociais elitizados dispõem. Esse outro tipo de violência, tão disfarçada que mal temos consciência dela, é a que deriva da própria **estrutura social**.

A violência estrutural pertence a essa espécie difícil de ser identificada de imediato, por não ficar claro quem é o agressor. Geralmente também a vítima não sabe quem poderia ser o responsável por sua situação e chega a concordar que todo sofrimento faz parte da "ordem natural das coisas", sem suspeitar de que resulta da ação humana ou do descaso. Por exemplo, a ausência de saneamento básico – obrigação do Estado para garantir a saúde da população – expõe crianças a riscos de saúde. A falta de higiene e a fome, resultado da ausência de proteínas e vitaminas na alimentação diária, prejudicam o desenvolvimento físico e intelectual da pessoa, além de deixá-la vulnerável a doenças e à morte precoce.



© ANDRÉ DAHMER

Quadrinhos dos anos 10, tirinha de André Dahmer, 2014. Na internet, muitos discursos de ódio, por vezes criminosos, são veiculados como se fossem meras opiniões. Por isso, são necessárias normas e leis para regular o uso da *web*.

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

Desigualdade: um flagelo social

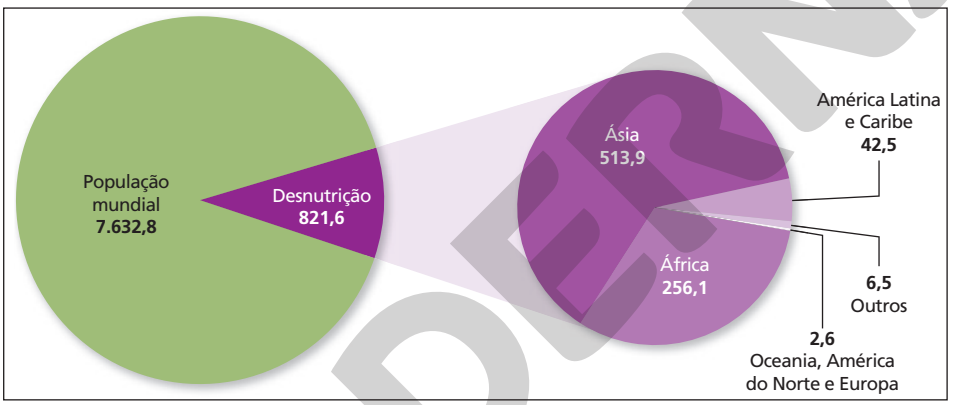
Não pode ser considerado natural nem ser banalizado o fato de haver desigualdades tão acentuadas entre ricos e pobres, desemprego em massa, trabalho infantil, mendicância, altos índices de prostituição (inclusive de crianças). Essas distorções constituem uma espécie de doença da sociedade, são flagelos que revelam falhas de um sistema econômico capaz de acumular riquezas, mas que não se dispõe a distribuí-las com justiça entre os cidadãos. Excluir grande parte da população de bens fundamentais, a que tem o mais estrito direito para viver com dignidade, cria um estado de violência.

Veja a situação do mundo, com sua riqueza tão mal distribuída. A distorção não é exclusiva do Brasil, porque desníveis desse tipo são comuns em vários países. Em 2018, um relatório realizado pela Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO) calculou que cerca de 820 milhões de pessoas no mundo se encontravam em estado de insegurança alimentar, ou seja, passavam fome. Os dados revelam ter aumentado o número de pessoas desnutridas entre 2014 e 2018, sobretudo na África, na América Latina e no Caribe.

Análise de dados

1. Quais continentes ou regiões são os mais afetados e os menos afetados pela desnutrição no mundo?
2. Considere as informações do texto sobre o número de pessoas desnutridas na América Latina e no Caribe e compare com os dados do gráfico relativos à Ásia. Qual é sua conclusão?

Distribuição da desnutrição no mundo (em milhões de pessoas) – 2018



ADILSON SECCO

Fonte: FAO. *The state of food security and nutrition in the world*. p. 14. Disponível em: <http://www.fao.org/3/ca5162en/ca5162en.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2020.

Angela Davis: violência estrutural e interseccionalidade

Angela Davis é uma filósofa e ativista estadunidense cujos trabalhos são atravessados pela reflexão sobre o racismo enraizado na estrutura da sociedade. Seus estudos, bem como sua atuação política, foram decisivos para a construção e a visibilidade do que se entende hoje por movimento negro ou antirracista no mundo todo. No combate à discriminação racial e à violência praticada contra afro-americanos, Angela Davis integrou o grupo Panteras Negras, que durante as décadas de 1960 e 1970 atuou nos Estados Unidos pelos direitos civis da população negra e contra a brutalidade policial a que esta era submetida. Em 1971, após ser acusada de envolvimento em um atentado, a filósofa foi presa como terrorista, mas uma ampla mobilização surgiu em sua defesa, contando com o apoio de personalidades como o músico John Lennon, o grupo Rolling Stones e a artista plástica Yoko Ono.

A filósofa Angela Davis (na projeção) discursa para milhares de pessoas em São Paulo (SP), 2019.



KARIME XAVIER/FOLHAPRESS

Um dos principais conceitos trabalhados por Angela Davis é o de **interseccionalidade**. Em sua obra *Mulheres, raça e classe*, publicada em 1981, mostra a necessidade de não hierarquizar as opressões, considerando a intersecção ou o entrelaçamento entre as opressões de gênero, raça e classe para criar um novo modelo de sociedade. Nesse sentido, deve-se observar a interdependência das relações de poder envolvendo essas três dimensões. Segundo Davis, a violência, em todas as suas manifestações (física, psicológica, estrutural etc.), atinge mais contundentemente as mulheres negras e pobres, o que requer a construção de medidas políticas para proteger e fortalecer esse grupo vulnerabilizado.

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

Você pesquisador

Neste momento, vamos nos debruçar sobre as relações entre racismo, gênero e violência analisando a forma como a mulher negra é representada em um exemplo de mídia tradicional – a televisão. Para isso, vamos utilizar a **análise do discurso multimodal** como técnica de pesquisa social, visando aprender como os diferentes modos (verbal, visual e sonoro) usados para comunicar uma mensagem interagem criando sentidos complexos que colaboram para a formação de percepções sobre grupos sociais.

A pesquisa deve ser iniciada com um debate envolvendo toda a sala sobre como as mulheres negras são representadas na televisão. Elas surgem em situações de protagonismo? Em que contextos sociais estão mais presentes? A diversidade de posições que elas ocupam em nossa sociedade é retratada?

- Após o debate, formem grupos com cerca de cinco integrantes e escolham um exemplo de material veiculado na televisão (comerciais, cenas de novelas, filmes etc.). Providenciem uma cópia do vídeo para que ele seja analisado.
- Com a ajuda do professor, elaborem e analisem uma lista de elementos do discurso multimodal (sonoro, visual, verbal, corporal etc.) presentes no material audiovisual escolhido. Por exemplo: que tipos de linguagem, de efeito sonoro, de vestimenta e de postura corporal são vinculados à mulher negra? Que significado é produzido em conjunto?
- Em paralelo, verifiquem se a diversidade de mulheres negras é apresentada, considerando faixa etária, contexto sociocultural etc. Diante disso, tracem um perfil de representação.
- Para organizar, criem um quadro identificando o material analisado por título, duração e forma de veiculação. Em seguida, façam uma sinopse do conteúdo do vídeo e insiram a descrição do perfil da personagem que representa a mulher negra. Por fim, organizem uma lista com os modos estudados e as mensagens transmitidas por eles.
- Após as análises, socializem oralmente os estudos realizados pelos grupos e as conclusões a que chegaram.
- Por fim, discutam os efeitos que a representação das mulheres negras na televisão pode gerar na sociedade. Reflitam se tem servido para reforçar ou atenuar desigualdades.

Abolicionismo penal

Angela Davis defende, ainda, que o **abolicionismo penal** é imprescindível para enfrentar o racismo existente nas instituições penitenciárias dos Estados Unidos. Por abolicionismo penal entende que deve ocorrer um processo abolicionista dentro do sistema de justiça criminal estadunidense, que pune e encarcera em massa a população negra a fim de controlá-la e dominá-la. A filósofa questiona o fato de o sistema prisional do país ter passado por um processo de privatização, o que fez do encarceramento um mecanismo lucrativo, e sobre a pena de morte comenta:

> "Existe, eu acredito, uma clara relação entre o surgimento da indústria do complexo carcerário na era do capitalismo global e a persistência de estruturas no sistema de punição que se originou na escravidão. Eu discuto, por exemplo, que a explicação mais convincente para a continuação da rotina da pena capital nos Estados Unidos – que, neste caso, é única entre os países do mundo industrializados – é o racismo que liga a pena de morte à escravidão. Uma outra implicação é que nós precisamos pensar de modo diferente sobre os funcionamentos do racismo estrutural contemporâneo – que pode ferir os brancos, bem como as pessoas de cor, que são, naturalmente, seu alvo principal. Uma outra implicação é que nós podemos pensar de modo diferente sobre reparações. Uma das maiores prioridades do movimento de reparação deve ser a abolição da pena de morte."
>
> DAVIS, A. *A democracia da abolição*: para além do império, das prisões e da tortura. Rio de Janeiro: Difel, 2009. p. 41.

É claro que os Estados Unidos têm suas particularidades que diferem o país de outros, mas, se analisarmos a situação da mulher negra no Brasil e se observarmos a realidade dos presídios daqui, vamos constatar que as observações de Angela Davis se aplicam em parte também ao contexto brasileiro.

Violência extrema

A violência pode alcançar patamares inimagináveis quando, além do horror, do sofrimento e da morte, consideramos o número de vítimas. É o caso de guerras, massacres e genocídios, como vamos ver a seguir.

Guerra: a violência institucional

A guerra é uma violência institucionalizada entre unidades sociais organizadas, como grupos ou países que se confrontam de modo violento. É uma atividade militar que deve obedecer a regras, tais como a trégua, o respeito pela população civil e a garantia dos direitos dos prisioneiros, além de instaurar outra ordem jurídica, diferente daquela vigente em tempos de paz. Guerra é o confronto entre nações, ao passo que o conflito entre segmentos de um mesmo país é chamado de guerra civil. Os crimes de guerra são definidos por acordos internacionais, como as Convenções de Genebra e o Estatuto de Roma. Enquadram-se nessa categoria atos como utilizar gás venenoso, atacar propositalmente civis ou fazê-los reféns, privar prisioneiros de guerra de um julgamento justo ou torturá-los.

Em tese, o conflito bélico se inicia apenas após o fracasso de tentativas diplomáticas, que pretendem resolver as pendências com diálogo e acordos pacíficos. A diplomacia pode não alcançar seus objetivos, por exemplo, em virtude da prepotência de países hegemônicos mobilizados por interesses econômicos. É o que acontece com os governos que disputam poços petrolíferos e outras riquezas do solo, ou ainda a saída para o mar e a procura por recursos hídricos, como acontece no Oriente Médio.

No mundo inteiro ocorrem movimentos pacifistas que atuam contra as guerras. O pacifismo extremado rejeita todo tipo de violência e classifica a guerra como injustificável em qualquer circunstância. Correntes mais moderadas aceitam – com restrições – a "guerra justa" como resposta à violação de um direito ou em defesa da liberdade e contra a servidão, ou ainda como último recurso após o uso de medidas econômicas e diplomáticas, embora reconheçam as dificuldades para definir esses limites.

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

MODERNA

Quem é bárbaro?

Maniqueísmo: comportamento rígido que contrapõe o ser humano em duas categorias, bom ou mau, herói ou bandido, sem examinar os fatos em sua complexidade; o risco do maniqueísmo é a intolerância e a violência, quando o outro, o diferente, se converte em inimigo.

No conflito entre islã e Ocidente, é evidente o maniqueísmo: para os partidários do fundamentalismo islâmico, o islã é a única civilização, e bárbaro é o Ocidente; ao passo que ocidentais intolerantes afirmariam "a supremacia da civilização ocidental sobre o islã".

Para evitar esse tipo de raciocínio tendencioso, vale refletir sobre a importância da **educação universal**, voltada para a aceitação da diversidade e a convivência das culturas com suas diferenças. Seria essa uma das maneiras de garantir a **civilização** contra a **barbárie**?

Não podemos conceber uma noção absoluta de civilização nem de barbárie. A civilização deve permitir a existência de **diversidade cultural**. Bárbaro é quem não respeita essa ideia, conforme explica o filósofo Francis Wolff:

> "Por isso o ataque de 11 de setembro é de fato um ataque bárbaro, e por ser bárbaro é que exige uma resposta civilizada. É bárbaro tanto na forma como no fundo, não por ser organizado por uma religião ou cultura bárbara, mas por ser organizado em nome da ideia do Bem absoluto. E ele exige uma resposta civilizada, ou seja, uma luta sem hipocrisia, não em nome da ideia do Bem ou da civilização, mas em nome da luta pela diversidade da humanidade, da qual todas as civilizações são garantia."
>
> WOLFF, F. Quem é bárbaro? *In*: NOVAES, A. (org.). *Civilização e barbárie*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 43.

Para assistir

Filhas do Sol

Direção: Eva Husson. França, 2018. 115 min.

No filme, a família curda da protagonista Bahar, pertencente a uma minoria étnica no Iraque, é alvo dos massacres promovidos pelo grupo fundamentalista Estado Islâmico. Após conseguir escapar do cativeiro onde era mantida como escrava, Bahar se torna comandante de um batalhão de resistência composto apenas de mulheres curdas.

Massacre e genocídio

Apesar de terrível, esperamos que a guerra, como instrumento institucionalizado com regras e leis, obedeça às normas e busque a paz. No entanto, passamos ao longo da história por alguns episódios abomináveis, como massacres e genocídios.

Os **massacres** ocorrem quando prisioneiros são exterminados e a população civil é atacada durante a destruição e a pilhagem de cidades.

O **genocídio** visa ao extermínio deliberado de qualquer grupo étnico. De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), genocídio é a "recusa do direito à existência de inteiros grupos humanos". A Convenção de Haia de 1907 estipulou o genocídio como crime contra a humanidade, portanto, sujeito a julgamento em tribunal internacional. É por isso que chefes e funcionários nazistas foram levados ao banco dos réus, como ocorreu com Adolf Eichmann, declarado culpado pelo genocídio de milhões de judeus e condenado à morte em 1962.

Massacres, genocídios e outras violências institucionais estão entre as principais causas que levam as pessoas, na atualidade, a saírem de seus países em busca de refúgio seguro em outras nações.

Yazidis, pertencentes a uma minoria étnico-religiosa local, são resgatados em Mossul, Iraque. Foto de 2014.
O Estado Islâmico controlou territórios iraquianos até 2017, perseguindo e praticando uma série de massacres contra minorias étnicas.



EMRAH YORULMAZ/ANADOLU AGENCY/GETTY IMAGES

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

MODERNA

A violência ilegítima do Estado: totalitarismo e autoritarismo

A democracia não dispõe de um modelo a ser seguido, por ser constituída de opiniões divergentes, com base em situações concretas e tendo em vista o bem comum. Em razão disso, o equilíbrio das forças políticas é sempre instável, o que exige atenção constante para evitar riscos de **desvio de poder**.

Além disso, a democracia está sempre "por se fazer", consequentemente, é frágil. Sua fragilidade, porém, não é propriamente "fraqueza" ou "vulnerabilidade", porque ela não se move por imposição e por autoritarismo, mas está aberta à discussão, ao pluralismo, ao conflito não violento, o que representa sua maturidade política.

Ao mesmo tempo, encontra-se sempre ameaçada pela **intolerância** dos que desejam se impor ilegitimamente pela **força**. Sempre haverá a tentativa de homogeneizar pensamentos e ações, favorecendo determinados grupos que se propõem a "restabelecer a ordem" e a hierarquia, impondo um governo autoritário. Foi o que ocorreu ao longo do século XX quando surgiram formas de poder que não se confundem com expressões tradicionais de despotismo e de tirania, por apresentarem características especiais. São os casos das experiências de **totalitarismo** vivenciadas após a Primeira Guerra Mundial, exemplos de como governos se utilizaram de violência ilegítima contra seus próprios cidadãos.

Regimes totalitários

Como visto no capítulo 2, totalitarismo foi um fenômeno político do século XX que mobilizou, de modo significativo, grande parte da sociedade de alguns países. Ele se instalou na Alemanha, com o regime nazista, e na Itália, com o regime fascista. Na União Soviética, o totalitarismo foi implementado com o stalinismo, e na China, com o maoísmo. Esses governos apresentavam algumas características principais em comum, listadas a seguir.

- Interferência do Estado em todos os setores: na vida familiar, econômica, intelectual, religiosa e no lazer. Com a intenção de difundir a ideologia oficial, nada restava de privado e autônomo.
- Partido único: rigidamente organizado e burocratizado, promovia a identificação entre o poder e o povo, recusando o pluralismo partidário, característica básica da democracia liberal.
- Criação de organismos de massa sob a tutela do Estado: sindicatos de todos os tipos, agrupamentos de auxílio mútuo, associações culturais de trabalhadores de diversas categorias, organizações de jovens, crianças e mulheres, círculos de escritores, artistas e cientistas.
- Mistificação da figura do líder.
- Censura de notícias e da produção artística e cultural.
- Subordinação ao Executivo dos Poderes Legislativo e Judiciário.
- Concentração pelo Estado de todos os meios de propaganda: com o objetivo de veicular a ideologia oficial às massas, forjava convicções inabaláveis, manipulando a opinião pública para garantir a base de apoio popular.
- Formação da polícia política, que controlava o enorme aparelho repressivo: Gestapo, na Alemanha; Organização para a Vigilância e a Repressão ao Antifascismo (Ovra), na Itália; e a Tcheka, na União Soviética.
- Campos de concentração e de extermínio, como Auschwitz, na Polônia, e os de trabalho forçado, como os *gulags* soviéticos.
- Valorização de disciplinas de moral e cívica, visando à educação de crianças e jovens: estímulos à força de vontade, à disciplina, ao amor à pátria.
- O nazismo alemão teve conotação fortemente racista, fundamentada em teorias supostamente científicas para valorizar a "raça" ariana: pessoas brancas, altas, fortes e inteligentes constituiriam um grupo "mais puro" e superior. Desse modo, justificaram-se a perseguição e o genocídio de judeus e ciganos, considerados inferiores, e de homossexuais, adjetivados como "degenerados".

É importante ressaltar que o nazismo surgiu em um momento de grande crise econômica e social e foi orientado por uma concepção extremada de nacionalismo, decorrente do desejo de revanche pela humilhação sofrida com a derrota alemã na Primeira Guerra Mundial. Hitler tinha o propósito de construir a "Grande Alemanha" por meio de um Estado forte, sob o lema: "Um povo, um império, um guia". Lamentavelmente, em meados da década de 2010, o nacionalismo ressurge em movimentos neonazistas que se opõem à entrada de imigrantes e refugiados em seus países.

Raça: divisão arbitrária de grupos humanos com as mesmas características hereditárias. As aspas do texto indicam que o termo tornou-se inadequado. De acordo com estudos recentes de etnologia, antropologia e biologia, essa divisão não é científica, mas social e histórica, e tem ajudado a sustentar preconceitos.

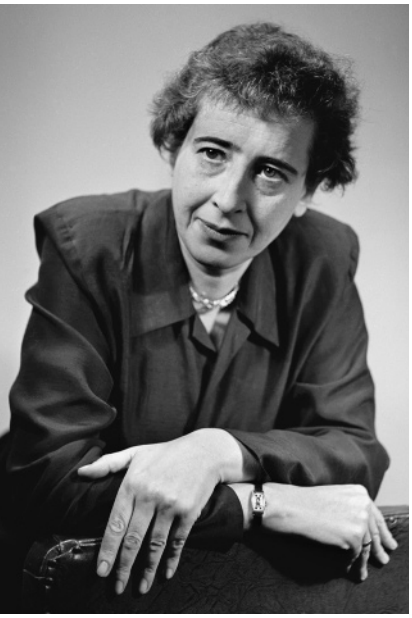
Trocando ideias

Mussolini, conhecido como *Duce* ("aquele que conduz"), defendia o lema fascista "Crer, obedecer, combater". Hitler, denominado *mein Führer* ("meu Condutor", "meu Chefe"), costumava dizer: "Tu não és nada, o teu povo é tudo".

- Como podemos perceber os sinais do totalitarismo no uso desses termos, *Duce* e *Führer*?

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

MODERNA



FRED STEIN ARCHIVE/ARCHIVE PHOTOS/GETTY IMAGES

A filósofa Hannah Arendt, em 1949.

Hannah Arendt: a banalidade do mal

Desde a publicação de sua obra *Origens do totalitarismo*, em 1951, a filósofa Hannah Arendt se debruçou sobre esse fenômeno na tentativa de compreendê-lo. Em 1961, foi a Jerusalém para assistir ao julgamento de Adolf Eichmann, oficial nazista responsável pela execução de milhares de judeus nos campos de extermínio. Suas impressões e reflexões sobre o caso foram registradas no livro *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*, publicado em 1963.

O que ela interrogava era o contraste entre aquela figura aparentemente apagada e equilibrada de um homem comum e a capacidade que tinha de cometer tantas atrocidades. O que levaria pessoas sem qualquer predileção para o atroz a se engajarem em uma política que exige obediência absoluta? O que as faz cumprir essas ordens? Arendt acreditava que elas pertencem às massas politicamente neutras e indiferentes que constituem a maioria, fato que, por si só, não seria causa suficiente para desencadear o totalitarismo. No entanto, a situação muda quando se sentem pressionadas por crises econômicas, como inflação e desemprego. Nesse caso, mesmo não comprometidas com a política, tornam-se insatisfeitas e caem na desesperança quanto ao futuro. Para Hannah Arendt, é fundamental compreender essa condição do aparecimento do "homem de massa" na Europa.

> "A principal característica do homem de massa não é a brutalidade nem a rudeza, mas o seu isolamento e a sua falta de relações sociais normais. [...]
>
> Os movimentos totalitários são organizações massivas de indivíduos atomizados e isolados. Distinguem-se dos outros partidos e movimentos pela exigência de lealdade total, irrestrita, incondicional e inalterável de cada membro individual."
>
> ARENDT, H. *Origens do totalitarismo*: antissemitismo, imperialismo e totalitarismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 366-373.

É nesse sentido que Hannah Arendt criou o conceito de **banalidade do mal**. Sua intenção não foi negar o horror do Holocausto ou de formas institucionalizadas do terror – pois nenhum mal é banal –, mas mostrar que o mal cometido pode parecer banal. Eichmann cumpria ordens como funcionário dedicado, com total submissão a valores externos, não questionados. Em outras palavras, quanto menos politizados e críticos forem os indivíduos, mais completamente se deixarão sujeitar às regras cujos fundamentos não buscam conhecer.



GPO/GETTY IMAGES

Adolf Eichmann durante depoimento em Jerusalém, Israel, sobre sua colaboração ativa com o regime nazista. Foto de 1961.

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

Regimes autoritários

Como enunciado no capítulo 2, algumas características comuns entre autoritarismo e totalitarismo podem levar a identificações indevidas.

Nos regimes autoritários, não há uma ideologia de base que sirva "para a construção da nova sociedade". Ao contrário, em vez de doutrinação política e incentivo ao engajamento ativista (ainda que dirigido), prevalece a despolitização, que leva à apatia política. Mesmo assim, o clima de repressão violenta gera medo e desestimula a atuação política independente. Sempre que possível, os governos autoritários procuram manter a aparência de democracia: permitem a existência de partidos de oposição, embora estes atuem apenas formalmente, enquanto o partido do governo figura como mero apêndice do Poder Executivo.

O governo autoritário também posiciona militares na burocracia estatal, e a elite econômica conta com oficiais das forças armadas nos postos-chave. Desse modo, os militares saem do quartel para integrar a instituição política mais importante da nação. Foi o que aconteceu por ocasião do golpe civil-militar de 1964, que impôs o regime autoritário no Brasil durante duas décadas. Na América Latina, outros países também passaram pela experiência autoritária, como Chile (1973-1990), Uruguai (1973-1985) e Argentina (1976-1983).

Esses regimes se caracterizam pela **ausência de legitimidade**, uma vez que são impostos pela **força** e mantidos por ela, deixando em seu rastro inúmeros casos de violação de direitos dos cidadãos, como tortura, morte e desaparecimento. Muitos desses casos, ocultados pela rígida censura da época, vieram à luz pelo trabalho de comissões que investigam o período. A produção de livros e documentários revela os fatos e tenta manter viva a memória, ao mesmo tempo que se exige a punição legal daqueles que transgrediram a obrigação do Estado de garantir a segurança e a vida da população. Ao contrário dos demais países sul-americanos que conseguiram levar aos tribunais os responsáveis pelos crimes, no Brasil eles nunca foram punidos.

Para assistir

O ano em que meus pais saíram de férias

Direção: Cao Hamburguer. Brasil, 2006. 104 min.

O filme narra a vida de um garoto de 12 anos que mora na cidade de São Paulo e tem sua vida transformada de maneira drástica e inesperada após seus pais supostamente saírem de férias, sendo, então, deixado sob os cuidados do avô. O que ele não sabe é que seus pais estão, na verdade, fugindo da perseguição da ditadura civil-militar brasileira. O filme suscita uma importante reflexão sobre como governos autoritários afetam profundamente a vida de seus cidadãos.

Paz como concórdia

Quando nos referimos à paz, convém advertir não se tratar da "paz dos cemitérios", porque esta é alcançada com a destruição dos oponentes ou a imposição de uma retaliação aos vencidos. Não se trata, portanto, da paz imposta com uma ordem que mantém a injustiça. Por isso mesmo, o conceito de paz não deveria ser definido com base em negações, como "ausência de conflito" e "não guerra". Em sentido estrito, a paz é um tipo de ordenamento social em que os conflitos são resolvidos mediante discussão e diálogo. Em sentido bem amplo, a paz só é possível onde existe justiça, bem-estar e relações construtivas entre grupos. Ou seja, ela resulta de uma intenção de harmonia que necessita ser construída em conjunto. A isso chamamos de **civilização**.

O conceito de **concórdia** adquire aqui um sentido positivo, por ser a **paz compartilhada**, construída pela ação comum com o propósito de não deixar prevalecer a violência no convívio humano.

Irenologia: a ciência da paz

A partir da segunda metade do século XX, o desenvolvimento tecnológico aumentou a capacidade destrutiva das armas, colocando em risco a vida no planeta. Estima-se que, em 2019, existiam mais de 13 mil armas nucleares no mundo, a maior parte delas pertencente aos Estados Unidos e à Rússia (cada um deles tem cerca de 6 mil armas). Reino Unido, França, China, Paquistão, Índia, Israel e Coreia do Norte também detêm armamentos desse tipo, que se caracterizam pelo alto poder destrutivo e pelas consequências a longo prazo para os indivíduos e o meio ambiente. Embora estudos indiquem a redução geral do número de ogivas nucleares a cada ano, os países continuam modernizando seus arsenais nucleares.

O temor provocado pela radicalização das guerras gerou a atuação mais firme de grupos pacifistas. Após a Segunda Guerra Mundial, alguns estudiosos dedicaram-se a enfocar a noção de paz sem defini-la pela negação, como não guerra. Assim nasceu a **ciência da paz**, ou **irenologia**, nome derivado do termo grego *eirene*, que significa "paz".

A ciência da paz desenvolve pesquisas multidisciplinares, apoiadas na contribuição de intelectuais de diversas áreas do saber, como ciência política, sociologia, economia, psicologia, história, filosofia e direito internacional. Nasceu de iniciativa da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), da qual participaram também filósofos notáveis, como Bertrand Russell, e grupos de várias orientações ideológicas no mundo todo.

Paralelamente aos organismos mundiais, grupos da sociedade civil estudam e debatem as causas da violência, além de proporem alternativas não violentas para solucionar conflitos. O grande obstáculo tem sido transformar teorias em práticas, o que pressupõe preparar as novas gerações por meio da educação para a paz.

Dados sobre o número de ogivas nucleares no mundo podem ser encontrados nos estudos do Instituto Internacional de Pesquisa para a Paz de Estocolmo (Sipri), disponíveis em: <https://www.sipri.org/media/press-release/2019/modernization-world-nuclear-forces-continues-despite-overall-decrease-number-warheads-new-sipri>. Acesso em: 29 maio 2020.

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

MODERNA

***Apartheid*:** palavra de origem africânder que significa "vidas separadas"; é o termo utilizado para designar o regime de segregação racial adotado na África do Sul entre 1948 e 1994, mas também estendido à discriminação racial praticada institucionalmente nos Estados Unidos durante a vigência das Leis Jim Crow em alguns estados da federação, de 1876 a 1965.

Filosofia da não violência

Entre os defensores do pacifismo, destaca-se a figura de Mahatma Gandhi, líder da resistência indiana contra a dominação britânica (1858-1947). Suas principais estratégias eram: não colaboração, greve pacífica, jejum, boicote e **desobediência civil**. Por estarem ancoradas numa concepção filosófica da "não violência do forte", essas medidas representam algo além de meras táticas de resistência passiva. Por isso, Gandhi preferia referir-se à sua doutrina como *satyagraha*, termo hindi que significa literalmente "força da verdade".

Para Gandhi, o compromisso com a verdade exige denunciar todas as formas de injustiça, tornando transparentes as mentiras e os crimes dos violentos, e nunca defender uma causa injusta. Significa também saber dialogar de modo objetivo e imparcial, disposto a negociar e a mudar de ideia quando preciso.

O líder indiano inspirou-se na obra *Desobediência civil*, publicada em 1849 pelo estadunidense Henry Thoreau. Gandhi conseguiu ampliar o conceito de Thoreau, restrito à ação individual, dando-lhe uma dimensão coletiva. Como advogado, Gandhi reconhecia a importância do respeito ao estado de direito, porém conclamava as pessoas a desobedecer a leis injustas e a arcar com as consequências, mesmo quando envolviam risco de prisão. A intenção dessa desobediência civil era sensibilizar a opinião pública para denunciar injustiças.

O grande mérito de Gandhi foi conseguir mobilizar as massas. Na Marcha do Sal (1930), por exemplo, após caminhar a pé durante vários dias até o mar, milhares de indianos recolheram água e a deixaram secar para obter o sal. O propósito era desobedecer às ordens britânicas, que determinavam o monopólio do sal na Índia e proibiam a extração do produto para consumo interno, obrigando os indianos a comprar sua versão industrializada. Centenas de pessoas foram presas, incluindo o líder, mas o povo conquistou seu objetivo: a alteração da lei. Outra vitória importante foi o boicote às roupas de origem britânica, o que promoveu o ressurgimento dos tecidos feitos à mão pelos indianos.

Rosa Parks em Montgomery, Estados Unidos, 1956. Um ano antes, ela havia sido presa por não ceder seu lugar em um ônibus da mesma cidade para que um homem branco se sentasse. O sistema de transporte público local adotava a política de segregação racial, exigindo que pessoas negras se acomodassem apenas nos últimos bancos e se levantassem quando houvesse pessoas brancas em pé. A atitude de desobediência civil de Parks inspirou vários protestos até tornar ilegal esse tipo de segregação.



BETTMANN/GETTY IMAGES

As ideias de Gandhi influenciaram inúmeros ativistas no mundo inteiro, entre eles Martin Luther King, líder negro estadunidense que na década de 1960 empreendeu uma luta contra o *apartheid* em seu país.

Inspirados nesses exemplos, o repúdio à violência e a construção da paz exigem compromissos que a sociedade democrática deve assumir em conjunto. A atuação de governos e de movimentos coletivos é importante para uma convivência não violenta. Do mesmo modo, é fundamental a conscientização individual para refletirmos sobre como cada um de nós se relaciona na família, com os amigos, na rua, no trabalho, com o ambiente, e sobre de que maneira estamos engajados na construção de um mundo melhor.

Respeito pelos direitos humanos, comunicação participativa, tolerância e solidariedade, repúdio ao racismo e a qualquer tipo de discriminação: essas são algumas atitudes que contribuem para manter a concórdia.

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

Direitos humanos: entre a vigência e a eficácia

Os direitos humanos estão enunciados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada em 1948 pela Assembleia Geral da ONU. Apesar de seus mais de 70 anos, basta olhar rapidamente ao redor para constatar que os direitos humanos são cotidianamente violados e uma expressiva parcela da população do planeta vive sem essas garantias, a começar pelas do artigo 1º da Declaração: "Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos".

Além de desrespeitados, os direitos humanos são vistos por muitos com enorme desconfiança: para uns não passam de "direitos de bandidos"; para outros, trata-se de uma invenção hipócrita do Ocidente, cujo verdadeiro objetivo não seria garantir direitos, mas expandir valores europeus e liberais, impondo-os arbitrariamente sem considerar a diversidade cultural e as diferentes tradições milenares. A discussão sobre direitos humanos não pode ser reduzida a esses termos, sob o risco de ser empobrecida, por isso é preciso analisar com cuidado a quem esses direitos se destinam e se sua vigência tem eficácia no cotidiano.

Direitos humanos para quem?

Direitos humanos para todos os seres humanos. No entanto, o que é o ser humano? Muitos já responderam de forma clássica: "Somos animais racionais". Essa definição nos coloca diante de dúvidas quanto à clareza e precisão, por causa da dificuldade de encontrar uma característica específica e definitiva que nos distinga de todos os outros seres. Vejamos o comentário do filósofo André Comte-Sponville:

> "O que é o homem? Respostas é que não faltam na história da filosofia. É o homem um animal político, como queria Aristóteles? Um animal falante, como também ele dizia? Um animal de duas patas sem penas, como afirmava com graça Platão? Um animal razoável, como pensavam os estoicos e depois os escolásticos? Um ser que ri (Rabelais), que pensa (Descartes), que julga (Kant), que trabalha (Marx), que cria (Bergson)? Nenhuma dessas respostas, nem a soma delas, me parece totalmente satisfatória."
>
> COMTE-SPONVILLE, A. *Apresentação da filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p. 125.

Não reconheceremos nossa natureza como claramente definível se considerarmos a incompletude humana, a ambiguidade dos desejos e a possibilidade aberta de decidir livremente. Posto isso, teremos de concluir que nosso comportamento também não é previsível.

Podemos acertar, mas também errar. Estamos disponíveis para construir um mundo melhor, mas igualmente para persistir nas ações movidas por egoísmo, inveja e cobiça. Neste último caso, seríamos menos humanos? Os corruptos, os assassinos, os traidores e os fracos não seriam seres humanos? Ninguém que pertença ao gênero humano pode ser excluído da noção de humanidade.

Essas questões nos remetem ao tema dos direitos humanos. Se nos basearmos no princípio de que cada pessoa é única e insubstituível, concluímos que todos devemos ter direitos iguais e somos dignos de respeito. Quando admitimos que todos somos igualmente cidadãos, reconhecemos também o que é intolerável: a escravidão, a tortura, a submissão doméstica da mulher ao homem, a inferiorização de etnias, a ridicularização de pessoas LGBTI+, a corrupção, a calúnia etc.

Por que, então, se o crime é intolerável, há quem defenda o criminoso? Por esse motivo, organizações que têm como bandeira a preservação dos direitos humanos são com frequência acusadas de "defender bandidos". O que as organizações de direitos humanos defendem, porém, não é o crime ou a impunidade, mas que os acusados tenham direito à defesa legal que garanta julgamento justo e, no caso de condenados, sejam punidos de acordo com os termos da lei e em respeito à sua condição humana. Portanto, o estado de direito não deve tratar os criminosos de modo cruel, sob o risco de assumir a mesma atitude que deploramos neles.

ACERVO DO ARTISTA



Natureza morta, gravura de Denilson Baniwa, 2016.

Análise de imagem

Atente para o título da gravura e para a crítica feita pelo artista brasileiro. Como essa obra pode ser interpretada à luz dos direitos humanos?

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

EDIÇÃO

Ofensas aos direitos humanos no cotidiano

Quando falamos em violação dos direitos humanos, é comum a associação a atos criminosos. No entanto, há ofensas a esses direitos praticadas por pessoas comuns que muitas vezes nem consideram seus atos reprováveis. Esses desrespeitos podem ocorrer no meio familiar, escolar, universitário, virtual, em todos os lugares por onde circulamos ou manifestamos nossas opiniões. E são praticados por pessoas de todos os segmentos sociais.

A psicologia estuda um tipo de comportamento denominado "síndrome do pequeno poder", que consiste em exorbitar a autoridade quando se possui alguma forma de poder. Vamos dar exemplos.

Como homens, de modo geral, têm constituição física mais forte do que mulheres e muitas delas em diversas circunstâncias dependem, por imposição histórica e cultural, de maridos ou companheiros, elas se tornam vítimas frequentes de abusos e de violência explícita. A Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, conhecida como Lei Maria da Penha, criou instrumentos para coibir e punir atos de violência contra as mulheres. Mais recentemente, a Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015, incluiu o feminicídio no rol de crimes hediondos.

Vamos apresentar, na sequência, trecho de uma entrevista realizada na data de comemoração do Dia Internacional da Mulher do ano em que a lei do feminicídio entrou em vigor. A entrevistada é a desembargadora Maria Berenice Dias, a primeira mulher a assumir o posto de juíza no Rio Grande do Sul, em 1973. Com relação às causas que julgou, comenta:

> "'Sempre foi muito barato bater em mulher', diz, ao lembrar os tempos pré-Maria da Penha. 'Esses casos ficavam diluídos no juizado especial ao lado de crimes de pequeno potencial ofensivo, briga com vizinho, roubo de bicicleta, virava cesta básica'. [...]
>
> Em seguida, opina sobre o Dia da Mulher e a promulgação da lei que tornou hediondo o assassinato de mulheres quando resulta de violência doméstica ou de discriminação de gênero:
>
> 'Houve um desvirtuamento do Dia da Mulher. De um dia que marca a luta, a morte das mulheres, virou comemoração. Essa história de cumprimento, flor, levar para jantar, é horrorosa. Podemos comemorar essa lei do feminicídio, é um avanço. Ainda temos muito o que lutar. Os avanços acontecem, mas não na velocidade necessária'."

BIANCHI, P. Entrevista com Maria Berenice Dias. *UOL Notícias*, 8 mar. 2015. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2015/03/08/sempre-foi-barato-bater-em-mulher-diz-maria-berenice-dias-1-juiza-do-rs.htm>. Acesso em: 29 maio 2020.

Feminicídio: homicídio qualificado praticado contra a mulher por razões da condição de sexo feminino, como violência doméstica.

De acordo com a mesma lógica do pequeno poder, constatamos que nem sempre a relação entre pais e filhos é serena, fato confirmado por índices relativamente altos de crianças espancadas ou sujeitas a castigos humilhantes – com a falsa justificativa de educar com "severidade" – e também por casos de assassinato. Além das ocorrências no próprio lar, os excessos podem ter lugar nas escolas, quando alunos são maltratados e professores sofrem desrespeito e até violência física. Existem empresas que exploram mão de obra infantil, burlando os limites de idade mínima estipulados legalmente para o trabalho, e outras que abusam de trabalhadores em situação análoga à escravidão. Na realidade virtual da internet, o risco manifesta-se sobretudo por meio de redes de pedofilia. Vale frisar que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990, visa garantir direitos de crianças e jovens até 18 anos de idade.

Em todos os locais, presenciamos ofensas aos direitos humanos, tais como manifestações de racismo e homofobia, demonstrando que muitos que se consideram "pessoas de bem" – essa expressão maniqueísta de quem se vê como melhor do que os demais – são capazes de excluir os diferentes por meio de humilhações e agressões, inclusive fatais. Basta conferir o noticiário para perceber uma disseminada cultura de violência e de ódio.

O que dizer de torcidas organizadas que, no afã de vangloriar seu time, agridem criminosamente oponentes como se fossem inimigos? Ou em casos de linchamentos em que a turba leva cada um dos participantes a perder o controle de si mesmo, movida por preconceitos como racismo e homofobia ou mesmo de caráter religioso?



Charge de Jeff Stahler, 2017. A charge traz uma situação em que o artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos é violado. Pessoas LGBTI+ têm conquistado seus direitos em diferentes países de todo o mundo, embora o preconceito ainda persista.

MODERNA



BRENDA G. S. LLONCH/OCEANO À VISTA

Trote ecológico realizado por alunos da USP em Santos (SP), 2017. O trote ecológico registrado nesta foto, em que estudantes de oceanografia recolhem lixo na praia, é uma alternativa à tradição de trotes violentos por muito tempo cultivada entre veteranos e calouros.

O caso específico do trote universitário

Outro exemplo marcante é o chamado "trote", evento que marca o início do período letivo de cursos universitários e consiste no acolhimento de novatos, os "bixos", pelos "veteranos". O que deveria ser uma confraternização torna-se ocasião de ofensas, humilhações, condutas vexatórias, selvagerias, com efeitos danosos, como a desistência dos estudos e, na pior das ocorrências, a morte.

O filósofo Theodor Adorno, testemunha dos tempos da Alemanha nazista, adverte sobre o perigo que representa a identificação cega com o "coletivo" e cita explicitamente a selvageria dos trotes como um dos precursores da violência nazista.

Se no Brasil não tivemos a experiência nefasta do nazismo, recebemos a herança escravocrata que ainda hoje motiva veteranos de universidades prestigiadas a se comportarem como senhores de escravos. Assim comenta o sociólogo José de Souza Martins, professor da Universidade de São Paulo (USP):

> "O trote, tal como o conhecemos, é o modo incivilizado de introduzir calouros na sociedade transitória e precária da vida de aluno da universidade. A via do deboche, da humilhação do outro, pode ser também indicativa de que os praticantes desses trotes perfilham e aplaudem o que há de pior na sociedade em que vivemos. Não apenas ironizam, mas de fato acreditam que o mundo deveria ser assim. No elenco dos trotes e festas inaugurais deste início de ano letivo [2015] destaco alguns que expressam a selvageria [...] dos que nesse agir mostram-se continuadores da cultura do capitão do mato. Os calouros de arquitetura da Universidade Federal da Bahia foram recebidos por um boneco enforcado, negro, recoberto com seus nomes. O negro vitimado pelo tronco e pela chibata ainda pena no imaginário de gente que, 127 anos depois da Abolição, pensa como pensava o senhor de escravos. [...] Tivemos mais de um século para aprender a respeitar as diferenças como legítimo direito de cada um e ainda há entre nós quem insista em tratar o outro como peça e mercadoria."
>
> MARTINS, J. S. Ritual de moagem. *O Estado de S. Paulo*, 8 mar. 2015. Disponível em: <https://alias.estadao.com.br/noticias/geral,ritual-de-moagem,1646423>. Acesso em: 29 maio 2020.

A lista de ofensas aos direitos humanos não termina com esses exemplos, que se espalham de norte a sul, e seria vã a tentativa de esgotá-la, mas já serve para mostrar que as organizações que tratam dos direitos humanos não têm como tarefa "defender bandidos". Constatamos que intervenções a fim de assegurar a dignidade humana podem muito bem se estender para o território daqueles que se dizem "do bem" – os que não são socialmente marginalizados. Só que estes, tendo seus direitos garantidos com firmeza, contarão com o amparo da lei para defender-se.

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

MODERNA

LEITURA ANALÍTICA

Educação após a barbárie

O texto a seguir, publicado pelo filósofo alemão Theodor Adorno em 1967, reflete sobre a educação necessária para que as atrocidades do Holocausto não se repitam, lançando mão de uma análise severa da brutalidade institucionalizada pelo nazismo e dos trotes.

"A exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. [...]

Como hoje em dia é extremamente limitada a possibilidade de mudar os pressupostos objetivos, isto é, sociais e políticos que geram tais acontecimentos, as tentativas de se contrapor à repetição de Auschwitz são impelidas necessariamente para o lado subjetivo. Com isto refiro-me sobretudo também à psicologia das pessoas que fazem coisas desse tipo. Não acredito que adianta muito apelar a valores eternos, acerca dos quais justamente os responsáveis por tais atos reagiriam com menosprezo; também não acredito que o esclarecimento acerca das qualidades positivas das minorias reprimidas seja de muita valia. É preciso buscar as raízes nos perseguidores e não nas vítimas, assassinadas sob os pretextos mais mesquinhos. Torna-se necessário o que a esse respeito uma vez denominei de inflexão em direção ao sujeito. É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a elas próprias, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos. [...] A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica. Contudo, na medida em que, conforme os ensinamentos da psicologia profunda, todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância, a educação que tem por objetivo evitar a repetição precisa se concentrar na primeira infância. [...]

Facilmente os chamados compromissos convertem-se em passaporte moral – são assumidos com o objetivo de identificar-se como cidadão confiável – ou então produzem rancores raivosos psicologicamente contrários à sua destinação original. Eles significam uma heteronomia, um tornar-se dependente de mandamentos, de normas que não são assumidas pela razão própria do indivíduo. [...] Porém, justamente a disponibilidade em ficar do lado do poder, tomando exteriormente como norma curvar-se ao que é mais forte, constitui aquela índole de algozes que nunca mais deve ressurgir. Por isso a recomendação dos compromissos é tão fatal. As pessoas que os assumem mais ou menos livremente são colocadas numa espécie de permanente estado de exceção de comando. O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não participação.

[...] Mas aquilo que gera Auschwitz, os tipos característicos ao mundo de Auschwitz, constituem presumivelmente algo de novo. Por um lado, eles representam a identificação cega com o coletivo. Por outro, são talhados para manipular massas, coletivos, tais como [os líderes nazistas] Himmler, Höss, Eichmann. Considero que o mais importante para enfrentar o perigo de que tudo se repita é contrapor-se ao poder cego de todos os coletivos, fortalecendo a resistência frente aos mesmos por meio do esclarecimento do problema da coletivização. Isso não é tão abstrato quanto possa parecer ao entusiasmo participativo, especialmente das pessoas jovens, de consciência progressista. O ponto de partida poderia estar no sofrimento que os coletivos infligem no começo a todos os indivíduos que se filiam a eles. Basta pensar nas primeiras experiências de cada um na escola. É preciso se opor àquele tipo de *folk-ways*, hábitos populares, ritos de iniciação de qualquer espécie, que infligem dor física – muitas vezes insuportável – a uma pessoa como preço do direito de ela se sentir um filiado, um membro do coletivo. A brutalidade de hábitos tais como os trotes de qualquer ordem, ou quaisquer outros costumes arraigados desse tipo, é precursora imediata da violência nazista. Não foi por acaso que os nazistas enalteceram e cultivaram tais barbaridades com o nome de 'costumes'. Eis aqui um campo muito atual para a ciência. Ela poderia inverter decididamente essa tendência da etnologia encampada com entusiasmo pelos nazistas, para refrear essa sobrevida simultaneamente brutal e fantasmagórica desses divertimentos populares."

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. *In*: *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 119-122, 125, 127-129.

Questões

Registre no caderno.

1. Explique qual é, para Adorno, o comportamento social que concorreu para a deformação da personalidade dos algozes de Auschwitz.
2. De acordo com Adorno, o que é necessário para evitar que reapareçam novos Eichmanns?
3. Por que Adorno critica os trotes? Posicione-se a respeito dos trotes de calouros, comuns em universidades brasileiras.

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

Histórico da noção de direitos humanos

A defesa dos direitos humanos é relativamente recente, se considerarmos o século XVIII como marco das ideias iluministas que até hoje estão presentes nos projetos civilizatórios. Quando falamos de civilização, vale recordar as ideias de Francis Wolff, que opôs o esforço de garantia da diversidade humana à barbárie. Vejamos como foi o percurso histórico da noção de direitos humanos, iniciando pela investigação do que se concebe por justiça.

A noção de justiça

A discussão a respeito das relações humanas nos leva a indagar sobre o significado de **justiça**. Entre seus diversos sentidos, pode ser compreendida como "dar a cada um o que é seu". Com base nessa primeira afirmação, pode-se chegar a conclusões diferentes do que hoje entendemos por justiça. Por exemplo, na época da aristocracia, os nobres eram vistos como superiores aos demais. Portanto, o que lhes cabia, por justiça, era uma quantidade maior de benefícios do que aos demais, que ali estavam para servi-los. A situação era ainda pior em sociedades escravagistas, nas quais a humanidade da pessoa escravizada era reduzida à condição de "mercadoria" a ser comprada e vendida.

Para que não haja distorções ao se aplicar a ideia de justiça, há situações em que é preciso recorrer à **equidade**: ser justo é realizar a igual distribuição de benefícios e obrigações, para que todos recebam justamente o que lhes é devido.

Assim Comte-Sponville define a equidade:

> "Virtude que permite aplicar a generalidade da lei à singularidade das situações concretas: é um 'corretivo da lei', escreve Aristóteles (*Ética a Nicômaco*, v. 10), que permite salvar o espírito desta quando a letra não basta para tanto. É a justiça aplicada, justiça em situação, justiça viva, e a única verdadeiramente justa."
>
> COMTE-SPONVILLE, A. *Dicionário filosófico*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 197.

De acordo com a concepção aristotélica, portanto, a equidade tem a missão de corrigir a justiça legal, indo além e acima da justiça a fim de sanar as falhas que esta apresenta em razão de sua generalidade. As alegações universais ou gerais da lei escrita seriam insuficientes para abarcar devidamente casos particulares. Mesmo que as leis fossem aperfeiçoadas ao longo do tempo, suas correções sucessivas não minimizariam a importância e a necessidade de um olhar particularista, daí a superioridade do critério da equidade em relação ao conceito universalista de justiça.

Pensando em exemplos atuais, aqueles que têm necessidades especiais – de locomoção, audição, visão, entre outras – possuem direitos especiais: rampas de acesso para cadeirantes, permissão para deficiente visual circular com cães-guias em locais proibidos para animais; do mesmo modo, os casos de tributação em que se aplica o imposto proporcional, de alíquota constante (igual porcentagem para todos), seriam injustos quando comparados à aplicação progressiva, que taxa mais os mais ricos e menos os mais pobres.

Fazer justiça pressupõe igualmente o cumprimento de obrigações. O motorista deve obedecer às regras de trânsito, em respeito à segurança de si mesmo, dos passageiros e dos pedestres. Caso cometa uma contravenção, deve ser punido com multa ou, dependendo do caso, até com detenção e perda da autorização para dirigir.

Com estes exemplos, percebemos que o conceito de justiça não se restringe apenas às relações éticas entre as pessoas, mas também estabelece conexões no âmbito das instituições políticas.

Trocando ideias

Na Antiguidade oriental, entre os povos mesopotâmicos, a justiça baseava-se na Lei de Talião, cujos princípios eram resumidos pela expressão "Olho por olho, dente por dente". Ou seja, o culpado por um crime deveria ser condenado à pena equivalente ao dano causado por seu ato, como matar quem matou.

- Atualmente, a Lei de Talião seria um procedimento justificável? Dê sua opinião sobre esse tipo de punição.

Equidade: do latim *aequitas*, "igualdade".



DIMA MOROZ/SHUTTERSTOCK - MUSEU DO LOUVRE, PARIS

Coluna em que está inscrito o Código de Hamurábi, c. 1760 a.C. Esse código, um conjunto de leis sobre diversos aspectos da vida cotidiana na Mesopotâmia, baseava-se na Lei de Talião.

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

MODERNA

Kant: a dignidade humana

Na Idade Média, influenciados pelo cristianismo, os juristas entendiam que a verdadeira justiça não é a humana, mas a divina. Portanto, os textos legais deveriam harmonizar-se com as sagradas escrituras, optando-se sempre pela solução mais justa de acordo com a religião. As ideias de direito, poder e justiça passaram por mudanças na modernidade. Desde o século XVI, iniciou-se o processo de **dessacralização** das esferas do saber (arte, ciência, filosofia, política, direito), que reivindicavam autonomia em relação aos dogmas religiosos. Esse movimento se fortaleceu no século XVIII com o Iluminismo, que valorizava a liberdade da razão para ser exercida e se expressar sem as ingerências impostas pela religião.

Vale lembrar que, durante o século XVII e parte do XVIII, a burguesia ainda não havia conquistado o poder político e lutava contra as pressões de regimes absolutistas, como era o caso da França, da Espanha e de Portugal. Como esperado, o Iluminismo também confrontou o poder absoluto imposto pelos reis.

A noção de autonomia encontrou sua expressão mais clara no pensamento de Immanuel Kant, expoente do Iluminismo alemão (século XVIII), ao defender o conceito de dignidade humana. No trecho a seguir, o filósofo esclarece esse conceito fundamental que deve balizar a conduta do indivíduo autônomo nas relações sociais.

> "Todo ser humano tem um direito legítimo ao respeito de seus semelhantes e está, por sua vez, obrigado a respeitar todos os demais. A humanidade ela mesma é uma dignidade, pois um ser humano não pode ser usado meramente como um meio por qualquer ser humano (quer por outros, quer, inclusive, por si mesmo), mas deve sempre ser usado ao mesmo tempo como um fim. É precisamente nisso que sua dignidade (personalidade) consiste, pelo que ele se eleva acima de todos os outros seres do mundo que não são seres humanos e, no entanto, podem ser usados e, assim, sobre todas as coisas. Mas exatamente porque ele não pode ceder a si mesmo por preço algum (o que entraria em conflito com seu dever de autoestima), tampouco pode agir em oposição à igualmente necessária autoestima dos outros, como seres humanos, isto é, ele se encontra na obrigação de reconhecer, de um modo prático, a dignidade da humanidade em todo outro ser humano. Por conseguinte, cabe-lhe um dever relativo ao respeito que deve ser demonstrado a todo outro ser humano."
>
> KANT, I. *A metafísica dos costumes*. Bauru: Edipro, 2003. p. 306-307.

Kant estendeu a importância da responsabilidade individual de preservar a dignidade do outro ser humano para a relação entre as nações. Em seu opúsculo *A paz perpétua: um projeto para hoje*, observou que toda constituição jurídica é estabelecida conforme o **direito público** dos homens, em um povo, e conforme o **direito internacional** dos Estados, nas relações recíprocas estabelecidas entre estes. Nessa obra, o filósofo abordou também a hospitalidade que se deve ao estrangeiro, tema de relevância muito atual diante das crescentes ondas migratórias nas últimas décadas.

> "Fala-se aqui [...], não de filantropia, porém de direito e hospitalidade, significa aqui o direito de um estrangeiro, à sua chegada no território de outro, de não ser tratado com hostilidade [...]. Não há nenhum direito de hóspede com base no qual se possa fazer essa exigência (para isso requerer-se-ia um contrato particularmente benfazejo para torná-lo uma pessoa da casa), porém um direito de visita, o direito que cabe a todo homem de se propor à sociedade, em virtude do direito da propriedade comum da superfície da Terra, sobre a qual, enquanto superfície do globo, eles não podem se espalhar ao infinito, mas precisam por fim suportar um ao outro, pois originariamente ninguém tem o direito mais do que o outro de estar em um determinado lugar da Terra."
>
> KANT, I. *A paz perpétua*: um projeto para hoje. São Paulo: Perspectiva, 2004. p. 50-51. (Elos)



LIBOR SOJKA/CTK/AP PHOTO/GLOW IMAGES

Lei da jornada, instalação de Ai Weiwei, 2017. A obra representa um barco com 258 refugiados atravessando o Mar Mediterrâneo para chegar à Europa. O conceito kantiano de hospitalidade pode ser retomado para analisar a situação dos refugiados hoje.

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

Iluminismo e direitos do homem e do cidadão

Data também do século XVIII a obra do jurista italiano Cesare Beccaria *Dos delitos e das penas*, que visa à aplicação de ideais iluministas ao direito, como a autonomia da razão. O autor se opõe a penas muito comuns na história humana: tortura, infâmia, julgamento secreto, suplício. Declara-se também contra a pena de morte e a vingança. Aclamado pelos filósofos iluministas franceses quando esteve em Paris, ao voltar à sua terra, Milão, sofreu acusação de heresia e foi perseguido. É significativo refletir sobre como as ideias demoram para frutificar em função da intolerância e de preconceitos arraigados.

Pensadores do século XVIII, especialmente liberais e iluministas, entendiam que os homens gozavam de direitos naturais, universais e absolutos. Esse teor é evidente na Declaração de Independência dos Estados Unidos (1776) e na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), da França revolucionária, que traz em seu artigo 1º: "Os homens nascem livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundamentar-se na utilidade comum", texto semelhante ao do artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, apresentado na página 109. As declarações mencionadas e inúmeros outros discursos e documentos marcaram a ascensão definitiva da burguesia. Essas ideias se fizeram sentir no Brasil em várias tentativas locais de independência e ecoam até hoje nos textos jurídicos de inúmeros Estados.



MUSEU CARNAVALET, PARIS

Pintura do final do século XVIII estampando a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, que está na base do que futuramente seria compreendido como direitos humanos.

Códigos e direitos sociais

Na passagem do século XVIII para o XIX, instalou-se uma nova fase política e jurídica, quando diversos países, sob a influência do pensamento iluminista, promulgaram sua Constituição. Foi nesse período que os três poderes – Executivo, Legislativo e Judiciário – conquistaram autonomia, substituindo a antiga ordem, na qual o rei detinha um controle exclusivo.

Todo cidadão, mesmo sem título de nobreza, poderia reivindicar participação em um dos três poderes, com a ressalva de que aquele que integrasse um deles ficaria impedido de participar dos outros dois. Desse modo, concretizava-se a proposta de **divisão dos poderes** concebida por Montesquieu na primeira metade do século XVIII. Constituía-se, então, a liberdade política garantida por leis.

Além da Constituição, alguns países promulgaram códigos de direito, que hierarquicamente estavam submetidos ao primeiro documento – a Constituição ou Carta Magna.

Na França, o Código Civil de 1804, também conhecido como Código de Napoleão, entrou para a história como um dos primeiros da era contemporânea, representando uma novidade jurídica significativa. Antes desse código, ao avaliar um caso, os juízes invocavam costumes e valores morais da época, dispositivos legais de códigos antigos e obsoletos, como o Código de Justiniano (século VI), e o que entendiam ser as normas de direito natural. A consequência desse procedimento era tornar o direito vigente confuso, uma vez que o juiz não tinha elementos que fundamentassem sua decisão. Com a promulgação do Código de Napoleão, o juiz deveria julgar sempre com base na lei registrada em documento.

Positivismo jurídico

Com o advento de constituições e códigos, o jurista assumiu novos desafios, porque a noção de direito natural tornou-se estranha ao mundo jurídico e ilegítima como fundamento de decisão: esboçava-se, assim, a substituição do direito natural pelo direito positivo, dando origem à teoria do **positivismo jurídico**.

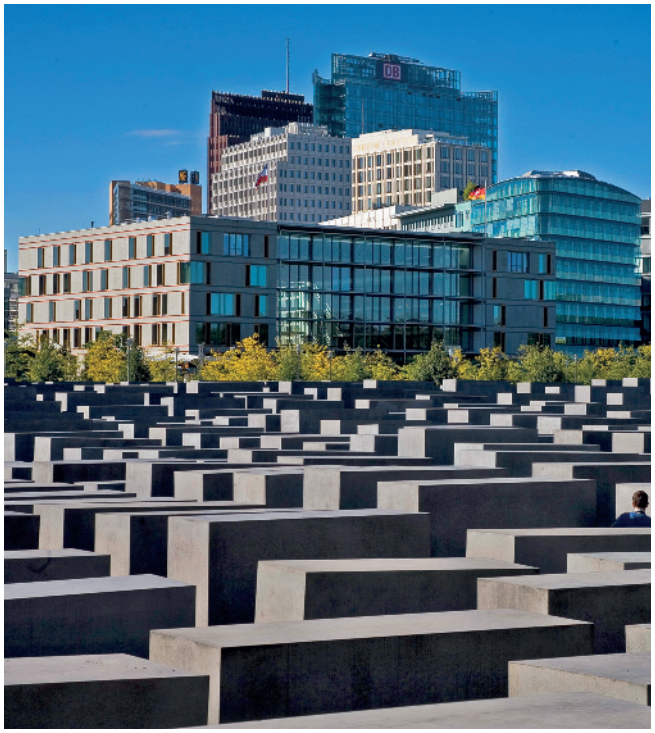
No século XX, o filósofo e jurista Hans Kelsen propôs a forma mais elaborada do positivismo jurídico, ao sustentar que a norma pode ser válida – porque baseada em lei – mesmo se for injusta. Ele justifica sua posição afirmando que a justiça é um valor relativo: por mudar de acordo com o tempo e o espaço, não pode ser usada como critério adequado para uma decisão. Com Kelsen configurou-se a ciência do direito, a garantia de um direito universalmente válido, independente de reflexões axiológicas, ou seja, baseadas em valores.

Direito natural: nessa concepção de direito, a justiça deriva da própria natureza; portanto, o direito natural é eterno e imutável, válido em qualquer lugar e em todos os tempos, além de ser anterior e eticamente superior ao direito positivo e de seguir uma longa tradição oral.

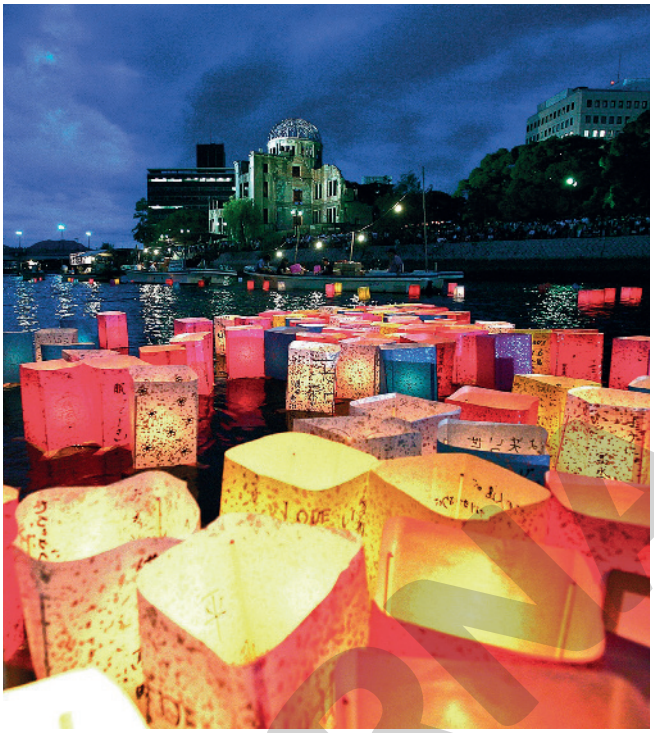
Positivo: no contexto, o que é existente de fato, estabelecido; no direito, a lei instituída, o que se opõe à lei natural. Não confundir com o sentido de "fatos concretos", como no positivismo de Auguste Comte.

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

PROIBIDA



MICHEL SETBOUN/CORBIS/GETTY IMAGES



JUNKO KIMURA/GETTY IMAGES

À esquerda, Memorial do Holocausto construído em Berlim, Alemanha, em memória dos milhões de judeus assassinados pelo nazismo. Foto de 2006. Ao lado, lanternas no Rio Motoyasu na cidade de Hiroshima, Japão, em lembrança das vítimas da bomba atômica lançada pelos Estados Unidos na cidade no final da Segunda Guerra. Foto de 2007. A declaração dos direitos humanos foi um dos esforços internacionais para que os horrores da guerra não se repetissem.

Declaração Universal dos Direitos Humanos

No século XX, a humanidade sofreu os horrores de duas guerras mundiais, e a Alemanha foi palco da extrema barbárie do governo totalitário nazista contra milhões de seres humanos, confinados e executados em campos de extermínio.

Logo após essas atrocidades, em 1948, na recém-criada Assembleia Geral da ONU, os Estados-membros assinaram a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Esse documento representou um verdadeiro marco na luta pelo respeito à dignidade humana, preconizando a igualdade de direitos, que deveriam ser inalienáveis.

Embora as decisões da ONU supostamente não tenham a mesma força que as normas jurídicas instituídas internamente em cada país, as nações participantes da Assembleia firmaram consenso e inspiraram outros tratados de direitos humanos. Qual foi a novidade? Expressar, pela primeira vez, a proteção desses direitos em documento de alcance internacional. Em 1988, por exemplo, a Constituição brasileira determinou que "os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais".

Desde 1948, portanto, a proteção dos direitos humanos deixou de ser matéria de exclusivo interesse interno de um Estado, tornando-se tema relevante para grande parte da comunidade internacional. Aprendemos com o século XX que o Estado, por meio de governos autoritários, pode converter-se no grande violador dos direitos de seus próprios cidadãos.

Desenvolveu-se, então, um sistema jurídico internacional de proteção dos direitos humanos em que os Estados deficientes ou omissos em seu dever de proteger esses direitos passaram a ser juridicamente responsabilizados pelo direito internacional. Sabemos muito bem que acordos e leis não alteram costumes (nem preconceitos) em um passe de mágica, mas não há como negar que provocam mudanças, ainda que lentas.

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

Três gerações de direitos humanos

Vamos esclarecer como os relatos feitos até aqui compõem a descrição das gerações (ou dimensões) dos direitos humanos.

A **primeira geração dos direitos humanos** ocorreu na época da Revolução Francesa, com as novas ideias de liberdade e autonomia individuais, gestadas desde o século XVII. No século seguinte, as ideias iluministas ampliaram as reivindicações com base na autonomia do sujeito e na garantia de sua dignidade.

A **segunda geração dos direitos humanos** teve início no século XIX, período em que fervilhavam ideias anarquistas, comunistas e socialistas na Europa. Elas criticavam os ideais liberais e denunciavam como enganosa a afirmação de que o povo teria participação na política. Para os revolucionários, a suposta liberdade burguesa só era possível à custa da miséria da classe operária, muitas vezes submetida a condições cruéis e desumanas de trabalho e sem acesso a nenhum dos três poderes. Contra a liberdade burguesa, reivindicavam a igualdade material e social de todos os indivíduos.

A questão que tomava corpo era, portanto, o confronto entre liberdade e igualdade. As lutas que adentraram o século XX – e repercutiram na elaboração de novas constituições e leis comuns – trouxeram novidades, como a obrigação do Estado de assegurar a todo e qualquer cidadão direitos econômicos, sociais e culturais, entre eles, o acesso gratuito e de qualidade à educação e à saúde, além de fomentar o desenvolvimento cultural e artístico. Vários direitos sociais foram incorporados aos documentos: limitação da jornada de trabalho, garantias contra o desemprego, proteção da maternidade, estabelecimento de idade mínima para trabalhos industriais e noturnos etc.

A ampliação do conceito de cidadania teve em vista o direito de participação ativa no exercício dos poderes estatais (Legislativo, Executivo, Judiciário) e a liberdade de usufruir de uma gama de direitos, como liberdade de pensamento, expressão, culto religioso, associação e iniciativa comercial, que deveriam ser respeitados pelo Estado.

A **terceira geração dos direitos humanos** nasceu no século XX, com ênfase nos direitos coletivos. Assim explica a socióloga Maria Victoria Benevides Soares:

> "Referem-se esses [direitos coletivos] à defesa ecológica, à paz, ao desenvolvimento, à autodeterminação dos povos, à partilha do patrimônio científico, cultural e tecnológico. Direitos sem fronteiras, ditos de 'solidariedade planetária'. Assim sendo, testes nucleares, devastação florestal, poluição industrial e contaminação de fontes de água potável, além do controle exclusivo sobre patentes de remédios e das ameaças das nações ricas aos povos que se movimentam em fluxos migratórios (por motivos políticos ou econômicos), por exemplo, independentemente de onde ocorram, constituem ameaças aos direitos atuais e das gerações futuras."

SOARES, M. V. B. Cidadania e direitos humanos. *In*: CARVALHO, J. S. (org.). *Educação, cidadania e direitos humanos*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 61.

Para ler

Direitos humanos e cidadania

Dalmo de Abreu Dallari. São Paulo: Moderna, 2004.

Nessa obra introdutória, o jurista Dalmo de Abreu Dallari apresenta o conceito de direitos humanos e explica de que modo eles se aplicam a pessoas de diferentes culturas em uma ordem democrática. Em seu percurso de investigação, o autor traz ainda a noção de cidadania na Grécia antiga, na Revolução Francesa e no Brasil atual. Por fim, Dallari analisa alguns direitos essenciais (à vida, à igualdade de oportunidades, à moradia, à terra, ao trabalho em condições justas, à educação, à saúde etc.).



LINNEA RHEBORG/GETTY IMAGES

Manifestantes demonstram solidariedade ao movimento Black Lives Matter em Estocolmo, Suécia, 2020. Em maio de 2020, George Floyd, um cidadão negro estadunidense, foi assassinado por policiais brancos em Minneapolis, Estados Unidos, episódio que deflagrou uma série de protestos ao redor do mundo sob o lema "*Black lives matter*" (Vidas negras importam), nome de um importante movimento antirracista originado nos Estados Unidos. O combate ao racismo faz parte da luta por direitos humanos de terceira geração.

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

MODERNA

Características dos direitos humanos

A partir de 1948, a ordem internacional então criada apresenta algumas inovações, como os conceitos de universalização, indivisibilidade e participação, características dos direitos humanos.

Universalização

Os direitos humanos não são universais, pois não são eternos, imutáveis, cósmicos nem religiosos, como se pensavam os direitos naturais. Ao contrário: os direitos humanos são valores históricos, por se tratar de invenção humana em constante processo de construção e reconstrução. No entanto, esses direitos são universalizáveis em determinada época, ou seja, após debate e consenso podem se aplicar a toda a humanidade. Portanto, resultam de convenção de países que integram a ONU em determinado período, o que significa que podem ser alterados após novas discussões.

Indivisibilidade

Os direitos humanos são indivisíveis. Em outras palavras, os direitos civis e políticos, próprios do discurso liberal da cidadania, devem ser conjugados aos direitos econômicos, sociais e culturais, que defendem a igualdade.

Atualmente, reivindicam-se também os direitos à paz, à preservação do ambiente e do patrimônio da humanidade, entre outros. Como vimos, são direitos de terceira geração que não pertencem a este ou àquele indivíduo, mas ao gênero humano. Cada um desses direitos não se supera nem se exclui; por serem indivisíveis, acumulam-se e são fortalecidos.

Participação

O *status* do indivíduo modificou-se na Nova Ordem Internacional. Os Estados assumiram a obrigação de garantir o respeito aos direitos humanos dentro de seu território. Porém, se falharem nessa tarefa, o indivíduo que tiver seus direitos violados poderá recorrer a organismos internacionais para se defender do próprio Estado em que nasceu.

É verdade que o acesso a tais organismos, como a Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH), é ainda tímido e deficiente, mas é possível constatar avanços. Por exemplo, durante a ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985), o acesso era bem mais difícil do que nos últimos anos, quando o Estado brasileiro cumpriu decisão da CIDH de esclarecer os crimes contra a humanidade praticados durante a ditadura no país, instalando em 2012 a Comissão Nacional da Verdade (CNV). A comissão ouviu testemunhas e vítimas e convocou agentes da repressão para prestar depoimentos. Em seu relatório, finalizado em dezembro de 2014, concluiu que, durante o período analisado, foram identificados 434 casos de mortes e desaparecimentos perpetrados pelo Estado.

A democratização da política interna dos países não apenas facilita, como possibilita e estimula a participação da sociedade civil no palco da política internacional. Um dos objetivos desse engajamento é, sem dúvida, o aperfeiçoamento de mecanismos de proteção internacional dos direitos humanos.

Grafia dos nomes dos povos indígenas
Nesta obra, os nomes dos povos indígenas que vivem no Brasil foram grafados de acordo com a Convenção para a Grafia dos Nomes Tribais, aprovada em 1953 na Primeira Reunião Brasileira de Antropologia:
• sem flexão de número ou gênero;
• com inicial maiúscula quando usados como substantivo, sendo opcional quando usados como adjetivo.



© KOBRA, EDUARDO/AUTVIS, BRASIL, 2020. FOTO: RUBENS CHAVES/FOLHAPRESS

Todos somos um, grafite de Kobra no Rio de Janeiro (RJ), 2017. O artista representou cinco etnias, cada uma de um continente. Na foto, estão figuradas, da esquerda para a direita, as etnias kayin (Ásia), Tapajó (América) e supi (Europa). Esse mural reflete a universalização presente nos direitos humanos, ao mesmo tempo que destaca a particularidade de cada povo.

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

Retomando a polêmica

Diante da gama de ofensas aos direitos humanos que foram abordadas no tópico "Ofensas aos direitos humanos no cotidiano", deve ficar claro que é inadequada a acusação de que os militantes dos direitos humanos são "defensores de bandidos". A defesa de quem cometeu algum crime é mais um campo possível e válido de atuação porque aqueles que infringem a lei não perdem a condição de humanidade: mesmo que seus atos tenham sido bárbaros, permanecem na condição de sujeitos de direitos.

Os advogados não defendem a impunidade, mas visam garantir que os acusados sejam julgados de acordo com as leis, não sofram tortura e, quando devido, sejam penalizados. Por sua vez, a violência contra presos, muitas vezes praticada pelos que deveriam ser os guardiães do cumprimento da lei, também é condenável.

Costuma-se ainda afirmar que os defensores não têm compaixão pelas vítimas da violência urbana e criminal, o que é infundado. Basta verificar a atuação deles durante as ditaduras na América do Sul. Naquela época, eram atendidas vítimas de detenção arbitrária, tortura e assassinato, atos realizados por agentes dos regimes. As vítimas pertenciam geralmente à classe média, como advogados, jornalistas, estudantes e religiosos, além de operários que atuavam em movimentos sindicais, mas havia também camponeses e indígenas.

Com a recuperação da ordem democrática, as atuações a favor dos direitos humanos de civis se expandiram, exigindo soluções jurídicas para violências de vários tipos. Não só para aquelas praticadas pela polícia, mas também para as que ocorrem em outros setores da sociedade civil, como na educação, na saúde, na desigualdade de gênero, entre outras, além de, especificamente, em casos de racismo e de trabalho infantil e escravo.

Hoje, quando alguém expressa em uma rede social ou jornal alguma opinião contrária ao governo, quando uma pessoa sem recursos exige da prefeitura de sua cidade os remédios necessários para o tratamento de sua doença, quando alguém escolhe livremente a profissão que exerce, a cidade onde mora, a religião que professa, a escola que frequenta, ou acusa uma fábrica de poluir os rios, essa pessoa, em todos esses casos, age de acordo com os direitos humanos ou os reivindica.

Atualmente, podemos emitir nossa opinião política para apoiar ou divergir. Tivemos acesso ao sufrágio universal e, em parte, à emancipação feminina, à garantia dos direitos de segmentos sociais vulnerabilizados (negros, indígenas, LGBTI+, portadores de deficiências). A criminalização da tortura e da violência contra a mulher também tem sido alcançada com muito esforço. Todos esses são exemplos do longo percurso de construção da justiça social.

No entanto, ainda há muito a ser conquistado – alguns temas, como a criminalização da homofobia no Brasil, embora já tenham obtido vitória no Supremo Tribunal Federal (STF), encontram resistência em setores da sociedade e até mesmo jurídicos. Os principais empecilhos são quase sempre a arrogância e a incapacidade de superar preconceitos.

Para assistir

Guarani e Kaiowá: pelo direito de viver no Tekoha

Direção: Natália da Luz.
Brasil, 2017. 22 min.

Lançado no ano em que a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas completou dez anos, este documentário, produzido com material coletado pelo Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio), denuncia inúmeras violações dos direitos humanos na Reserva Indígena de Dourados e em outras aldeias no estado do Mato Grosso do Sul.



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

MODERNA

ATIVIDADES

Registre no caderno.

1. Qual é a vantagem da "violência legítima" do Estado e quais são seus riscos?
2. Qual foi a importância de Kant para a instauração dos direitos dos indivíduos? Em que seu pensamento pode ser atualizado para analisar a condição dos refugiados hoje?
3. O que diferencia o direito positivo do direito natural?
4. Por que é possível afirmar que as ditaduras desrespeitam o estado de direito?
5. Por que a existência do terrorismo islâmico não justifica a rejeição ocidental ao islamismo e, por consequência, às pessoas muçulmanas?
6. Leia os textos a seguir e faça o que se pede.

> "Art. 11. A livre comunicação das ideias e das opiniões é um dos mais preciosos direitos do homem. Todo cidadão pode, portanto, falar, escrever, imprimir livremente, respondendo, todavia, pelos abusos desta liberdade nos termos previstos na lei."
>
> Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1789. *Biblioteca Virtual de Direitos Humanos*. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-anteriores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>. Acesso em: 15 jun. 2020.

> "Art. 19. Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras."
>
> Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

> "Art. 5º, IX – é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença [...]."
>
> Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_5_.asp>. Acesso em: 22 jun. 2020.

> "[...] falar em direito de expressão ou de pensamento não é falar em direito absoluto de dizer tudo aquilo ou fazer tudo aquilo que se quer. De modo lógico-implícito a proteção constitucional [da Constituição brasileira de 1988] não se estende à ação violenta. Nesse sentido, [...] a liberdade de manifestação é limitada por outros direitos e garantias fundamentais, como a vida, a integridade física, a liberdade de locomoção. Assim sendo, embora haja liberdade de manifestação, essa não pode ser usada para manifestações que venham a desenvolver atividades ou práticas ilícitas (antissemitismo, apologia ao crime etc.)."
>
> FERNANDES, B. G. *Curso de direito constitucional*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011. p. 279.

a) Compare o artigo 11 da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, com o artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948. É possível dizer que a declaração da ONU tenha se inspirado na francesa? Justifique.

b) O inciso IX do artigo 5º da Constituição brasileira de 1988 está amparado pelos direitos humanos? Explique.

c) Com base na última citação, que analisa a Constituição brasileira de 1988, comente as limitações da liberdade de expressão e os perigos de exercer esse direito de maneira irresponsável.

7. Analise a escultura com base no texto apresentado a seguir e nas fotos da primeira página deste capítulo. Registre sua interpretação no caderno e converse com os colegas sobre as suas conclusões.



Uma palavra que não seja esperar, escultura de Flávio Cerqueira, 2018.

E. G. SCHEMPF - COLEÇÃO DA UNIVERSIDADE DO MISSOURI KANSAS - UMKC, KANSAS CITY

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

"Ser jovem e negro no Brasil é viver sob risco. A taxa anual de homicídios entre homens pretos ou pardos entre 15 e 29 anos é de 185 para cada 100 mil habitantes, segundo o IBGE. Entre brancos, do mesmo sexo e faixa etária, a média é de 63,5 por 100 mil.

'Os nossos jovens negros têm que estar dentro das universidades para ficar bem longe da mira da bala', afirma Márcia Lima, coordenadora do Afro – Núcleo de Pesquisa sobre Raça, Gênero e Justiça Racial do Cebrap (Centro Brasileiro de Análise e Planejamento) e professora do Departamento de Sociologia da USP.

[...] [A pesquisadora] defende que a inclusão de pessoas negras no ensino superior é um dos melhores remédios para a violência racial, e que as cotas sociais e raciais são parte essencial dessa agenda de inclusão."

CAMAZANO, P. Universidade pode tirar negros da mira da bala, diz pesquisadora. *Folha de S.Paulo,* 14 jun. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/06/universidade-pode-tirar-negros-da-mira-da-bala-diz-pesquisadora.shtml>. Acesso em: 15 jun. 2020.

8. Desafio. A proposta desta atividade é que você e seus colegas, em grupos de até cinco pessoas, monitorem se os direitos humanos estão sendo respeitados nas proximidades da escola. Para isso, orientem-se pelas etapas a seguir.

I. Elaborem um mapa da região da escola identificando áreas residenciais ou de comércio, creches, outras escolas, hospitais públicos e/ou privados, parques, praças, cinemas, bibliotecas etc.

II. Reconheçam se há alguém nas redondezas vivendo de modo precário ou vulnerável, como pessoas em situação de rua ou vivendo em locais com esgoto a céu aberto, vendendo mercadorias nos semáforos ou pedindo esmolas.

III. Com base na leitura da Declaração Universal dos Direitos Humanos (<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>), organizem os direitos humanos em função de suas especificidades (por exemplo, direito à vida, direito à moradia, direito ao trabalho em condições justas, direito à educação, direito à saúde, direito ao meio ambiente sadio, direito de receber serviços públicos etc.).

IV. Criem uma tabela organizando a divisão dos direitos humanos proposta por vocês.

V. Verifiquem se cada um desses direitos é atendido na região pesquisada, considerando tanto as referências identificadas no mapa (sobretudo aqueles locais que prestam serviços essenciais) como as pessoas que circulam ou vivem ali.

VI. Com os resultados do item anterior, preencham a tabela para avaliar se os direitos humanos são respeitados integral ou parcialmente nas proximidades da escola.

VII. Por fim, discutam em sala de aula os procedimentos e as conclusões de cada grupo e analisem se esses mesmos processos poderiam ser aplicados ao município, ao estado ou ao país para verificar se os direitos humanos dos habitantes são respeitados.

Enem e vestibulares

9. (Enem-MEC)

"Em sentido geral e fundamental, Direito é a técnica da coexistência humana, isto é, a técnica voltada a tornar possível a coexistência dos homens. Como técnica, o Direito se concretiza em um conjunto de regras (que, nesse caso, são leis ou normas); e tais regras têm por objeto o comportamento intersubjetivo, isto é, o comportamento recíproco dos homens entre si."

ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

O sentido geral e fundamental do Direito, conforme foi destacado, refere-se à

a) aplicação de códigos legais.
b) regulação do convívio social.
c) legitimação de decisões políticas.
d) mediação de conflitos econômicos.
e) representação da autoridade constituída.

10. (Enem-MEC)

"Essa atmosfera de loucura e irrealidade, criada pela aparente ausência de propósitos, é a verdadeira cortina de ferro que esconde dos olhos do mundo todas as formas de campos de concentração. Vistos de fora, os campos e o que neles acontece só podem ser descritos com imagens extraterrenas, como se a vida fosse neles separada das finalidades deste mundo. Mais que o arame farpado, é a irrealidade dos detentos que ele confina que provoca uma crueldade tão incrível que termina levando à aceitação do extermínio como solução perfeitamente normal."

ARENDT, H. *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. (Adaptado)

A partir da análise da autora, no encontro das temporalidades históricas, evidencia-se uma crítica à naturalização do(a)

a) ideário nacional, que legitima as desigualdades sociais.
b) alienação ideológica, que justifica as ações individuais.
c) cosmologia religiosa, que sustenta as tradições hierárquicas.
d) segregação humana, que fundamenta os projetos biopolíticos.
e) enquadramento cultural, que favorece os comportamentos punitivos.

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

MODERNA

CAPÍTULO

6

Desigualdade racial, racismo e políticas afirmativas na cidade contemporânea

A desigualdade racial e o racismo são dois temas fundamentais para compreendermos a sociedade em que vivemos e seus conflitos. O espaço urbano, lugar onde esses conflitos se tornam mais evidentes, explicita a segregação social de milhões de pessoas em razão da origem étnico-racial. Assim, este capítulo promove a discussão de diferentes aspectos da temática racial, tendo como foco a sociedade brasileira e a necessidade de buscarmos, enquanto cidadãos, soluções para os problemas gerados pela desigualdade racial e pelo racismo no cotidiano.

Raça e racismo: aspectos socioantropológicos

Ainda hoje há pessoas que afirmam não haver **racismo** no Brasil, ou seja, que os atos de preconceito, discriminação e segregação ocorridos diariamente são atitudes individuais que não correspondem ao comportamento geral da população brasileira. Você acha que os casos de racismo fazem parte da realidade dos brasileiros e precisam ser enfrentados?

Em primeiro lugar, devemos definir o que é racismo. É uma ideologia ou comportamento que envolve toda ação preconceituosa, discriminatória ou segregacionista realizada contra quaisquer indivíduos ou grupos por causa de sua origem étnica ou racial.

No Brasil, são inúmeros os casos de racismo cometidos contra as populações negra e indígena: xingamentos, ofensas, assassinatos e exclusões decorrentes de pertencimento racial são comuns, apesar de considerados crimes.

Racismo é muito mais que uma ação individual. Ele está presente na estrutura da sociedade que, material ou subjetivamente, trata as populações negra e indígena como inferiores. Por isso, a representatividade desses grupos nas principais posições da sociedade brasileira é bastante reduzida. Nos meios de comunicação, nos cargos políticos, na gerência de grandes empresas e nas áreas mais valorizadas das cidades, por exemplo, a presença de negros e indígenas é ínfima.



Marcha das Mulheres Negras em São Paulo (SP) em julho de 2019. A marcha teve à frente lideranças de religiões de matriz africana, destacando a importância da resistência contra o racismo cultural e religioso. As grandes cidades têm sido um lugar central para a luta pelos direitos das mulheres negras.

RONALDO SILVA/FUTURA PRESS

PODERIA

Colonização e racismo

Ao longo da história, foram frequentes os encontros entre grupos sociais cujas diferenças eram percebidas principalmente por traços físicos. Essas características passaram a servir de critério para classificar os grupos humanos.

Apesar de alguns estudiosos identificarem o racismo nas antigas sociedades, foi apenas a partir dos séculos XV e XVI, com a expansão europeia, que ele foi utilizado efetivamente para justificar a dominação sobre vários povos e a ocupação de novas terras.

Inicialmente, discursos com fundamentos religiosos tentavam justificar a suposta superioridade dos europeus, que teriam a missão de tutelar e "civilizar" povos considerados menos desenvolvidos. Entretanto, essas ideias camuflavam um fato: a relação de poder e dominação de determinados grupos sobre outros. No século XIX, para sustentar essa condição, foram desenvolvidas teorias pseudocientíficas – teorias raciais e eugenistas que buscavam justificar a ideia da existência de povos "inferiores" e "superiores" – que serviram de base para o desenvolvimento de diferentes argumentos racistas, muitos deles ainda presentes em nosso cotidiano.

Ocorre situação de racismo, por exemplo, quando pessoas negras são abordadas durante uma ação policial ou sofrem violência do Estado somente por causa da cor de sua pele. Quase todos os dias vemos notícias sobre mortes de jovens negros atingidos por "balas perdidas".

Em relação aos indígenas, o preconceito contra seus modos de organização social, associado aos interesses econômicos, faz com que suas culturas sejam menosprezadas, e suas terras, invadidas, causando o extermínio direto e indireto de diversas etnias.

A desigualdade racial e o racismo que observamos nas sociedades contemporâneas são resultado das relações sociais de dominação estabelecidas durante os processos de colonização. Na maioria das sociedades colonizadas, as estruturas construídas no período colonial, que hierarquizaram a sociedade com base na cor da pele dos indivíduos, continuam existindo.

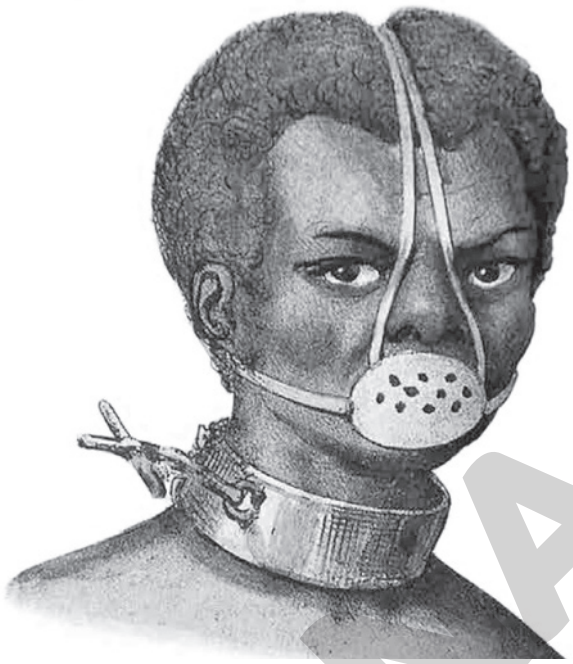
Eugenia: termo desenvolvido pelo inglês Francis Galton (1822-1911) que significa "bem-nascido". As teorias eugenistas propõem o melhoramento da espécie humana pela reprodução de indivíduos com características desejáveis.

Para ler

O racismo explicado aos meus filhos

Nei Lopes. Rio de Janeiro: Agir, 2007.

Composta de diálogos entre dois adolescentes e seus pais, o livro discute o racismo no Brasil e nos Estados Unidos, a escravidão, o *apartheid* e as políticas de cotas, entre outros temas.



COLEÇÃO MUSEU AFRO BRASIL, SÃO PAULO

Castigo de escravos, gravura de Jacques Étienne Arago, 1839. As máscaras de ferro estão entre as muitas formas de castigo e tortura impostas aos africanos escravizados. Com a máscara, a pessoa ficava impossibilitada de se alimentar e tinha a pele dilacerada.

Ciência em contexto

Por que a cor da pele ainda faz tanta diferença? Não é por causa da ciência

Durante muito tempo, uma falsa concepção de ciência foi utilizada para dar sustentação à dominação colonial sobre os povos não europeus: o chamado **racismo científico**. Segundo essa teoria, as diferenças entre os grupos humanos eram consideradas com base no **fenótipo** – conceito da biologia que define o conjunto de características físicas de um ser vivo –, o que, associado aos interesses econômicos e políticos das elites das metrópoles, serviu de critério para justificar a exploração das populações nativas das regiões colonizadas. Nesse contexto, as diferenças físicas, que permanecem na raiz das posturas racistas contemporâneas, eram pretexto para hierarquizar os seres humanos.

No entanto, estudos científicos na área da biologia provaram que essa teoria era falsa. O projeto *Diversidade do genoma humano*, liderado pelo geneticista italiano Luigi Luca Cavalli-Sforza (1922-2018), demonstrou que os seres humanos são bastante homogêneos geneticamente e que as diferenças físicas aparentes não se confirmam no campo da genética. Ou seja, não existem "raças humanas", e a cor da pele e outras características físicas não podem ser usadas como forma de hierarquizar povos e indivíduos.

Em uma entrevista na qual foi perguntado sobre as especificidades das populações humanas, ele afirmou: "Podemos falar de população basca, mas nunca de indivíduos de raça basca. As diferenças genéticas não justificam, nem nesse, nem em nenhum outro caso, o conceito de raça, e muito menos o racismo".

Portanto, não há justificativa científica para a existência do racismo. Se a cor da pele ainda faz diferença, devemos procurar as razões nas relações sociais que foram estabelecidas ao longo dos últimos séculos.

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

MODERNA

Ideologia racial e racismo no Brasil

No final do século XIX, foram elaboradas teses pseudocientíficas que adaptaram a teoria de Charles Darwin sobre a evolução das espécies para justificar a ideia de superioridade biológica entre os seres humanos. Conforme descrito no capítulo 1, essas ideias ficaram conhecidas como darwinismo social. De acordo com essa visão, as características físicas permitiriam identificar aspectos intelectuais, tendências de padrões comportamentais e outros atributos que seriam transmitidos hereditariamente. Os defensores dessas ideias acreditavam que os brancos eram mais evoluídos, enquanto negros e indígenas constituíam raças não desenvolvidas.

A ideologia racial também teve grande repercussão no Brasil. A ideia da superioridade dos brancos europeus foi bem aceita por parte dos intelectuais brasileiros, especialmente médicos, advogados e políticos, que desejavam construir um país à semelhança das nações europeias. Infelizmente, o movimento abolicionista e até mesmo a abolição da escravidão, em 1888, não foram capazes de subverter essa ideia. Acreditava-se que quanto maior o grau de miscigenação de uma nação, como no caso do Brasil, maior seria a degeneração de sua população.

Esses argumentos pretensamente científicos justificaram ações políticas de controle social exercidas pelas elites dominantes brasileiras sobre as populações negra, indígena e mestiça, contribuindo para a efetivação do racismo como ação política e ideológica. O critério racial passou a ser um elemento de explicação para as diferenças de aptidão e de modos de vida e para a ocorrência de tendências criminosas no indivíduo. Para aqueles que compartilhavam desse pensamento, o negro e o mestiço representavam o atraso da sociedade brasileira rumo ao progresso e à modernidade, bem como um empecilho para a construção da identidade nacional.

O resultado disso foi a efetivação de uma estratégia de "branqueamento", que se caracterizou pela elaboração de políticas que visavam ao apagamento da história e da cultura das populações afro-brasileira e indígena por meio da valorização dos padrões estéticos europeus (representados, por exemplo, pela cultura e pela organização urbana) e pela rejeição dos padrões africanos e ameríndios (com a rejeição e o silenciamento das manifestações culturais africanas e ameríndias, o desprezo pelos traços físicos desses grupos, e com a destruição de lugares representativos para negros e indígenas). Assim, negros, indígenas e mestiços se viram, em sua maioria, relegados a posições subalternas na sociedade brasileira, e suas práticas culturais foram, muitas vezes, criminalizadas.

Para assistir

Índios no poder

Direção: Rodrigo Arajeju. Brasil, 2015. 21 min.

O documentário perpassa a história de diferentes lideranças políticas indígenas que buscaram participar das estruturas formais de poder do Estado brasileiro.

A teoria da democracia racial

A partir da década de 1930, no contexto de construção de uma identidade nacional que valorizasse a interação social entre os diferentes grupos formadores da população brasileira, desenvolveu-se uma nova perspectiva acerca da questão racial. Tendo como representante Gilberto Freyre, firmou-se a noção de que o Brasil seria uma sociedade na qual, em vez da discriminação e da segregação raciais absolutas, haveria miscigenação, o que possibilitaria o convívio harmonioso entre as diferentes "raças". Para a chamada **democracia racial**, o fenômeno da **mestiçagem** era consequência da convivência saudável e democrática entre pessoas de "raças" diferentes.

Os estudos de Freyre sobre a mestiçagem e sua visão da convivência racial harmoniosa no Brasil provocaram uma revisão das teorias raciais, que condenavam sociedades com grandes contingentes de mestiços, e ofereceram uma visão mais otimista da realidade brasileira. Esse olhar despertou o interesse das elites políticas e intelectuais, nacionais e internacionais, em um cenário marcado pela ascensão e queda do nazismo.

Após 1950, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) passou a financiar estudos sobre o caráter diverso das relações raciais no Brasil, possibilitando novas análises das questões relacionadas à situação do negro e aos preconceitos raciais. Freyre não ignorava a dimensão conflituosa das relações entre as matrizes europeia, ameríndia e africana; no entanto, procurou enfatizar o fato de as três terem contribuído para a constituição da identidade nacional brasileira.

A perspectiva positiva de um comportamento racial tolerante no Brasil fortaleceu a crença de que no país não haveria preconceito nem discriminação racial, mas, sim, oportunidades econômicas e sociais equilibradas para as pessoas de diferentes grupos raciais ou étnicos. O Brasil foi tomado como modelo a ser seguido, quando comparado com outros países em que a segregação era visível tanto social quanto legalmente.

Um dos exemplos que ilustram essa tese foi a promulgação, em 1951, da Lei Federal nº 1.390, conhecida como **Lei Afonso Arinos**, que tornou o racismo contravenção penal no Brasil. O pequeno alcance punitivo dessa lei era reflexo de um pensamento segundo o qual o ato racista não era uma ação disseminada na sociedade, mas apenas uma manifestação individual. Se no Brasil não se percebia o racismo como um problema, não havia por que puni-lo de modo mais severo.

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

MODERNA

O mito da democracia racial

Essa visão de convívio harmonioso entre as raças foi desconstruída pelos estudos de Florestan Fernandes – que participou das pesquisas financiadas pela Unesco com Roger Bastide –, os quais resultaram no livro *A integração do negro na sociedade de classes*. Nessa obra de 1965, o sociólogo analisa as particularidades do caso brasileiro e afirma ser a democracia racial um mito, uma idealização, que serve para garantir a manutenção da posição inferior do negro na sociedade brasileira. Como principal argumento, destaca que os negros libertos no período pós-abolição não ameaçavam política e socialmente a posição de poder (e os privilégios) dos brancos, sendo desnecessárias medidas formais para promover o distanciamento entre negros e brancos.

No caso brasileiro, as populações indígena, afrodescendente e mestiça continuam a ser tratadas de maneira preconceituosa e desigual, confirmando as críticas de Florestan Fernandes ao tratamento dado à questão racial brasileira, bem como às limitações da tese da democracia racial.

Ao longo dos anos 1960 e 1970, inspirado pelos estudos de Florestan Fernandes e pelas ações da Frente Negra Brasileira (FNB), o Movimento Negro assumiu como bandeira política a luta contra a teoria da democracia racial e passou a fundamentar sua ação nas conclusões sociológicas a que o pesquisador chegou acerca das desigualdades sociais entre negros e brancos no Brasil. Ressalte-se ainda que esse movimento sofreu influência da luta pelos direitos civis nos Estados Unidos nos anos 1950 e 1960.

As desvantagens dos negros e mestiços são confirmadas por muitas pesquisas acadêmicas e levantamentos estatísticos, como se pode observar nos dados sobre a distribuição de renda no Brasil. Segundo a *Síntese de indicadores sociais 2019*, com dados referentes a 2018, pessoas negras ou pardas ganhavam 57,5% do que recebiam pessoas brancas (veja o gráfico ao lado). Além disso, enquanto 16,4% da população branca estava entre os 10% com maiores rendimentos, apenas 5% da população preta ou parda encontrava-se nessa mesma classe de rendimentos. A mesma disparidade, só que em sentido contrário, pode ser verificada entre os 10% com menores rendimentos, que abarcavam 13,5% da população preta ou parda e apenas 5,5% da população branca.

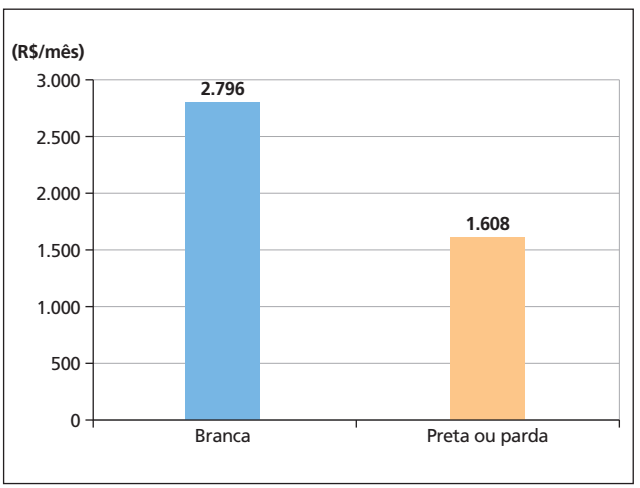
O que isso significa? Vemos que, apesar de constituírem cerca de 56% da população total em 2018, pretos e pardos representam a grande maioria da população pobre. Some-se a isso o fato de que essa desvantagem econômica ocorre em quase todas as esferas da vida social, como no acesso às oportunidades culturais e educacionais, e no campo da participação política. Embora a população negra desempenhe papel importante na vida cultural e na produção de riquezas no Brasil, seu acesso a bens e serviços continua a ser mínimo se comparado ao da população branca. Esses exemplos revelam os impactos da discriminação sofrida pela população negra no Brasil.

Em relação à população indígena, a situação é similar. Apesar de terem o direito à terra garantido constitucionalmente, comunidades indígenas lutam até hoje contra invasões e assassinatos realizados por fazendeiros, madeireiros e outros grupos interessados em explorar economicamente suas terras.

O relatório do Conselho Indigenista Missionário (Cimi) intitulado *Violência contra os povos indígenas no Brasil*, publicado em 2019, informa que, no ano anterior, registraram-se violações recorrentes e sistemáticas aos direitos individuais e coletivos da população indígena, particularmente no que se refere à proteção de suas terras. Entre os principais crimes cometidos contra territórios e patrimônios indígenas estão a invasão de terras (grilagem, arrendamento e até mesmo a implantação de loteamentos em seus territórios tradicionais), a exploração ilegal de madeiras e minérios, caça e pesca irregulares, contaminação das águas e do solo por agentes químicos como metais pesados e defensivos agrícolas, queimadas e incêndios.

Outro dado alarmante é o número de mortes violentas. Segundo o relatório do Cimi, em 2018 foram registrados 135 assassinatos, além de diferentes ameaças de morte, lesões corporais, violência sexual e discriminação étnico-cultural contra indígenas. Entre os estados que registraram aumento no número de assassinatos de indígenas estão Roraima (62) e Mato Grosso do Sul (38).

Brasil: rendimento médio real habitual das pessoas ocupadas, por cor ou raça – 2018



ADILSON SECCO

Fonte: IBGE. *Síntese de indicadores sociais 2019*: uma análise das condições de vida da população brasileira. Gráfico 11. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. p. 28. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2020.

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

MODERNA

Racismo no Brasil de hoje

Com base nos dados apresentados até aqui, não é nenhuma surpresa constatar que o racismo persiste atualmente no Brasil, desfazendo a ilusão de que se vive uma democracia racial no país. Segundo esse mito, as populações indígena e afrodescendente teriam sido supostamente incorporadas, sem conflito, à estrutura da sociedade, ou seja, usufruiriam pacificamente das mesmas oportunidades que pessoas brancas. Apesar de sua importância para o combate às teses de superioridade racial, a teoria de uma miscigenação pacífica pode ser criticada por dificultar no imaginário e nas práticas sociais o reconhecimento do racismo e seu combate.

Para tentar combater o problema, setores do movimento negro brasileiro pressionaram o governo e, em 1989, conseguiram que fosse promulgada a Lei nº 7.716/1989, que tornou o racismo crime inafiançável, ou seja, quem promove uma atitude racista não tem o direito de garantir sua liberdade provisória por meio do pagamento de fiança. No entanto, a criminalização do racismo como prática social pela criação de leis tem se revelado insuficiente. Apesar de a comunidade científica há muito tempo afirmar que não existem raças humanas, as práticas racistas continuam a ser uma realidade para afrodescendentes e indígenas no Brasil.

O racismo está bastante enraizado nas práticas sociais, o que impede a população de perceber conscientemente seus efeitos destrutivos para a sociedade. Apesar de o racismo ser um crime inafiançável, dificilmente os casos denunciados resultam em punição do agressor. Desde cedo, os indivíduos aprendem a discriminar outras pessoas de forma discreta e silenciosa, sem deixar provas. E, sem provas, não há punição.

REPRODUÇÃO



Símbolo da campanha Joinville contra o Racismo, lançada em 2017 pela Prefeitura de Joinville (SC) com o objetivo de conscientizar a população sobre o racismo e incentivar denúncias de tal crime.

Para navegar

Geledés – Instituto da Mulher Negra

Disponível em: <https://www.geledes.org.br>. Acesso em: 19 jun. 2020.

Organização da sociedade civil fundada em defesa da cidadania e dos direitos humanos. No portal, há informações sobre ações e iniciativas relacionadas às políticas públicas focalizadas em questões raciais e de gênero, direitos humanos, educação e saúde, nos âmbitos municipal, estadual e federal.

O racismo no cotidiano: preconceito, discriminação e segregação

Preconceito, discriminação e segregação podem ser entendidos como a cristalização da dominação racial exercida sobre determinadas populações. Refletir sociologicamente a respeito desses conceitos significa discutir de modo crítico a formação histórica, social, econômica e política do Brasil, bem como sua identidade nacional. Assim, devemos questionar continuamente nossos próprios valores e nossas condutas diante das diferenças culturais e das desigualdades presentes no país e no mundo.

Essas práticas serviram e ainda servem de base, critério e referência para a manutenção das desigualdades sociais entre negros e não negros. Elas expressam estruturas hierárquicas socialmente construídas, valorizando certos grupos em detrimento de outros. Assim, os métodos de discriminação e segregação materializam preconceitos que refletem a hegemonia de um grupo social.

O racismo, tal como ocorre no Brasil, coloca a população negra em situação de extrema desigualdade e vulnerabilidade social, com desvantagens em relação aos não negros, em particular aos brancos descendentes dos colonizadores europeus. Apesar de constituírem a maioria da população brasileira, pretos e pardos são os mais afetados pela desigualdade e pela violência, destituídos dos direitos básicos e fundamentais da pessoa humana. Portanto, o enfrentamento ao racismo (estrutural e institucional) é uma questão de justiça social e promoção dos valores humanos, além de luta por direitos.

Para a construção de sociedades fundamentadas nos direitos humanos e na valorização da diversidade étnico-cultural, é preciso questionar e investigar as bases dos pensamentos preconceituosos e dos comportamentos racistas, discriminatórios e segregacionistas. É necessário também compreender melhor o contexto em que esses valores e essas condutas são produzidos, para que nossas opiniões e atitudes não reproduzam preconceitos passados, mas sejam ações conscientes e comprometidas com os fundamentos do Estado democrático.

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

Preconceito

Preconceitos são ideias, sentimentos ou julgamentos prévios, sem base no conhecimento ou na experiência, desfavoráveis a pessoas, grupos, povos ou culturas. Eles se fundamentam em estereótipos negativos – generalizações superficiais e depreciadoras do outro –, servindo de base para atitudes de menosprezo, hostilidade e discriminação.

Comente com os alunos que estereótipo é a caracterização, normalmente pejorativa, de um indivíduo ou de um grupo social feita com base em generalizações e ideias superficiais que rotulam comportamentos e características.

A legislação considera crime toda forma de preconceito. Contudo, persistem na sociedade brasileira preconceitos relacionados a diferentes aspectos sociais, quase imperceptíveis por serem socialmente naturalizados – isto é, aceitos como naturais, comuns e permanentes – e por estarem profundamente enraizados no cotidiano das práticas culturais.

Para Kabengele Munanga, antropólogo congolês radicado no Brasil, a classificação dos grupos étnicos pode cumprir a função social de valorizar elementos como língua, religião, visão de mundo e outros aspectos da cultura de seu grupo, comunidade, etnia ou nação. Essa valorização, por sua vez, promove a unidade, a solidariedade e a identidade que garantem a sobrevivência do grupo. No entanto, quando se valorizam apenas traços culturais correspondentes a uma identidade sociocultural específica em detrimento de outras, passa-se a depreciar integrantes e práticas de grupos diferentes, desqualificando-os. Portanto, sociologicamente, as classificações e diferenciações entre as etnias resultam das interações entre indivíduos e entre grupos sociais, funcionando como mediadoras das relações sociais.

Para a professora e pesquisadora em educação Vera Maria Candau, do Rio de Janeiro, os preconceitos, sob o ponto de vista afetivo, são difundidos, arraigados e renovados na sociedade por meio dos mecanismos educativos. Nesse sentido, é importante refletir como a escola pode ser um espaço tanto para o combate ao preconceito – quando problematiza e coloca em discussão as práticas preconceituosas e valoriza em seu currículo as diferenças – quanto para a difusão e a manutenção do racismo – quando valoriza apenas aspectos da cultura dominante ou silencia a voz das vítimas de preconceito.

A professora Vera Candau acrescenta que os mecanismos educativos também são difundidos em ambientes mais amplos do que o sistema educacional formal, como os meios de comunicação, a família, a religião, o esporte, o lazer etc. O processo de socialização nessas diferentes instituições influencia escolhas, crenças, gostos e gestos, ocasionando atitudes negativas, que são, assim, socialmente construídas e emocionalmente internalizadas pelas pessoas e pelos grupos.

Há casos em que o preconceito é imperceptível até para a própria vítima. É o que ocorre, por exemplo, quando um garoto negro que caminha na rua com outros, não negros, vê como normal o fato de ser o único a ser revistado pela polícia. Isso mostra que o preconceito está muito difundido nas interações sociais, a ponto de se tornar aceitável tanto por aquele que o comete quanto por quem sofre seus efeitos perversos. Essa naturalização do preconceito deve ser sempre questionada.

Outro exemplo da discriminação naturalizada é a criação de personagens humorísticos que reproduzem preconceitos contra mulheres, negros, LGBTIs ou pessoas nascidas em alguma região ou cidade, e os próprios integrantes dos grupos envolvidos nessa caracterização preconceituosa se divertem e consideram aceitável essa ridicularização. Nesse contexto, o caráter humorístico da personagem pode disfarçar o preconceito e dificultar sua percepção.

Análise de imagem

Considerando que séries e filmes muitas vezes reforçam estereótipos de grupos sociais subalternizados, cite uma série ou um filme a que você tenha assistido que apresente esse tipo de estereótipo.



REPRODUÇÃO

Cartaz da série estadunidense *The Big Bang Theory* (2007-2019), que se caracterizou pela exposição de estereótipos raciais e de gênero. Apesar das mudanças e dos cuidados com a produção de séries e filmes, o humor ainda difunde estereótipos de diversos grupos sociais; por exemplo, o do indiano que não fala corretamente a língua inglesa, como se pode observar na série.

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

COMODERNA



GUILHERME PINTO/EXTRA/AGÊNCIA O GLOBO

A atriz Taís Araújo é recebida na Delegacia de Repressão a Crimes de Informática (DRCI), no Rio de Janeiro (RJ), para prestar depoimento sobre injúrias raciais que sofreu em 2015 por meio de mensagens em uma rede social. O preconceito também se manifesta nas novas formas de sociabilidade construídas na internet.

Preconceito racial de origem e de marca

Nos anos 1950, o sociólogo brasileiro Oracy Nogueira realizou um estudo comparando a forma como se manifestava o preconceito racial nos Estados Unidos e no Brasil. Para ele, na sociedade estadunidense predominava o **preconceito racial de origem**, que é motivado por causa da origem étnica da vítima. No Brasil, é comum o **preconceito racial de marca**, que leva em consideração os atributos físicos e culturais das vítimas.

Ainda que devam ser vistos como modelos, e não como expressão fiel da realidade, essas classificações nos ajudam a compreender diversos casos de preconceito que acontecem no Brasil em razão das características físicas de uma pessoa, como a cor da pele (caso dos negros), ou da sua origem étnica (caso dos indígenas).

Discriminação

As diferentes formas de preconceito podem levar a várias práticas de discriminação (socioeconômica, religiosa, cultural, étnica, etária, relacionadas à orientação sexual, ao gênero, à nacionalidade etc.). **Discriminação** é a negação da igualdade de tratamento transformada em ação concreta. Ocorre pela ação de agentes diversos – indivíduos, grupos e instituições – e pode ser, na maioria das vezes, observável e mensurável. Embora se caracterizem como fenômenos sociais distintos, a discriminação e o preconceito estão inter-relacionados no convívio social.

Discriminação é a atitude ou o tratamento diferenciado em relação a outra pessoa que acaba prejudicando-a. Discriminar é estabelecer algum tipo de distinção que, generalizada contra determinado grupo ou indivíduo no convívio social, pode levá-los à marginalização ou à exclusão, isto é, à estigmatização e ao isolamento social.

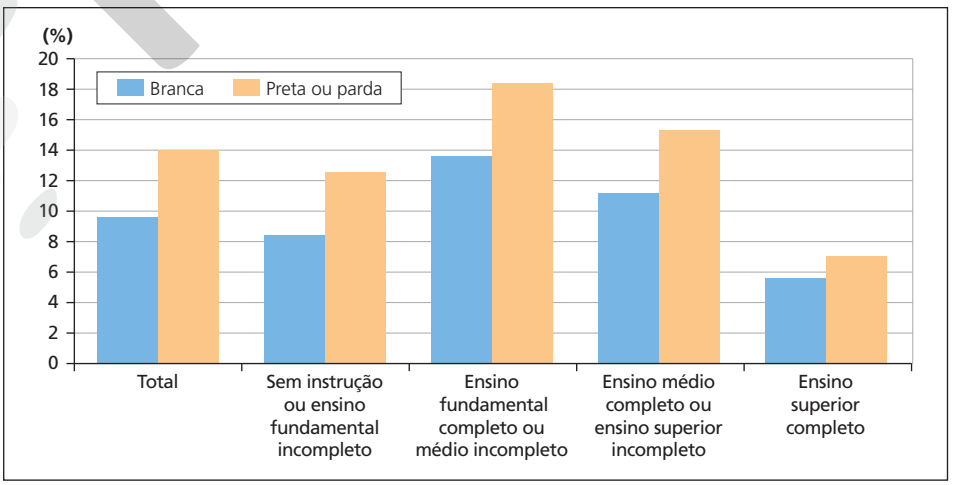
A discriminação racial é um fenômeno comum no Brasil. Ela pode ser direta e visível, passível de reprovação imediata (como no caso de um insulto racista), mas também pode ocorrer de maneira indireta e sutil, de difícil percepção. É o caso dos anúncios para recrutamento de funcionários em empresas que solicitam o currículo do candidato acompanhado de fotografia. Assim, a empresa pode selecionar candidatos por sua aparência, abrindo espaço para discriminação étnica, social etc.

Em algumas situações, a discriminação pode ser acompanhada pela segregação, com o objetivo de separar e isolar grupos considerados minorias, isto é, grupos marginalizados e vulneráveis que vivem à sombra da cultura majoritária ou dominante.

Análise de dados

Comparando os índices de desocupação da população segundo o critério de cor ou raça, pode-se afirmar que as desigualdades ocorrem por causa da baixa escolarização de pretos ou pardos?

Brasil: taxa de desocupação, por cor ou raça, segundo os níveis de instrução (%) – 2018



ADILSON SECCO

Fonte: IBGE. *Síntese de indicadores sociais 2019*: uma análise das condições de vida da população brasileira. Gráfico 18. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2020.

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

MODERNA

Segregação

Segregação é o estabelecimento de uma fronteira social ou espacial que aumenta as desvantagens de grupos discriminados.

Quando é imposta por leis, caracteriza-se como ação política que busca manter a distância indivíduos e grupos considerados inferiores ou indesejáveis na sociedade. Portanto, é um ato de violência de alguns grupos contra outros. A segregação é colocada em prática de maneira consciente e institucional, com base em falsas ideias, como a superioridade de uma etnia, classe social, nacionalidade ou gênero sobre outros. O exemplo contemporâneo mais significativo de segregação foi o regime do ***apartheid***, que vigorou na África do Sul durante boa parte do século XX.

O *apartheid* foi a política oficial de segregação racial da África do Sul. Apesar de já contar com uma legislação segregacionista que criava áreas restritas para negros e brancos e proibia relações afetivas inter-raciais desde o começo do século XX, somente a partir de 1948, com a vitória do Partido Nacional (formado por descendentes dos colonizadores holandeses, os africânders, que desenvolveram na África do Sul uma cultura específica, com idioma e hábitos próprios), houve a institucionalização do *apartheid* como projeto nacional.

Para sua implantação, um conjunto de atos jurídicos legalizou o racismo e promoveu a segregação racial no país. As demais leis segregacionistas estavam baseadas nas categorias raciais estabelecidas na Lei de Registro da População, que dividia a população em grupos "raciais": *white* (brancos), *coloured* (mestiços e indianos) e *native* (negros). O regime segregacionista sul-africano terminou em 1994, com a eleição de Nelson Mandela, o principal líder da resistência ao *apartheid* na África do Sul.



BERNARD BISSON/SYGMA/GETTY IMAGES

Mulher negra limpa banheiro público reservado para mulheres brancas em Johanesburgo, África do Sul, em 1985.



PETER TURNLEY/CORBIS/VCG/GETTY IMAGES

Campanha para a eleição de Nelson Mandela à presidência da África do Sul, em 1994. Mandela foi presidente da África do Sul de 1994 a 1999 e comandou a transição do regime de *apartheid* para país democrático e multirracial.

Em outros casos, a segregação ocorre de modo não oficial, como nos fenômenos de favelização no Brasil, em que parcela significativa da população é segregada por causa das políticas de urbanização excludentes. Dados indicam, por exemplo, que há tratamento diferenciado por parte do Estado em relação a áreas ocupadas pela população branca e aquelas onde moram os grupos segregados (negros, indígenas, mestiços, migrantes). Nestas últimas, os indicadores de saneamento básico, acesso à saúde e à educação, mobilidade urbana, entre outros direitos, são inferiores aos de áreas "nobres". Já os índices de violência são bem maiores, muitas vezes em virtude da ação do Estado, seja pela atuação violenta das forças de segurança contra a população civil, seja pela ausência do Estado, que permite a ocupação dessas áreas por grupos criminosos que oprimem os moradores de diferentes formas.

Essas e outras situações demonstram que, no Brasil, apesar dos avanços legais que punem diferentes formas de discriminação, ainda são numerosas as ações, conscientes ou inconscientes, que produzem e consolidam estigmas, dificultando a vida cotidiana das populações negra e indígena.

Para ler

Ponciá Vicêncio

Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

Esse romance narra a trajetória de Ponciá Vicêncio, uma mulher negra que migra do interior do Brasil, onde vivia em uma comunidade de ex-escravizados, para um centro urbano, no qual começa a trabalhar como empregada doméstica. A partir das vivências da protagonista, a história mostra as dificuldades que mulheres negras sofrem historicamente, como a violência doméstica e o subemprego.

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

Etnia: o reconhecimento das diferenças

Um dos meios de abordar a dinâmica da interação entre os diferentes povos e grupos sociais que compõem a população mundial é o conceito de **etnia**.

O termo "etnia" está diretamente associado à diversidade cultural, elemento mais apropriado para identificar os diferentes grupos humanos. O uso desse termo se refere principalmente aos processos históricos e culturais construídos por meio da interação social e enfatiza que as características biologicamente herdadas são pouco significativas para categorizar os grupos sociais humanos. A **etnicidade**, nesse caso, é a consciência de pertencer a determinada comunidade étnica, construindo uma identificação com grupos sociais específicos em dada sociedade. Diferentemente do termo "raça", que evoca uma suposta distinção biológica, etnia e etnicidade referem-se às práticas socioculturais e históricas de vários grupos humanos que interagem entre si. Essas práticas pressupõem a aceitação e a percepção da diversidade cultural humana como elementos positivos e em processo constante de renovação.

O fato de pertencer a uma etnia não significa que um indivíduo seja mais ou menos predisposto a comportar-se de determinada forma. Entretanto, a cultura e as interações socioespaciais vivenciadas por ele moldam sua maneira de ser e sua visão de mundo, distinguindo e singularizando sua identidade individual e a de seu grupo social.

Assim, o conceito de etnia enfatiza a cultura e coloca a questão da diferença cultural. Seu uso pressupõe o reconhecimento de que o indivíduo pode pertencer a um grupo e aprender as características desse grupo ou mesmo criar novas práticas.

É bastante comum que um país abrigue diversas etnias. Por exemplo, estima-se que existam 305 etnias indígenas no território brasileiro, segundo estudo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) com dados do Censo 2010.

A nova percepção derivada da noção de etnia permitiu aos movimentos sociais e às organizações internacionais promoverem ações contra as diferentes formas de racismo e desigualdade racial. Em 2001, a Organização das Nações Unidas (ONU) realizou em Durban, na África do Sul, a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, que teve como objetivo reconhecer a persistência da discriminação racial no mundo e organizar ações para combatê-la. Os resultados dessa conferência foram instrumentos importantes para que os movimentos negros e indígenas conquistassem a aprovação das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, tornando obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileiras e indígenas nas escolas brasileiras.

Com base na noção de etnia, estudos sobre a desigualdade social brasileira passaram a indicar como as relações sociais historicamente construídas no Brasil foram marcadas por injustiças vivenciadas pelas vítimas do racismo, do preconceito e da discriminação, sustentadas pela ideia equivocada de raças humanas.

A ênfase dada à etnia e à ideia de diversidade ou pluralidade cultural colocou em xeque as fundamentações biológicas do comportamento humano. Apesar disso, o termo "raça" ainda está presente no cotidiano das relações sociais em sociedades complexas como a brasileira, tendo em vista que nesse tipo de sociedade ele foi construído social e historicamente como uma categoria político-ideológica. Porém, os estudos sobre a diversidade cultural passaram a indicar que, quanto mais etnias há, mais plural e rico culturalmente é o país. A difusão desse argumento nas sociedades contemporâneas por inúmeros movimentos sociais tem contribuído para a existência de políticas públicas que valorizem e respeitem as diferenças culturais e combatam os preconceitos, o racismo e as desigualdades. No Brasil, esse debate também tem contribuído para o uso combinado dos termos "etnia" e "raça" por meio da expressão étnico-racial.

Étnico-racial: expressão que une termos intimamente relacionados e considerados em conjunto quando se busca compreender o que representa a construção de identidades étnicas em sociedades complexas como a brasileira. A questão do negro aqui se insere num contexto amplo de construção das diferenças entre os vários povos que edificaram a nação, presentes na história, na política, na economia e na cultura. Portanto, é importante levar em consideração tanto a dimensão cultural quanto a racial quando se propõe a pensar o racismo no Brasil e a combatê-lo.

ROBERT GIBSON Z/SHUTTERSTOCK



Indígenas participam da Festa da Floração, cerimônia religiosa tradicional em agradecimento à deusa Pachamama, que representa a Mãe Natureza, em Peguche, Equador. Foto de 2015. O reconhecimento da diversidade cultural humana contribui para a valorização das tradições culturais dos povos não europeus.

MODERNA

Multiculturalismo

O conceito de **multiculturalismo** surge nas sociedades contemporâneas como um meio de combater, por um lado, a ideia de homogeneidade cultural fundamentada na visão de superioridade dos povos colonizadores europeus e, por outro, as desigualdades sociais e as diversas formas de racismo, preconceito e discriminação social. A ideia de homogeneidade cultural assenta-se no entendimento de que a cultura, o modo de vida e a visão de mundo dos europeus são universais e únicos, sobrepondo-se aos dos demais povos. Disseminada mundialmente, essa concepção tem papel central no desenvolvimento da xenofobia, fenômeno que, na atualidade, afeta principalmente a Europa, mas que também é comum no Brasil, sobretudo contra imigrantes africanos, da América Latina e do Caribe.

Por ser um termo para o qual se aceitam muitas definições, o conceito de multiculturalismo não é único nem homogêneo; varia conforme o contexto sócio-histórico e compreende diferentes pontos de vista. Segundo alguns autores, o termo "multiculturalismo" designa o fato de determinadas sociedades serem formadas por culturas distintas. Para outros, esse conceito descreve uma política que visa à coexistência pacífica entre grupos étnico e culturalmente diferentes. Há ainda quem considere o multiculturalismo um movimento teórico e político em defesa da pluralidade e da diversidade cultural que reivindica a valorização da cultura das chamadas minorias.

O multiculturalismo coloca em evidência a questão da diversidade cultural, que, durante muito tempo, ficou restrita ao campo da antropologia. Porém, hoje está associada aos âmbitos de afirmação da diversidade, produção de identidades e construção política das minorias sociais, no contexto das políticas de ações afirmativas. Portanto, o multiculturalismo se faz presente nas artes, nos movimentos sociais, em políticas que implicam o reconhecimento da diferença e o direito a ela, colocando em xeque o tipo de tratamento dado às identidades minoritárias, tornando-se, assim, importante instrumento de luta.

Como movimento político e social, o multiculturalismo diz respeito às reivindicações de grupos culturais dominados no interior de países de capitalismo avançado (Reino Unido, Estados Unidos e França, entre outros) para terem suas culturas reconhecidas e representadas na cultura nacional. Em países latino-americanos como o Brasil, por exemplo, os afrodescendentes (descendentes de africanos escravizados) e os povos indígenas lutam pelo reconhecimento e pela valorização de suas culturas, como direito e forma de combater preconceitos e discriminações.

Entre as críticas ao multiculturalismo destacam-se as que denunciam seu caráter eurocêntrico e a subordinação das várias culturas coexistentes na sociedade sem questionar a ordem hegemônica atribuída à cultura ocidental.



REPRODUÇÃO

Cartaz divulgado em 2018 pelo Geledés – Instituto da Mulher Negra, organização que atua desde1988 na luta pelos direitos das mulheres negras. A denúncia de crimes de racismo é fundamental no combate a preconceitos e discriminações.

Exemplo disso é o modo pelo qual as populações negra e indígena são incorporadas à cultura escolar. Muitas vezes, os currículos ignoram a contribuição desses grupos para a construção do conhecimento. Suas culturas e saberes são desconsiderados na formulação de critérios para a organização curricular, sendo essa uma das causas da dificuldade de adaptação e do fracasso escolar de estudantes negros e indígenas na escola básica, na qual é expressiva a difusão de ideias e valores eurocêntricos, mesmo considerando os avanços recentes na educação brasileira.

Para promover mudanças nesse modelo, é desenvolvida outra forma de pensar a diversidade – a interculturalidade crítica –, que compreende a sociedade com base em conflitos sociais, enfocando o poder, o privilégio, a hierarquia das opressões e os movimentos de resistência. Essa visão insere a diversidade dentro de uma política comprometida com a justiça social e questiona a construção das diferenças e dos preconceitos contra aqueles percebidos como diferentes e marginalizados.

Xenofobia: desconfiança, aversão, medo ou profunda antipatia em relação a pessoas estranhas ao seu meio ou a indivíduos que vêm de outros países. Pode manifestar-se de várias maneiras e é comumente associada ao repúdio a outras culturas e etnias.

Minorias: são definidas, sobretudo, por sua posição econômica e politicamente desvantajosa, apesar de o termo ter múltiplos significados (numérico, político, indicativo de grupos étnicos e raciais, religioso, de gênero etc.).

Para navegar

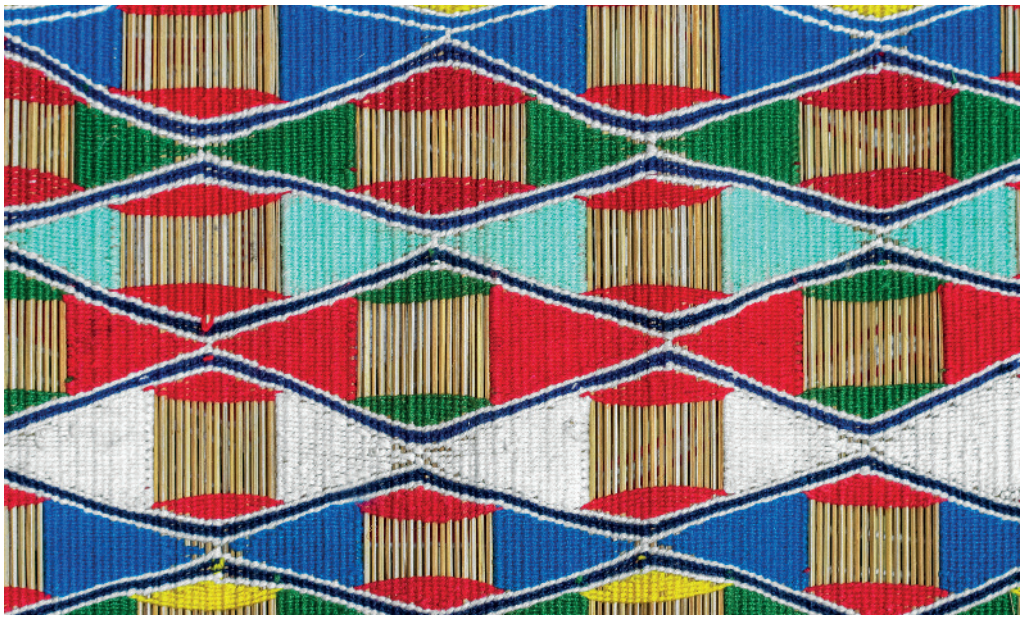
Campanha Vidas Negras

Disponível em: <http://vidasnegras.nacoesunidas.org/materiais/>. Acesso em: 19 jun. 2020.

A iniciativa da campanha criada pela ONU Brasil busca chamar a atenção para as consequências do racismo na restrição da cidadania de pessoas negras, influenciando atores estratégicos (sociedade, gestores públicos, justiça, setor privado e movimentos sociais) na produção e no apoio de ações de enfrentamento da discriminação e da violência.

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

SEM MODERNA



RITA BARRETO/FOTOARENA

Grafismo feito por indígenas da etnia Kuikuro, que vivem no Parque Indígena do Xingu (MT), 2015. O reconhecimento das produções artísticas indígenas e sua inclusão como produção de conhecimento sobre a sociedade em que vivemos é parte da proposta da interculturalidade.

Interculturalidade

A **interculturalidade** propõe a comunicação e a interação entre as culturas como meio de produzir novos conhecimentos e outras interpretações simbólicas do cotidiano. A síntese dos aspectos positivos da valorização da diferença e da resistência ao colonialismo cultural constitui uma nova maneira de ver o mundo.

A interculturalidade não pode ser vista apenas como uma teoria, mas antes como um movimento e um projeto político. Seu significado está relacionado a um plano de transformação para superar a discriminação das culturas minoritárias. Contra a discriminação e a situação de inferioridade às quais foram submetidos, esses grupos minoritários devem ter seu valor criativo publicamente reconhecido. Por isso, essas culturas precisam ser amparadas e protegidas pela lei para consolidar suas singularidades e ter sua produção de conhecimento reconhecida. Nesses termos, o direito passa a ser ferramenta fundamental na criação de condições para uma sociedade multicultural.

A sociedade brasileira apresenta relações de grande desigualdade entre os descendentes dos povos que lhe deram origem. Os afro-brasileiros, descendentes da diáspora africana, e os indígenas, descendentes das populações nativas, estão em maior desvantagem no contexto atual das relações sociais no Brasil. Entre nós, segundo o sociólogo Ahyas Siss, no campo da educação, o multiculturalismo vem se configurando desde o final do século passado como um novo olhar analítico sobre as múltiplas relações que permeiam os processos de discriminação racial como forma de exclusão, a construção da cidadania, a formação de subjetividade e o papel que a educação desempenha nesses processos. Em outras palavras, não basta apenas criar dias específicos para celebrar as culturas negra e indígena, mas incorporar efetivamente em condições de igualdade essas culturas ao conjunto dos conhecimentos transmitidos pela escola e pela sociedade. Somente assim poderemos combater de modo eficaz o racismo.

Desde as últimas décadas do século passado, diversos grupos, organizações e movimentos sociais reivindicam melhores condições econômicas e sociais. Grupos como os de mulheres, negros, indígenas e LGBTI+, entre outros, lutam pelo reconhecimento, pelo respeito e pela valorização de sua cultura e de suas diferenças. No caso dos negros brasileiros, estes buscam também reparação das injustiças causadas pela escravidão e seus diversos meios de exploração e discriminação, fazendo emergir o que passou a ser denominado **ação afirmativa**.

Para a perspectiva intercultural, além da denúncia das raízes históricas da desigualdade racial e do racismo, é necessário o reconhecimento das produções intelectuais, artísticas e científicas dos povos que foram colonizados. Nesse aspecto, os diversos modos de organização da vida social, cultural e religiosa de comunidades quilombolas, nações indígenas e outras comunidades tradicionais devem ser vistos como tão válidos quanto os modelos que foram construídos na Europa.

Diáspora: dispersão de um povo geralmente motivada por preconceito, dominação ou perseguição política, religiosa ou étnica. No contexto, refere-se ao tráfico de africanos escravizados.

Trocando ideias

O combate ao racismo passa pelo reconhecimento da produção artística afro-brasileira e indígena. Mas será que isso já é realidade no Brasil?

- Converse com os colegas e com o professor sobre a presença das produções artísticas afro-brasileiras e indígenas no currículo escolar: que ações podem ser feitas para incentivar, se for o caso, o uso dessas produções em sala de aula?

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

MODERNA

Ações afirmativas

Ações afirmativas: medidas especiais e temporárias, tomadas ou determinadas pelo poder público ou pela iniciativa privada, espontânea ou compulsoriamente, a fim de eliminar ou reduzir desigualdades historicamente acumuladas, garantindo oportunidades e tratamento iguais, e compensar perdas causadas pela discriminação e marginalização por motivos étnicos, religiosos, de gênero e outros.

As ações afirmativas começaram a ser adotadas nos Estados Unidos, nos anos 1930, e multiplicaram-se de diferentes maneiras em vários países do mundo. Elas são formas de intervenção política que visam coibir quaisquer discriminações e implementar mecanismos de compensação a fim de combater as diversas desigualdades no mercado de trabalho, na política, na economia e na cultura, entre outras áreas.

Existem formas variadas de ações afirmativas nas políticas públicas, como sistema de cotas ou reserva de vagas, modo de estabelecimento de preferências e sistema de bônus, entre outras. O sistema de cotas é a ação afirmativa mais comum nos diversos países que adotaram essas políticas e é também a mais polêmica, por estabelecer determinado número ou percentual a ser ocupado (reserva de vagas) por grupo(s) definido(s) com base em critérios variados (etnia, cor, sexo, rendimento familiar etc.). No Brasil, por exemplo, nas últimas décadas, foram criadas diversas políticas de combate à desigualdade, como as cotas para mulheres nos partidos políticos ou para pessoas com deficiência nos concursos públicos. Essas políticas públicas, porém, muitas vezes são descumpridas ou questionadas.

No sentido de contribuir para a redução das desigualdades e de garantir oportunidades aos grupos que foram marginalizados, as ações afirmativas podem dispor de um conjunto de instrumentos políticos, institucionais e jurídicos aplicados nos diferentes níveis de governo (federal, estadual e municipal) para instituir as bases de uma política de promoção da igualdade. No que se refere ao sistema legal, duas decisões recentes indicam outra abordagem do tema no país. Em 2010, a Lei Federal nº 12.288 criou o Estatuto da Igualdade Racial. Em 2012, o Supremo Tribunal Federal confirmou a constitucionalidade do sistema de cotas, e o governo brasileiro estabeleceu a reserva de vagas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico para estudantes de escolas públicas, afro-brasileiros e indígenas em todo o país (Lei Federal nº 12.711/2012).

As críticas mais comuns às políticas de ações afirmativas destacam que elas ferem o princípio do mérito individual. Quem defende as políticas de ações afirmativas ressalta que, quando aplicadas, elas possibilitam, se não a eliminação, pelo menos a redução dos elevados índices de desigualdade racial e de violação dos direitos da população negra.

Se, por um lado, as políticas de ações afirmativas na modalidade de cotas têm servido para que mais pessoas negras ingressem nas universidades e para apresentar à sociedade as questões vividas pelos indígenas, por outro é preciso que sejam ampliadas na busca permanente da promoção de igualdades de oportunidades e tratamento, na garantia dos direitos conquistados e na compensação de perdas provocadas pela discriminação e marginalização históricas de uma estrutura social caracterizada pela lógica da exclusão, como é a da sociedade brasileira.

No caso específico da questão racial, é importante compreender que ela se localiza no campo que inclui a construção social, histórica, econômica, política e cultural das diferenças em nossa sociedade. Portanto, as ações afirmativas podem ser o início de um longo caminho rumo a uma sociedade fundamentada no respeito às diferenças e aos direitos humanos.

O racismo é uma prática social comum no Brasil e que, apesar de negada por boa parte da população, afeta cotidianamente as populações negra e indígena desde o período colonial. O racismo brasileiro se manifesta por preconceitos, discriminações e segregações que ocorrem de modo explícito ou velado. Vimos, ao longo deste capítulo, que o racismo é uma construção social que no passado foi sustentada por supostas teorias científicas que foram incorporadas pelos brasileiros e colocadas em prática em atitudes e comportamentos cotidianos. O combate ao racismo passa necessariamente pelo reconhecimento de sua existência e das consequências que ele produz na sociedade.

Nas últimas décadas, a combinação de uma reflexão teórica comprometida com a transformação das relações raciais e as ações afirmativas, fruto da mobilização de diversos movimentos sociais, tem produzido novos modos de enfrentamento da questão racial, o que nos permite vislumbrar a possibilidade real de mudança nas condições de vida das populações negra e indígena, sobretudo no espaço urbano.

Para ler

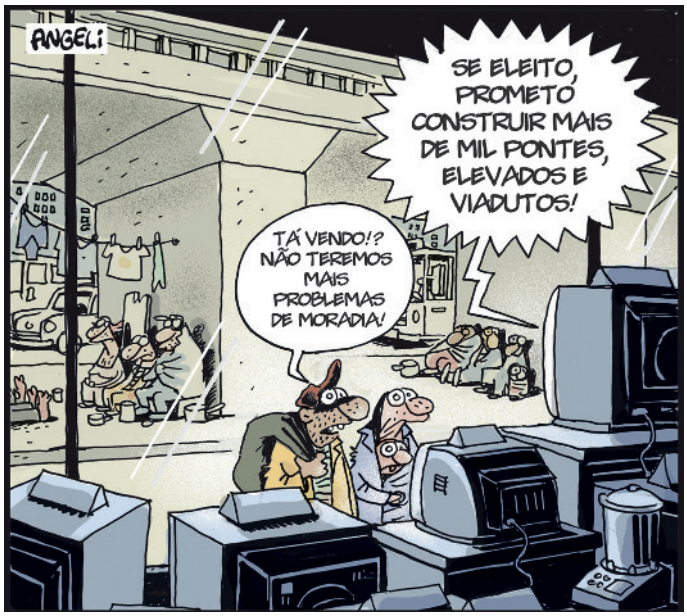
Cotas raciais: por que sim?

Cristina Lopes (org.). Rio de Janeiro: Ibase/Observatório da Cidadania, 2008.

Cartilha elaborada pelo Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (Ibase) em conjunto com o Observatório da Cidadania sobre ações afirmativas e sistema de cotas. Oferece, em linguagem clara, a resposta para dúvidas a respeito da questão racial no Brasil e no mundo, ao mesmo tempo que justifica a implementação das políticas públicas de ação afirmativa.

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

MODERNA



ANGELI/FOTOARENA

Charge de Angeli, 2000. A questão habitacional é exemplo de conflito de interesses entre o capital imobiliário e trabalhadores que vivem nas cidades.

Análise de imagem

Que problema social encontrado nas grandes metrópoles é o tema da charge? Justifique sua resposta com elementos da imagem.

As questões raciais e a organização do espaço urbano

De modo geral, as cidades surgiram como resultado de transformações sociais abrangentes que modificaram as estruturas econômicas, políticas e culturais das sociedades em diferentes momentos históricos, em várias partes do mundo. Essas transformações são observadas desde os primeiros assentamentos das antigas populações nômades, os quais se tornaram muito mais complexos, especialmente pela formação de segmentos sociais – como governantes, burocratas, sacerdotes e guerreiros – que não se dedicavam diretamente à produção de alimentos e insumos para atender às necessidades do grupo. Ao lado desses segmentos, grupos de artesãos especializados (carpinteiros, ferreiros e tecelões) se fortaleceram, marcando, assim, o caráter comercial das cidades nascentes. Os centros urbanos, portanto, sempre desenvolveram economia, política e cultura próprias.

Apesar de continuarmos a utilizar o termo "cidade" para falar de realidades distintas (da Antiguidade e da atualidade), a cidade contemporânea – por vezes também chamada metrópole ou megalópole, em geral de acordo com suas funções e dimensões – representa um fenômeno novo. Essa cidade (agora industrial) e as novas relações sociais que a constituem são objeto privilegiado de estudo da sociologia urbana. O estudo das cidades pelas ciências sociais é feito, portanto, com base em relações sociais travadas no ambiente urbano.

Duas abordagens destacam-se tendo em vista esse princípio. Uma enfatiza os aspectos de uma ordem implícita por trás do aparente caos urbano – representada principalmente pela **Escola de Chicago** – e outra enxerga nos conflitos sociais contemporâneos a chave para a compreensão da organização social e espacial das cidades – segundo o pensamento da **nova sociologia urbana**.

Sociologia urbana: ramo da sociologia que compreende um conjunto de conhecimentos teóricos que permitem refletir sobre a realidade dos grandes centros. Somando-se aos estudos históricos e geográficos, a perspectiva sociológica da cidade se concentra nas dinâmicas que a tornam o centro da organização social da modernidade. Por meio desses estudos, é possível compreender que as cidades se desenvolvem como resultado de relações sociais entre indivíduos, grupos e agentes sociais.

A Escola de Chicago

A construção de um pensamento específico sobre a cidade nas ciências sociais desenvolveu-se por meio do trabalho de um conjunto de pesquisadores da Universidade de Chicago, nos Estados Unidos, que se dedicaram ao estudo das **relações urbanas**, isto é, da relação dos grupos com o espaço construído da cidade e das diferenças entre essas formas de socialização e aquelas típicas do campo.

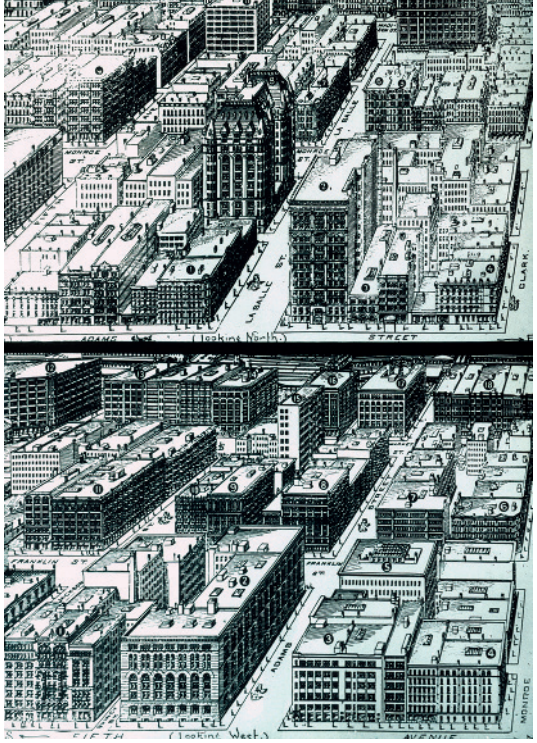


HERITAGE IMAGES/GETTY IMAGES - MUSEUM OF LONDON

Detalhe de gravura de Thomas Mann Baynes representando a Rua Cheapside, em Londres, Reino Unido, 1823. As cidades industriais do século XIX reuniam multidões e estabeleciam relações sociais próprias de centros urbanos.

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

MODERNA



THE GRANGER COLLECTION/GLOW IMAGES



4KCLIPS/SHUTTERSTOCK

À esquerda, projeto de arquitetura de 1898 concebido para a cidade de Chicago, Estados Unidos, representativo do movimento artístico conhecido como Escola de Chicago, que se desenvolveu nas últimas décadas do século XIX com novas propostas urbanísticas, como as de Daniel Hudson Burnham e William Le Baron Jenney; à direita, vista de Chicago em foto de 2019.

Apesar das diferenças de abordagem e das várias teorias mobilizadas para explicar o fenômeno urbano, esses pesquisadores foram identificados como uma "escola de pensamento sociológico". Pela primeira vez, pesquisadores usavam as ferramentas das ciências humanas para explicar a formação das cidades e os comportamentos específicos de sua população sem recorrer à teologia ou à moral religiosa.

A **ecologia humana** foi o princípio teórico que norteou as explicações desses fenômenos nos Estados Unidos dos anos 1920, especialmente em Chicago. A teoria utilizava conceitos da biologia para explicar a distribuição espacial das populações urbanas. Assim, a interação social era vista como uma "competição biótica" por vantagem territorial – isto é, uma competição natural, causada pela natureza humana, que funcionava, como em qualquer ecossistema, por meio de processos considerados próprios da relação entre os seres e o ambiente.

Na perspectiva da ecologia humana, os grupos seriam formados por sua base social (como raiz étnica ou posição de classe) e constituiriam "áreas naturais" ou "morais" na cidade (cada região da cidade teria características próprias relacionadas a seus grupos de moradores).

Os sociólogos estadunidenses Robert E. Park (1864-1944) e Ernest W. Burgess (1886-1966) formularam a hipótese de que os grupos se distribuíam na cidade em círculos concêntricos: a alta burguesia nos subúrbios e os grupos de trabalhadores informais e operários próximos ao centro. A competição pelas áreas mais valiosas afastadas do centro promoveria a "sucessão étnica" e a "invasão residencial" de grupos que, ao conquistarem novas áreas, expulsavam a antiga população para o círculo seguinte. Ainda que não se aplique ao desenvolvimento urbano europeu ou latino-americano, essa hipótese promoveu outras dezenas de teorias similares que procuraram aperfeiçoá-la ou mesmo substituí-la.

Apesar de a ecologia humana ter sido superada nas ciências sociais por teorias que valorizam mais as relações entre os grupos sociais do que entre os grupos e o meio ambiente, é importante conhecê-la por seu caráter fundador e pelo modo como, ainda hoje, o Estado e a sociedade civil agem em relação aos grupos étnicos que ocupam as regiões mais pobres ou desvalorizadas da cidade. O modo como as forças policiais abordam os moradores das áreas ricas (em sua maioria brancos) e os das áreas pobres (em sua maioria pretos, indígenas e pardos, no Brasil) indica a persistência dessa forma de perceber a organização da cidade.

Ecologia humana: a ecologia é um ramo da biologia que estuda as relações entre os organismos e entre estes e o meio ambiente. Esse princípio foi transposto para a vida em sociedade dos seres humanos e constituiu a ecologia humana, que estuda a relação dos grupos sociais (imigrantes, minorias étnicas, trabalhadores etc.) entre si e entre eles e o ambiente (bairro, gueto, residência etc.).



BRUNO ROCHA/FOTOARENA

Fluxo de pessoas na Rua 25 de Março, em São Paulo (SP), uma das ruas de comércio popular mais movimentadas da capital paulista. Foto de 2019.

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

MODERNA

A cidade como objeto de estudo

A cidade é resultado das relações e estruturas sociais construídas nos grandes aglomerados urbanos. Esses espaços, em que as interações sociais são bastante complexas, se tornam centrais para a compreensão das sociedades contemporâneas.

Desde que foi considerada um laboratório pela Escola de Chicago, a cidade se estabeleceu como um objeto relevante para as ciências sociais, com uma configuração própria – não apenas política, mas também econômica e cultural, capaz de determinar comportamentos e relações sociais. Essa visão consolidou o empenho de cientistas sociais no estabelecimento de uma "ciência da cidade", que, posteriormente, passou a se chamar urbanismo. Mais tarde, também agrupou uma série de pesquisas sociológicas sobre a cidade com o nome de sociologia urbana.

Nos anos 1970, um grupo de sociólogos passou a ver com outros olhos a questão urbana, dando origem à chamada nova sociologia urbana. Para os pensadores dessa corrente, a cidade só poderia ser compreendida como espaço produzido pelos conflitos inerentes às contradições básicas do capitalismo, e não por processos ecológicos análogos aos que ocorrem com populações em ecossistemas naturais.

O esforço de explicação dos fenômenos urbanos por causas "não espaciais", mas concentradas nas relações sociais da sociedade capitalista, foi marcado pela teoria do consumo coletivo, desenvolvida pelo sociólogo espanhol Manuel Castells. Para o autor, a organização das cidades visa favorecer a reprodução da força de trabalho, que se caracteriza pelo consumo coletivo de equipamentos e serviços (escolas, hospitais e moradia, por exemplo), que são direta ou indiretamente administrados pelo Estado.

No século XX, o capitalismo passou a depender cada vez mais desses equipamentos e serviços urbanos fornecidos pelo Estado para garantir a oferta de mão de obra (os chamados "exércitos industriais de reserva"). O Estado, ao assegurar a reprodução da força de trabalho por meio de oferta de escolas, moradia popular, transporte e outros elementos, contribui para manter baixos os salários dos trabalhadores e aumentar o lucro do setor produtivo. Ora, o salário de um trabalhador deve cobrir seus gastos com suas necessidades básicas, mas, se estas forem cobertas pelo Estado, seu salário pode então ser menor.

Nesse sentido, esses **equipamentos de consumo coletivo** estão indiretamente relacionados ao processo de reprodução do capital: eles possibilitam menor custo de mão de obra. Há também aqueles diretamente relacionados ao processo de produção, como bancos, estradas, portos e redes de telecomunicação. A priorização de investimentos do Estado nesses equipamentos de consumo coletivo diretamente associados à reprodução do capital muitas vezes entra em conflito com os movimentos sociais.

Esses movimentos, organizados por trabalhadores urbanos e grupos aliados, como estudantes, passaram a contestar o funcionamento da sociedade capitalista e a lutar contra seus princípios econômicos, que produziam segregação e concentração de riqueza. As relações econômicas capitalistas analisadas por Karl Marx no século XIX para explicar as massas de trabalhadores empobrecidos, os baixos salários, o lucro crescente e os conflitos entre trabalhadores e capitalistas também seria usada para compreender a distribuição das moradias, o mercado imobiliário e as disputas pelos espaços livres e pelos equipamentos urbanos, assim como para avaliar a atuação do Estado na organização do espaço e na gestão dos conflitos urbanos.

A nova sociologia urbana explica como as desigualdades sociais se territorializam com base em uma contradição fundamental entre valor de uso (utilidade pessoal) e valor de troca (seu valor como mercadoria). Assim, para os cidadãos, um espaço tem valor pela sua qualidade, pelos equipamentos ou serviços que oferece; em contrapartida, para as empresas, o espaço é visto como uma mercadoria. Os conflitos urbanos seriam então também explicados por essa contradição entre os grupos que usam a cidade como valor de uso e aqueles que a veem como valor de troca.

Essa concepção sofreu evoluções, notadamente por não explicar de forma evidente, por exemplo, os levantes populares e os conflitos raciais, a violência policial ou a hostilidade em relação às mulheres. Novos conceitos e formas de pensar as desigualdades vão então alimentar outras reflexões de como o espaço urbano é segregado. Uma das teorias que vão influenciar essa nova reflexão é a teoria da **interseccionalidade**.

Urbanismo: refere-se aos estudos sobre os efeitos socioculturais das interações que ocorrem nas grandes cidades, ao mesmo tempo que caracteriza sua especificidade em contraste com as interações da vida rural. O termo é, por vezes, utilizado como sinônimo de planejamento urbano. A palavra "urbanidade", derivada dessa expressão, passou a significar também, no dia a dia, bom trato no relacionamento com outros indivíduos.

Para jogar

Sim City Build It

Disponível em: <https://www.ea.com/pt-br/games/simcity/simcity-buildit>. Acesso em: 19 jun. 2020.

Neste jogo, cada participante assume o papel de urbanista e prefeito responsável por criar e administrar uma verdadeira metrópole. Para fazer a cidade crescer e manter seus cidadãos felizes, é preciso tomar as decisões corretas para solucionar problemas concretos das grandes cidades, como trânsito e poluição. Disponível nas principais plataformas de distribuição de aplicativos para celular.

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

Um novo olhar sobre as questões urbanas

A ideia de interseccionalidade, surgida no contexto das lutas do feminismo negro estadunidense nos anos 1980, é importante para articular as diversas lutas sociais presentes no espaço urbano. De acordo com essa ideia, os pertencimentos de classe, raça e gênero precisam ser vistos como componentes das desigualdades socioespaciais identificadas nas cidades contemporâneas.

Assim, os diversos problemas encontrados nas cidades contemporâneas atingem de modo desigual seus habitantes. As populações que sofrem com as desigualdades raciais e de gênero são as maiores vítimas de diversos problemas sociais, como desabamentos e falta de moradias adequadas. Mesmo a oferta de serviços públicos básicos, como o transporte, é marcada por essa desigualdade, que é ao mesmo tempo social e espacial.



CRIS FAGA/NURPHOTO/GETTY IMAGES

Desabamento de edifício ocupado por famílias de baixa renda no Largo do Paissandu, no centro de São Paulo (SP), em 2018. Mais de noventa famílias perderam a moradia e seus pertences. A falta de política de habitação afeta principalmente as populações negras das cidades brasileiras.

Conflitos urbanos: violência e segregação racial na cidade

Segundo evidências disponíveis, há uma sensação compartilhada por muitas pessoas de que a vida nas grandes cidades é cada vez mais violenta. De acordo com pesquisa realizada em 2017 pelo Datafolha Instituto de Pesquisas em parceria com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 74% dos cidadãos brasileiros tinham medo de morrer assassinados. Na pesquisa feita no ano seguinte pelas mesmas instituições, com moradores do município do Rio de Janeiro, 87% tinham medo de morrer assassinados, 78% de ser sequestrados, 70% de ser vítimas de violência por parte da Polícia Militar e 67% tinham medo de andar na vizinhança depois de anoitecer.

As consequências sociais desse sentimento compartilhado ampliam ainda mais as desigualdades raciais no Brasil.

Fonte: Relatório *Rio sob intervenção*. Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2018/04/FBSP_Rio_sob_Intervencao_2018_relatorio.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2020.

A sensação de medo, aliada à veiculação de eventos violentos e sua associação aos jovens negros, têm aumentado o número de mortes entre essa população em comparação com os jovens brancos. Além disso, os espaços de convivência e lazer se limitam cada vez mais nas cidades, já que a redução do comércio de rua e a expansão de *shopping centers* como alternativa comercial mais segura restringem a esses espaços o acesso a produtos, serviços, cinemas, teatros etc.

Violência urbana

Neste item apresentam-se teorias contra-hegemônicas, relações sociais, movimentos e atores relacionados à temática dos conflitos urbanos e da segregação espacial.

Sabemos que a violência acontece tanto no campo quanto nas cidades, independentemente de essas cidades serem grandes ou pequenas. Assim, é importante entender o destaque alcançado a partir do final dos anos 1970 pela expressão "violência urbana", termo que não só qualifica no senso comum a violência nas cidades, mas que também se relaciona com os conceitos sociológicos de "criminalidade", "segregação" e "exclusão".

Segundo a antropóloga carioca Alba Zaluar, o crescimento da violência (medido especialmente pela taxa de homicídios, isto é, o número de assassinatos por 100 mil habitantes) é um fenômeno internacional e foi constatado em países desenvolvidos, como França e Estados Unidos, a partir dos anos 1960. No Brasil, foi constatado apenas dez anos mais tarde.

Interseccionalidade: é pensada como um cruzamento de múltiplas forças de opressão que articulam raça, gênero e classe. Para dar conta das desigualdades no sistema capitalista, racista e patriarcal, é necessário levar em consideração as diversas formas e forças opressoras que atuam no indivíduo e na coletividade. A partir dos anos 1970, ampliou seu espaço como conceito/ideia de referência para a ação de intelectuais negras e movimentos sociais, principalmente os relacionados à condição das mulheres negras.



MARLON COSTA/FUTURA PRESS

Interior de *shopping center* com decoração natalina em Recife (PE). Foto de 2019. A sensação de insegurança compartilhada pela população de grandes cidades amplia o espaço econômico e cultural ocupado pelos *shopping centers* no cotidiano. Contudo, eles tornam ainda mais evidentes a desigualdade racial brasileira.

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

MODERNA

Crimes violentos

Os **crimes violentos**, que no começo do século XX eram, em sua maioria, casos de vingança entre pessoas que se conheciam, passaram, na segunda metade do mesmo século, a ser predominantemente cometidos por desconhecidos que vitimavam principalmente homens jovens, em locais públicos. Essa tendência continua predominando no Brasil.

Os pesquisadores da Escola de Chicago seriam os pioneiros na investigação da "delinquência juvenil", fornecendo os primeiros modelos de interpretação do campo de conhecimento mais tarde denominado **sociologia da juventude**, ao buscar explicações para a proliferação de grupos de jovens com comportamento desviante em determinadas áreas de Chicago, nos anos 1920 e 1930. Por meio da análise ecológica do ambiente urbano, eles consideraram essas áreas desestabilizadoras da ordem constituída pelas normas de conduta coletiva. As *gangs*, como eram chamados os grupos associados à delinquência, compunham-se principalmente de migrantes em busca de trabalho, que se estabeleciam nas áreas decadentes e pobres da cidade. Os ameaçadores da ordem eram, portanto, indivíduos das classes populares.

A concepção das classes populares como ameaçadoras e perigosas é recorrente em diferentes épocas e lugares. Na contemporaneidade, ela está presente quando se abordam organizações juvenis, sejam as gangues de Chicago, as *galères* dos subúrbios parisienses ou as galeras dos bailes cariocas, todas associadas, de alguma forma, a eventos de violência amplamente divulgados pela imprensa. O histórico dessa associação remonta ao século XIX, quando o processo de industrialização na Europa impunha condições de vida miseráveis à classe operária. Naquele contexto, em algumas cidades europeias, especialmente na França e no Reino Unido, ocorreram explosões de violência e de criminalidade que mobilizaram a atenção do público e dos meios de comunicação.

FRANÇOIS GUILLOT/AFP



Protesto contra a impunidade na morte de Adama Traoré, em Beaumont-sur-Oise, França, em 2018. O jovem de 24 anos foi asfixiado por um policial em 2016. O caso ganhou forte repercussão nacional e um movimento que persiste até hoje.

MARCELO THEOBLD/EXTRA/AGÊNCIA O GLOBO



Menores detidos para revista depois de serem retirados de um ônibus da Zona Sul do Rio de Janeiro (RJ), a área mais rica da cidade. Foto de 2015. No Brasil, a juventude das periferias é vista como "classe perigosa".

Esse interesse criou nas classes burguesas um medo crescente e, em consequência, uma preocupação com a segurança. Foi então que se difundiu a concepção das classes populares como **classes perigosas**. Em tempos recentes, constata-se a permanência dessa visão, por exemplo, nas explicações dadas para as explosões de revoltas nos subúrbios de Paris e em outras cidades do mundo, inclusive no Brasil, a partir dos anos 1980. Em diversas partes do mundo, diversos crimes têm sido cometidos pelo Estado contra populações discriminadas racialmente.

A percepção dos jovens das classes populares e da periferia como "classe perigosa" tem guiado muitas políticas do Estado brasileiro, principalmente na área de segurança pública. Como resultado, os homicídios são a principal causa de morte entre jovens, e parte deles decorre da ação do próprio Estado. Como consequência, casos de jovens assassinados em casa ou em escolas de áreas periféricas têm sido recorrentes.

Segregação socioespacial

Nos anos 1970 e 1980, os estudos sobre violência urbana se diversificaram e se renovaram, buscando demonstrar que ela não se restringe somente aos comportamentos desviantes, mas é também uma violência do Estado e das classes dominantes contra a população mais pobre. A teoria da dominação, inspirada nas teorias de Karl Marx e Max Weber, foi recuperada para pensar essas formas de violência institucional.

Hoje, o debate sobre a "criminalização da pobreza" procura deixar evidente que o processo de encarceramento e de estigmatização dos mais pobres não se baseia na busca por segurança, mas em "saneamento social" – que, por atingir principalmente os grupos não brancos, já foi comparado, no Brasil, a uma "limpeza étnica", baseada na segregação social dos pobres, cuja população é, em sua maioria, preta e parda.

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

PROVA MODERNA

Loïc Wacquant e as violências nas cidades contemporâneas

Ao estudar os conflitos urbanos ocorridos na França, no Reino Unido e nos Estados Unidos, o sociólogo francês Loïc Wacquant distingue dois tipos de violência nas cidades contemporâneas: a "violência vinda de baixo" – explosões de revolta que envolvem, principalmente, jovens de áreas pobres da cidade – e a "violência vinda de cima" – traduzida no impacto das políticas econômicas e sociais, ou da ausência delas, sobre as condições de vida das populações.

As diferenças que marcam as cidades brasileiras são gritantes quando se observam os bairros diversos, as formas de moradia e sua população, além do grau de conservação dos equipamentos públicos e de acesso aos meios de transporte. É possível ver nessas diferenças um importante aspecto territorial do processo da formação social brasileira: **a segregação espacial urbana**.

A segregação, nesse sentido, consiste na concentração de determinadas classes ou camadas sociais em certas regiões ou bairros da cidade. No Brasil, como em outros países capitalistas, são segregados dessa forma principalmente os pobres (embora os ricos também possam segregar-se em condomínios fechados, por exemplo). Em mapas que mostram a distribuição dos equipamentos públicos nas cidades, vemos que as áreas mais afastadas, nas quais em geral vivem os trabalhadores de baixa renda, dispõem de menor número de equipamentos públicos. Isso significa que seus habitantes, além de morar longe dos locais de trabalho, têm menor acesso a direitos como saneamento, saúde, lazer e educação.

Em consequência, a distância social na cidade contribui para a reprodução das desigualdades, na medida em que as oportunidades ficam menos acessíveis àqueles que mais necessitam delas. Além disso, quanto menos conexões há entre os segmentos da população, mais se enfraquecem as redes de sociabilidade e mais se priva cada grupo do contato com as diferenças.

Crianças e jovens que nunca saem dos espaços nos quais foram criados, sejam os bairros populares suburbanos, sejam os condomínios fechados das elites, podem ser levados a ver como naturais as distinções de classe socialmente constituídas. Isso pode impedir o surgimento de uma geração de cidadãos críticos das desigualdades e dispostos a se esforçar para combatê-las.

Outro dado relevante é o fato de que as áreas residenciais mais privilegiadas da cidade produzem uma demanda constante de serviços para a população mais pobre, desde segurança e manutenção predial até atividades relacionadas a jardinagem, construção civil e serviços domésticos. Nos grandes centros brasileiros, essa demanda motivou a população pobre a ocupar informalmente áreas em torno de locais mais abastados. Outro fator que contribui para a ocupação informal da cidade é a dificuldade de locomoção para o trabalho, pois a rede de transporte público é ineficiente para levar os trabalhadores das áreas mais afastadas para o centro e vice-versa.

Desse modo, a distribuição dos equipamentos urbanos nas grandes cidades brasileiras também apresenta um recorte de classe. **Equipamentos urbanos** são o conjunto dos bens públicos e privados disponíveis para os moradores de uma cidade. Hospitais, escolas, teatros, cinemas, áreas de lazer e pontos turísticos são exemplos de equipamentos urbanos. Sua distribuição e o acesso a eles nas cidades não são igualitários. As populações negras e indígenas brasileiras, por morarem distantes das áreas mais valorizadas ou por terem poucos recursos econômicos, têm acesso limitado aos equipamentos públicos disponíveis nas cidades.

Há ainda outra forma de segregação, relacionada às atividades urbanas isoladas em zonas específicas da cidade. Existem áreas especialmente destinadas a atividades comerciais, industriais e de lazer, assim como zonas residenciais. Trata-se de um modelo característico de cidades planejadas, como Brasília, no Distrito Federal, ou Nova Délhi, na Índia.

GIOVANNI BELLO/FOLHAPRESS



Comunidade do Coliseu, um enclave de barracos em bairro de prédios luxuosos da zona sul de São Paulo (SP). Foto de 2017. Os moradores da comunidade não têm acesso aos serviços oferecidos no bairro, mas contam com a facilidade de locomoção e a proximidade dos locais de trabalho.

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

MODERNA

A luta contra a desigualdade racial e a reorganização das cidades

A difusão do pensamento único que acompanhou o desenvolvimento da globalização no fim do século XX também influenciou o processo de **reestruturação urbana**. A prevalência de uma ideologia neoliberal no cenário internacional imprimiu nas cidades uma nova dinâmica de urbanização, que se apoia em grande parte na privatização do espaço público. Tal processo pode ser compreendido, em linhas gerais, como a aplicação das técnicas de planejamento estratégico de empresas privadas no espaço público da cidade. Em uma analogia com o mercado privado, devem-se considerar dois princípios básicos:

1) a cidade é uma mercadoria a ser vendida em um mercado constituído de todas as demais cidades;

2) a cidade é uma empresa, uma unidade de gestão de negócios.

No que se refere à questão racial, esse processo pode ser analisado de duas maneiras: de um lado, ampliam-se as desigualdades raciais, e as populações que já sofriam com o racismo estrutural são ainda mais afetadas; de outro, os atingidos por essa mudança organizam-se para defender seus direitos por meio de polos de resistência e de proposição de novos arranjos para a vida na cidade. Assim, dois modelos de cidade são contrapostos: um baseado na lógica de mercado para a distribuição dos recursos urbanos (por exemplo: serviços públicos, como iluminação e esgoto; equipamentos urbanos, como parques, estádios, hospitais e escolas) e outro que valoriza a política como meio de democratização da cidade e resolução dos conflitos sociais que acontecem nela (por exemplo, decisões tomadas em conjunto com conselhos municipais, por meio de plebiscitos, e fiscalização eficiente dos vereadores).

A cidade como mercadoria e o aumento da desigualdade racial

Na perspectiva do planejamento estratégico, é enfatizada a competitividade na relação entre as cidades. Elas funcionam como polos de prestação de serviços e geração de renda e, em uma visão mais econômica que política, gestores públicos procuram tornar suas cidades competitivas na busca por investimentos e na atração de mão de obra qualificada. Assim, em vez de serem vistas como partes de uma região, ou mesmo de uma nação, em uma política regional ou nacional de desenvolvimento urbano, as cidades passam a ser vistas como agentes que perseguem seus interesses na ordem econômica competitiva. Essa forma de competição também gerou o *marketing* das cidades, que as formalizou como produtos que devem ser atraentes aos grandes investidores dos setores imobiliário, de transportes, hoteleiro etc.

Comparar a cidade a uma empresa significa que ela deixa de refletir sobre deliberações éticas e políticas para obedecer às regras do mercado e, dessa forma, substitui os princípios da urbanidade, baseados na função social do solo urbano e na democracia, pelos princípios de produtividade, competitividade e subordinação dos fins sociais à lógica do lucro.

No Brasil, a adoção dessa forma de ação pelo poder público tem consequências graves para a população pobre das grandes cidades, formadas em sua imensa maioria por negros e mestiços. A remoção de favelas e comunidades pobres e o deslocamento dos moradores para regiões ainda mais distantes dos centros, em locais com precário acesso a equipamentos públicos, significam uma piora nas condições de vida dessas populações. O acesso a educação, saúde, transporte público é ainda mais difícil, e a exposição à violência de grupos criminosos torna-se mais frequente.



CRIS FAGA/NURPHOTO/GETTY IMAGES

Passageiros aguardam trem na Estação da Luz, em São Paulo (SP). Foto de 2018. As dificuldades enfrentadas no transporte público são um dos exemplos do aumento das desigualdades nos espaços urbanos no Brasil.

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

Quando o mercado organiza a cidade: o papel da especulação imobiliária

A oposição entre centro e periferia é muitas vezes promovida pela especulação imobiliária, que torna mais caros os imóveis nas áreas centrais. Essa especulação ocorre quando um indivíduo ou uma empresa adquire uma grande quantidade de imóveis ou terrenos com o objetivo de lucrar com o aumento de seu valor. Esse aumento depende da quantidade de investimento do Estado em equipamentos públicos na região onde se localizam os imóveis. A especulação é consequência direta de políticas públicas de habitação, que propositalmente afastam os mais pobres do centro e das zonas residenciais mais valorizadas da cidade. Um conceito que explica essa estratégia atualmente é o de gentrificação. Por isso, a especulação imobiliária e a gentrificação são processos diretamente relacionados.

CASSIOHABIB/SHUTTERSTOCK



Farol da Barra, em Salvador (BA). Foto de 2020. Ao fundo, os prédios construídos na expansão da orla norte da cidade. A especulação imobiliária e a gentrificação "empurraram" a população negra da cidade para as periferias.

As populações indígenas também têm sido atingidas pela reestruturação urbana no Brasil. Segundo o IBGE, mais de 300 mil indígenas vivem no meio urbano. Essa população reside nas áreas periféricas das cidades. Além disso, a expansão de diversos setores da economia, como o agronegócio, a extração de minérios e a criação de polos industriais e petroquímicos, fez aumentar a pressão sobre as terras ocupadas pelas nações indígenas. Forçados a se mudar para a cidade, os indígenas ocupam favelas e áreas periféricas, sofrendo com a pobreza, a violência e se tornando mão de obra para os grandes conglomerados econômicos, principalmente em Manaus.

CREATIVE DESIGN NACIONAL/SHUTTERSTOCK



Área da periferia de Manaus (AM). Foto de 2018. Os grupos indígenas que vivem nas zonas urbanas ocupam as áreas periféricas e sem estrutura.

Números sobre a população indígena urbana disponíveis em: <https://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>. Acesso em: 19 jun. 2020.

A luta contra a desigualdade racial e novas propostas de organização da cidade

Em 1955, no estado do Alabama, nos Estados Unidos, uma mulher negra, Rosa Parks (imagem no capítulo 5, página 108), recusou-se a desocupar o assento do ônibus para que pessoas brancas que estavam em pé pudessem se sentar. Ao tomar essa atitude, Rosa se insurgiu contra uma lei estadual que obrigava a separação entre brancos e negros a bordo dos ônibus. Presa, seu caso serviu de estopim para o início da luta por direitos civis e igualdade racial nos Estados Unidos. O movimento culminou com a Marcha sobre Washington, em 1963, quando cerca de 250 mil pessoas acompanharam a aprovação das leis dos direitos civis, que suprimiram as leis segregacionistas em todos os estados do país. Ao entrar em vigor, em 1964, a lei dos direitos civis produziu mudanças estruturais na sociedade estadunidense e permitiu outro olhar sobre o problema do racismo naquele país e no mundo, servindo de base para a luta por igualdade de diversas minorias sociais.

Assim como nos Estados Unidos, a luta das populações discriminadas em defesa de seus direitos e pela reorganização da vida nas cidades tem sido uma pauta constante dos movimentos e organizações sociais que lutam contra o racismo no Brasil. Esses movimentos têm se associado às lutas pela realização de reformas urbanas que democratizem o espaço da cidade. Nessa perspectiva, entende-se que a ampliação da participação popular na tomada de decisões pode reduzir as desigualdades e promover a superação dos conflitos que atingem a cidade.

MPVHISTORY/ALAMY/FOTOARENA



Marcha sobre Washington, movimento em defesa dos direitos civis e contra a discriminação racial nos Estados Unidos, em 28 de agosto de 1963.

Gentrificação: processo de revitalização e "limpeza" do espaço urbano que promove o encarecimento do custo de vida e torna uma região inacessível aos mais pobres. Ocorre por meio de políticas públicas ou da ocupação de espaços da cidade por grupos econômicos interessados em lucrar com a especulação imobiliária.

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

MODERNA

Participação popular e resgate histórico

A administração pública dispõe de instrumentos úteis para promover uma reforma urbana capaz de colocar o interesse público em primeiro lugar, bem como combater a especulação imobiliária, reduzir a segregação espacial e recuperar a capacidade da população de participar das decisões sobre a administração da cidade. Entre esses instrumentos estão diferentes mecanismos da democracia representativa (conselhos, comitês de mobilização social e Câmara Municipal) e da democracia direta (plebiscitos, consultas e audiências públicas).

Além da reforma urbana, outras experiências de participação popular no planejamento, na organização e na administração da cidade podem contribuir para promover a justiça social. Entre essas experiências, duas se destacam: o orçamento participativo e a economia popular.

Como um modelo ideal, o **orçamento participativo** é um instrumento de gestão urbana que se apresenta como mecanismo para delegar aos próprios cidadãos o poder de decidir sobre onde e como deverão ser feitos os investimentos públicos. Apesar de políticas nesse sentido terem sido experimentadas em alguns municípios no final da década de 1970 e no início dos anos 1980, como em Lages (SC), Pelotas (RS) e Vila Velha (ES), foi a experiência em Porto Alegre (RS), em 1989, que inspirou dezenas de outros municípios no Brasil a realizar alguma forma de orçamento participativo. Como funciona esse projeto de participação popular? Diante da prestação de contas da prefeitura e da previsão do orçamento para o ano seguinte, a população se organiza em setores da cidade (o que dá poder de decisão a áreas tradicionalmente excluídas, como favelas e periferias) e elege conselheiros que, assessorados por técnicos qualificados, deliberam sobre o orçamento com base nas solicitações reais da sociedade. Em seguida, as demandas são enviadas à Câmara Municipal para serem submetidas a uma votação e, depois de aprovadas, implementadas pelo poder público. Esse modelo, se colocado em prática, pode contribuir para que as demandas das regiões periféricas das grandes cidades sejam trazidas para o debate público.

A **economia popular urbana**, por sua vez, corresponde a uma forma de sobrevivência e organização social da população mais pobre diferente da economia informal e do chamado Terceiro Setor. Trata-se de um conjunto de atividades de caráter econômico que procura estabelecer novas formas de sociabilidade, ao mesmo tempo que garante a subsistência e o desenvolvimento de determinada comunidade pobre da cidade. Dessa forma, desenvolvem-se processos de inclusão material das populações negra e indígena, possibilitando a melhora de sua inserção econômica na sociedade.

Cooperativas e associações de trabalhadores são exemplos dessa forma de organização na medida em que constituem organizações geridas pelos próprios trabalhadores, que, tendo ou não apoio estatal, detêm todo o processo produtivo de determinada atividade econômica. No entanto, a maior parte da população pobre não está inserida em experiências bem-sucedidas de economia popular. Isso ocorre tanto pelo desconhecimento das possibilidades desse modelo quanto pela descrença na real possibilidade de superação das desigualdades oferecida por essas práticas. Apesar disso, a conscientização sobre os conflitos urbanos e a compreensão de suas causas, assim como dos mecanismos para enfrentar as desigualdades produzidas por eles, demonstram que existem meios técnicos e políticos para promover a democracia nas cidades.

Outro aspecto relevante da reorganização das cidades reside na ressignificação dos espaços, bem como no resgate e na preservação de lugares históricos para essas populações. Assim, uma das lutas dos movimentos sociais de cunho étnico-racial tem sido a preservação ou recuperação de locais ou áreas, cuja existência contribui para a reconstrução da memória cultural e histórica de negros e indígenas.

Nesse sentido, marcos históricos, como o circuito da herança africana no Rio de Janeiro ou o Pelourinho em Salvador, não somente denunciam a crueldade da escravidão no Brasil – e ajudam a desmontar a versão de que somos uma democracia racial – como também servem de referência para as novas gerações da resistência das populações negras à dominação no passado e no presente. Dentro dessa proposta, comunidades remanescentes quilombolas e aldeias localizados nas áreas urbanas ou nas proximidades têm sido também objeto de luta para preservação contra interesses da especulação imobiliária.

Outra ação relevante é a valorização das manifestações populares como parte da vida na cidade. Dentro dessas ações, há uma defesa pelos movimentos negros e indígenas do reconhecimento dos conhecimentos produzidos e das expressões artísticas e religiosas dessas populações. A luta pela liberdade de culto das religiões de matriz africana e pela preservação dos espaços sagrados das comunidades indígenas é também pauta dos debates e discussões sobre a reorganização da cidade.



CESAR DINIZ/PULSAR IMAGENS

Cooperativa de reciclagem em Jequitinhonha (MG). Foto de 2019. Cooperativas de trabalhadores são exemplo de economia popular urbana.

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

MODERNA

TRABALHO COM FONTES

A redenção de Cam e a brancura como ideal de civilização

Em 1895, *A redenção de Cam*, quadro do pintor espanhol Modesto Brocos (1852-1936), ganhou a medalha de ouro no Salão Nacional de Belas Artes, no Rio de Janeiro. A obra suscitou não apenas admiração por sua qualidade artística, mas também gerou críticas pelo que foi representado na tela.

À época, o Brasil vivia o início da república após a recente abolição da escravidão (1888), que aquecia os debates sobre a integração dos recém-libertos na sociedade brasileira. Discutiam-se, então, soluções para conter o excessivo número da população de ascendência negra. A ideologia professada entre 1889 e 1914 com esse propósito foi a do branqueamento racial ou embranquecimento da população brasileira. Os defensores desse pensamento entendiam que a raça negra, por meio da miscigenação com os brancos, progrediria cultural e geneticamente e tanto negros quanto mestiços desapareceriam ao longo de cem anos. O tema do branqueamento retratado no quadro de Brocos serviu para ilustrar essa tese.

O título da obra faz referência ao mito de Cam, narrado na *Bíblia* (Gênesis, capítulo 9, versículos 18 a 27). Noé teria se embriagado e ficado nu em sua tenda, e seu filho Cam teria exposto a nudez do pai a seus irmãos. Pelo fato de o filho tê-lo ridicularizado, Noé amaldiçoou Cam, condenando-o e toda a sua descendência à escravidão. Durante muito tempo, essa narrativa foi utilizada para justificar a escravidão sob o argumento de que os negros africanos, que supostamente seriam os descendentes de Cam, teriam sido marcados pela cor de sua pele.

A redenção de Cam, pintura de Modesto Brocos, 1895. No final do século XIX, as controversas teses do racismo científico foram utilizadas para defender o branqueamento da população brasileira.



MUSEU NACIONAL DE BELAS ARTES, RIO DE JANEIRO

Questões

Registre no caderno.

1. Identifique o tipo de documento, seu autor, o lugar e a época em que foi produzido.
2. Descreva o cenário, as personagens e as ações representados na imagem.
3. Pelo tema retratado na obra, pode-se perceber a posição do artista em relação às ideias de branqueamento da população negra em voga no final do século XIX? Justifique sua resposta.
4. Você acredita que a arte contribui para a construção de representações sobre a realidade social de uma época? Justifique sua resposta.
5. Por que o racismo ainda persiste e como podemos combatê-lo?

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

ATIVIDADES

Registre no caderno.

1. Defina racismo com suas palavras e dê exemplo de um ato racista que seja de seu conhecimento, quer por vivência própria, quer por outra fonte.

2. A teoria eugenista, elaborada pelo cientista britânico Francis Galton, teve grande penetração nos Estados Unidos, principalmente entre o final do século XIX e início do século XX. Nas grandes cidades estadunidenses, destacavam-se entre os apoiadores dessa teoria as pessoas de classe média, brancas e bem-educadas. Apresente alguns fatores que levaram as pessoas com esse perfil racial e social a se tornarem partidárias da eugenia.

3. Nos estádios de futebol, nas escolas ou em praças e ruas, incluindo os ambientes universitários e escolares, o sentimento e a prática racista constituem uma realidade no Brasil e no mundo.

a) Considerando a leitura e os estudos realizados ao longo deste capítulo, reflita sobre o assunto e responda: por que o racismo é tão difícil de ser superado?

b) As ações afirmativas são a principal estratégia para combater e superar as práticas racistas. Dê exemplo de uma dessas ações e discuta seu impacto na sociedade brasileira.

4. Com base no conteúdo estudado no capítulo, proponha ações que podem contribuir para a superação do racismo.

5. Leia o trecho citado a seguir.

> "O *shopping center* é uma organização privatizadora do lazer. Mas é preciso reconhecer que isso acontece e complexifica-se na medida em que não existem políticas públicas que confiram ao fenômeno do lazer o caráter de direito social, direito de todos. Entendo que o *shopping center* só vem aumentando sua participação na esfera do lazer urbano por causa da brecha que a inexistência ou ineficiência das políticas públicas de lazer, sobretudo no Brasil, vem abrindo. A ausência de políticas públicas [...] favorece não só a privatização do lazer pelo *shopping center* como também a segregação social, uma vez que o poder aquisitivo acaba sendo um dos determinantes principais para as tomadas de decisões diante das escolhas existentes."
>
> PADILHA, V. Desafios da crítica imanente do lazer e do consumo a partir do *shopping center*. *ArtCultura*, Uberlândia, v. 10, n. 17, p. 109, jul.-dez. 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/3227/2416>. Acesso em: 26 jun. 2020.

Identifique a alternativa que melhor sintetiza o argumento apresentado por Valquíria Padilha.

a) O lazer como direito social pode ser assegurado tanto por políticas públicas como pela iniciativa privada.

b) A privatização dos espaços de lazer é uma característica das metrópoles contemporâneas que permite o acesso da população a lugares seguros e limpos.

c) A segregação social é consequência dos processos de privatização do lazer, que tomam por base a perspectiva dos direitos sociais.

d) O poder aquisitivo da classe trabalhadora não lhe permite usufruir dos equipamentos urbanos na esfera do lazer.

e) O *shopping center* simboliza a divisão dos espaços da cidade entre as classes sociais e a negação da igualdade de direitos associada à privatização do lazer.

6. **Dissertação**. Leia a matéria a seguir.

As vidas de George Floyd e João Pedro importam

"A cena chocante do segurança George Floyd, 46, sendo asfixiado pelo policial Derek Chauvin na cidade de Mineápolis, noroeste dos Estados Unidos, é uma grave violação de um direito humano fundamental: a vida. Mais grave ainda perceber que a história se repete e a vítima continua sendo negra. Não só na megapotência norte-americana, como também no Brasil. A cada 23 minutos, morre um jovem negro no nosso país, segundo levantamento feito pela Anistia Internacional na campanha Jovem Negro Vivo.

A comoção pelo assassinato de George tomou as ruas em protestos nos estados de Minnesota, Geórgia, Kentucky, Nova York, Califórnia, Ohio e Colorado. E, ainda que sejam legítimas as manifestações e a indignação tenha razão de acontecer, vimos uso excessivo da força por agentes do Estado contra manifestantes. Jornalistas que praticam o direito à liberdade de expressão e reunião foram presos por simplesmente fazer seu trabalho, e o presidente dos Estados Unidos, Donald Trump, foi às mídias sociais para incitar a retórica racista. A reação das autoridades também se repete, tanto lá, quanto aqui. Quando as forças de segurança, em vez de proteger os cidadãos, são responsáveis por suas mortes, os governantes se esquivam de suas responsabilidades.

No Brasil, a morte de João Pedro, 14, numa operação policial conjunta entre as polícias Federal e Civil, causou indignação. E teve mais uma vez o Estado como responsável por encurtar a vida de negros. Por causar dor e sofrimento à família e a toda a comunidade. [...]

O uso excessivo da força por agentes do Estado, inclusive o uso desnecessário da força letal, agride os direitos humanos de todas as pessoas, inclusive dos próprios policiais, desrespeita leis e protocolos e precisa ser controlado com seriedade por todas as autoridades responsáveis pela segurança pública. [...]

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

EDITORIA

Em 2015, a Anistia Internacional Brasil lançou o relatório *Você matou meu filho* – uma profunda pesquisa com testemunhas, policiais, especialistas e autoridades públicas – e documentou inúmeras violações aos direitos humanos praticadas durante operações da polícia, como abordagens ilegais, ameaças, uso desnecessário da força, invasões de domicílio, tortura, execuções extrajudiciais e desfazimento da cena do crime.

Muitas vítimas são alvejadas nas costas, a curta distância, e nos membros superiores, indicando que estavam fugindo ou rendidas no momento que foram mortas. Não é raro que, durante essas operações, pessoas que não trabalham no tráfico de drogas também sejam mortas e provas sejam forjadas contra elas. O que vemos, nos dias de hoje, cinco anos depois, é que nada ou muito pouco mudou.

As vidas de George, de João Pedro e de tantos outros negros e negras assassinados pelo Estado importam e merecem justiça. Enquanto as práticas racistas não forem transformadas em políticas públicas de inclusão e não forem punidas com rigor, as autoridades continuarão a ter suas mãos manchadas de sangue."

WERNECK, J. Opinião: As vidas de George Floyd e João Pedro importam. *UOL*, 30 maio 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2020/05/30/opiniao-as-vidas-de-george-floyd-e-joao-pedro-importam.htm>. Acesso em: 26 jun. 2020.

Com base no trecho lido e nos conhecimentos construídos ao longo do capítulo, redija um texto dissertativo-argumentativo usando a escrita formal da língua portuguesa sobre sua posição em relação aos casos de racismo e às reações populares motivadas por esses episódios nos Estados Unidos e no Brasil.

Enem e vestibulares

7. (Enem-MEC)

TEXTO I

"Frantz Fanon publicou pela primeira vez, em 1952, seu estudo sobre colonialismo e racismo, *Pele negra, máscaras brancas*. Ao dizer que 'para o negro, há somente um destino' e que esse destino é branco, Fanon revelou que as aspirações de muitos povos colonizados foram formadas pelo pensamento colonial predominante."

BUCKINGHAM, W. *et al*. *O livro da filosofia*. São Paulo: Globo, 2011. (Adaptado)

TEXTO II

"Mesmo que não queiramos cobrar desses estabelecimentos (salões de beleza) uma eficácia política nos moldes tradicionais da militância, uma vez que são estabelecimentos comerciais e não entidades do movimento negro, o fato é que, ao se autodenominarem 'étnicos' e se apregoarem como divulgadores de uma autoimagem positiva do negro em uma sociedade racista, os salões se colocam no cerne de uma luta política e ideológica."

GOMES, N. L. *Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Os textos apresentam uma mudança relevante na constituição identitária diante da discriminação racial. No Brasil, o desdobramento dessa mudança revela o(a)

a) valorização de traços culturais.
b) utilização de resistência violenta.
c) fortalecimento da organização partidária.
d) enfraquecimento dos vínculos comunitários.
e) aceitação de estruturas de submissão social.

8. (UEL-PR)



MALTA, M. (Nico). *Charges para sala de aula*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2016. p. 155.

De acordo com vários estudos recentes sobre a vivência do racismo, a descoberta da discriminação racial, baseada em alguns aspectos físicos (como a coloração da pele e o cabelo encaracolado, por exemplo), acontece ainda na infância para muitas crianças negras, que primeiro percebem a negritude como algo ruim, a ser escondida. No entanto, desde os anos 1960, vários movimentos sociais, entre eles o movimento negro e os movimentos contraculturais, vêm contestando duramente os padrões impostos socialmente como modelos únicos de beleza, cultura e religiosidade, por exemplo. Em um movimento crescente, que remete a uma luta histórica do povo negro em países de todo o continente americano, aos poucos a negritude tem começado a ser concebida como algo positivo, uma herança a ser cultivada e valorizada.

Entendendo que tanto as estruturas racistas das sociedades quanto os atuais movimentos em prol da valorização da cultura negra são fruto de processos sociais e disputas políticas, responda aos itens a seguir.

a) A despeito das diferenças culturais existentes entre os países do continente americano, o racismo é um elemento presente em todos esses lugares. Por que as sociedades americanas têm um histórico de racismo tão acentuado?

b) Qual o papel dos movimentos negros e das ações afirmativas no combate ao racismo?

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

MODERNA

MOVIMENTAÇÃO

Direitos humanos no Brasil

O Brasil é composto por uma grande diversidade cultural e social que costuma ser celebrada como uma virtude do nosso país. No entanto, o convívio entre os diferentes grupos que compõem nossa sociedade não é absolutamente pacífico. Segundo levantamento realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), a violência contra jovens, mulheres e a população LGBTI+ é crescente no Brasil. Neste âmbito, as taxas de homicídio relativas a esses grupos são ainda mais elevadas quando as pessoas que os compõem são negras.

Fora do ambiente mais estritamente urbano, a violência e a segregação também se manifestam. São inúmeros os exemplos de agressões praticadas contra povos indígenas, por exemplo. Em estudo recente, a Fundação Oswaldo Cruz e o Instituto Socioambiental identificaram que 92% das pessoas que vivem em aldeias Yanomami estão contaminadas por mercúrio utilizado em garimpos ilegais existentes em suas terras.

Esses são alguns exemplos em que os direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988 não são respeitados no Brasil. A persistência e o agravamento deste quadro devem ser objeto de atenção de todos os cidadãos, e, por esse motivo, é importante que você e seus colegas se envolvam, formem opiniões e encontrem meios de somar forças aos que se dedicam a proteger direitos e a construir uma sociedade mais justa, pautada pelo respeito aos direitos humanos.

Para isso, vamos promover seminários com o tema "Direitos humanos no Brasil". Esses seminários, que serão apresentados em sala de aula, devem ser gravados em arquivos de áudio e usados para a criação de *podcasts* sobre a temática para serem divulgados nas suas redes sociais, nas de seus colegas e da escola, se houver. Para realizar o seminário, você e sua turma formarão grupos que, por meio da técnica de análise documental, verificarão a maneira como os temas de direitos humanos têm sido tratados pela imprensa e pela justiça.

Informações e dados apresentados extraídos de: IPEA (org.). *Atlas da violência 2019*. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2019. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34784>; ISA. Instituto Socioambiental. *O povo Yanomami está contaminado por mercúrio do garimpo*. Disponível em: <https://medium.com/hist%C3%B3rias-socioambientais/o-povo-yanomami-est%C3%A1-contaminado-por-merc%C3%BArio-do-garimpo-fa0876819312#.yx9x1km0v>. Acessos em: 2 jun. 2020.



MATHEUS W ALVES/FUTURA PRESS

Manifestantes na Primeira Marcha de Mulheres Indígenas em Brasília (DF), 2019. O protesto foi realizado para chamar a atenção para os conflitos nas terras indígenas. Nessa ocasião, ocorreu o encontro entre esse movimento e o da Marcha das Margaridas, formado por trabalhadoras rurais que lutam por melhores condições de vida das mulheres do campo e da floresta.

DERNA

Objetivos

- Identificar alguns problemas sociais relacionados a violações dos direitos humanos no Brasil.
- Pesquisar, selecionar e avaliar fontes documentais que tratam de violações aos direitos humanos no Brasil.
- Sistematizar as fontes selecionadas por meio da realização de análise documental.
- Realizar seminários para discutir, de forma contextualizada e crítica, a situação de temas relacionados aos direitos humanos no Brasil.
- Compartilhar informações de relevância social sobre o tema dos direitos humanos no Brasil por meio da publicação de *podcasts*.

Procedimentos

1. A turma toda deve se reunir para discutir o tema "Direitos humanos no Brasil". Resgatem os conceitos e exemplos apresentados ao longo das aulas. Nesta discussão, considerem:
   - Que tipos de violação aos direitos humanos vocês percebem como mais frequentes no contexto brasileiro?
   - Quais grupos sociais estão mais expostos a essas violações?
   - Que ações podem ser tomadas no sentido de proteger as pessoas que têm seus direitos desrespeitados?
   - Que medidas seriam importantes para preservar os direitos de todos os cidadãos brasileiros?

   Antes de iniciar a discussão, selecionem alguns colegas para que fiquem como observadores e anotem os pontos que mais sobressaíram durante a discussão.
2. Com base nas anotações dos observadores, elejam três tópicos, dentro do tema "Direitos humanos no Brasil", para serem investigados pela turma. Vejam alguns exemplos de tópicos que poderiam fazer parte da discussão:
   - ✓ Direitos da população migrante.
   - ✓ Direitos da população carcerária.
   - ✓ Discriminação voltada ao gênero.
   - ✓ Discriminação étnica.
   - ✓ Desigualdades no acesso a moradia, saúde, educação etc.
3. Os tópicos escolhidos pela turma serão pesquisados e apresentados em forma de seminários.
   - As pesquisas devem ser focadas em tipos específicos de fontes: leis ou projetos de lei; textos jornalísticos; textos de materiais didáticos (livros didáticos disponíveis na biblioteca da escola ou conteúdo didático publicado em portais de educação na internet).

Tópicos (*Exemplos*)	Tipo de documento
Direitos das mulheres	Texto jornalístico
Direitos dos migrantes	Texto de material didático
Discriminação étnica	Texto de projeto de lei

   - Cada grupo se encarregará de um tópico e utilizará como fonte um tipo específico de documento. Então, cruzando os três tópicos com os três tipos de documentos, teremos nove abordagens diferentes que corresponderão a nove grupos. Veja um exemplo de organização:
     - ✓ Grupo 1: vai estudar como os direitos das mulheres estão presentes nos textos jornalísticos;
     - ✓ Grupo 2: vai pesquisar como os direitos das mulheres estão presentes nos textos de materiais didáticos;
     - ✓ Grupo 3: vai investigar como os direitos das mulheres estão presentes nos textos de projetos de lei.

     Assim, sucessivamente, até que haja o cruzamento entre todos os tópicos e tipos de documentos.
   - Cada grupo deve selecionar um ou dois integrantes que ficarão responsáveis por realizar a gravação e a edição do áudio dos seminários para a criação do *podcast*.

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

MODERNA

4. Com os grupos formados, é hora de iniciar a pesquisa e a **análise documental**.
   - A análise documental é uma técnica usada para pesquisar, avaliar e categorizar documentos sob determinado critério: comecem definindo um recorte para o levantamento dos documentos. Por exemplo, se um grupo deve analisar textos jornalísticos sobre os direitos dos migrantes, é conveniente que eles escolham uma mídia jornalística (um jornal, uma revista, a produção de um jornalista específico) e determinem o período de tempo que o levantamento vai abranger (textos publicados neste ano, no ano passado, nos últimos meses etc.). Esse procedimento tem como objetivo reduzir, de forma criteriosa, o volume de documentos a analisar.
   - Em seguida, iniciem a leitura das fontes selecionadas. Para facilitar sua análise, dividam esse procedimento em etapas: identificação, contextualização e interpretação.
     - ✓ Identificação: como é produzida essa fonte? Por quem? Em que época/sociedade? Para quem se destina? Por meio de questionamentos como esses, vocês poderão identificar cada fonte.
     - ✓ Contextualização: vocês não devem atribuir significados para essas fontes que não condizem com sua época de produção e com o grupo social que as produziu. Por isso, durante a análise, sempre se lembrem das condições específicas do momento de produção da fonte, inserindo o evento em um quadro mais amplo de referências sociais, culturais e econômicas.
     - ✓ Interpretação: com base nos apontamentos obtidos nas etapas anteriores, escrevam um pequeno texto com a interpretação que vocês fizeram das fontes, problematizando a produção, a divulgação e a recepção delas.
   - Depois, utilizando o texto produzido anteriormente, iniciem o fichamento das fontes. Lembrem-se de que um fichamento deve ter as referências sobre o texto (título, autor, edição, ano de publicação), uma síntese de seu conteúdo, algumas palavras-chave que possam contribuir com sua categorização e a localização do texto (código na biblioteca, por exemplo).
   - Comparem os fichamentos para identificar semelhanças na abordagem dada aos tópicos de estudo pelos textos. Verifiquem se há omissões, ou seja, assuntos que seriam pertinentes ao tópico, mas não aparecem nos textos ou são tratados de forma secundária. Essas comparações vão compor a análise dos documentos selecionados.
   - Os fichamentos e a análise serão o conteúdo do seminário que será apresentado à turma.

5. O seminário é um evento cuja composição faz uso da escrita, da oralidade e da apresentação de informações visuais para levar e discutir um assunto a um público, proporcionando uma reflexão sobre algum tema. Ao planejarem a apresentação do grupo, considerem os seguintes aspectos:
   - vocês devem se reunir com o professor e os outros grupos para estabelecer data e horário da apresentação, respeitando esse agendamento com rigor;
   - o texto que servirá como base para a apresentação oral pode estar escrito em uma ficha de apoio para os apresentadores, mas ele não deve ser apenas lido. É importante que vocês ensaiem previamente suas falas para que o seminário seja fluido, cativante e convincente;
   - todos os integrantes do grupo devem conhecer a totalidade do assunto a ser apresentado e podem complementar a fala de colegas da equipe, mas sem interromper;
   - ajustem o vocabulário e a dinâmica do seminário ao público ouvinte. Evitem o uso de expressões repetitivas (vícios de linguagem) e cuidem para que o tom e o volume da fala sejam adequados ao espaço, para não tornar a exposição monótona;
   - mantenham uma postura respeitosa que transmita seriedade e confiabilidade;
   - respeitem o tempo estabelecido para a apresentação de forma rigorosa;



WAGNER MAIA/FUTURA PRESS

Apresentação de seminário sobre educação e democracia no Teatro da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Uerj). Rio de Janeiro (RJ), 2017. O seminário é uma técnica bastante útil à atividade escolar e acadêmica, pois permite que grupos de estudantes e de pesquisadores compartilhem seus conhecimentos e suas análises de temas e documentos.

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

MODERNA

- gravem, com o auxílio dos membros do grupo destacados para essa tarefa, o áudio dos seminários para a posterior criação do *podcast*. É importante testar, antes da apresentação oficial, formas de captação do áudio. Verifiquem a possibilidade do uso de microfones dos fones de ouvido dos celulares conectados aos *smartphones* dos apresentadores.

6. A última etapa é a edição dos áudios para a criação do *podcast*, que é um formato de distribuição de conteúdo por meio digital.

Um *podcast* se assemelha a um programa de rádio, mas difere dessa mídia tradicional por ser mais independente, ou seja, não é feito ou patrocinado necessariamente por empresas de mídia, e as apresentações e discussões realizadas evidenciam as opiniões e/ou gostos pessoais de seus participantes. O público-alvo também é diferente: se um programa de rádio normalmente visa atingir um público amplo, um *podcast* pode ser mais direcionado, oferecendo uma comunicação mais objetiva para um público mais segmentado.

Outra característica do *podcast* é que ele não precisa ser transmitido ao vivo, podendo ser gravado e depois carregado em um *site*, e seu ouvinte pode fazer o *download* e escutá-lo quando quiser. Além disso, um *podcast* não precisa ter tempo definido, podendo ter 10 minutos ou 2 horas de duração.

Vocês realizarão a edição do áudio gravado no seminário considerando as características do *podcast*. Para isso:

- utilizem um programa de edição e mixagem de áudio. Há várias opções gratuitas que podem ser encontradas na internet;
- durante a edição, excluam momentos com longas pausas, repetições excessivas de palavras (como no caso dos vícios de linguagem), assuntos repetidos, trechos com pouca qualidade de som, entre outros;
- regulem e equalizem o volume das falas, excluam ruídos e acrescentem efeitos sonoros se julgarem conveniente. Também poderão iniciar o *podcast* com uma fala de introdução ao seminário e finalizar o material com uma conversa entre os membros do grupo, com suas considerações finais sobre o evento e sobre tudo o que foi discutido entre o grupo e os espectadores, ressaltando a relevância do tema para a sociedade brasileira.

Entre as opções gratuitas para a edição e a mixagem do áudio está o Audacity (em inglês), disponível em: <https://www.audacityteam.org/>. Acesso em: 3 jun. 2020.



CURIOSITY/SHUTTERSTOCK

Com a popularização do acesso à internet nas últimas décadas, novas formas de divulgar e obter informações também se popularizaram, como os *podcasts*, recurso que você e seus colegas utilizarão para divulgar as suas informações e opiniões sobre a temática dos direitos humanos no Brasil.

Compartilhamento

- Divulguem o *podcast* em suas redes sociais ou nas da escola (ou no *site* ou *blog* da escola).
- Também é possível hospedar o *podcast* em plataformas *on-line* para publicação de áudios, facilmente encontradas na internet. Entre as opções gratuitas para a hospedagem de *podcasts* está o Soundcloud, disponível em: <https://soundcloud.com/>. Acesso em: 3 jun. 2020.
- Para que mais pessoas tomem conhecimento dos *podcasts*, divulguem mensagens nas redes sociais. Outra possibilidade é disparar mensagens para as listas de *e-mail* dos alunos e da comunidade escolar.
- Além disso, podem ser confeccionados panfletos e cartazes para serem fixados próximos à escola, com a devida autorização dos responsáveis por esses locais.

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

MODERNA

Referências bibliográficas

As obras listadas a seguir contribuíram para a constituição do conteúdo por tratarem do neocolonialismo na África e na Ásia promovido pelos europeus na segunda metade do século XIX e começo do século XX.

ACHEBE, C. *A educação de uma criança sob o protetorado britânico*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BEAUD, M. *História do capitalismo*: de 1500 aos nossos dias. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BOAHEN, A. A. (ed.). *História geral da África*: África sob dominação colonial, 1880-1935. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2011. v. 7.

CONRAD, J. *O coração das trevas*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1984.

CROSBY, A. W. *Imperialismo ecológico*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

DAVIDSON, B. *Os africanos*: uma introdução à sua história cultural. Lisboa: Edições 70, 1981.

FERRO, M. *História das colonizações*: das conquistas às independências – séculos XIII a XX. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

HERNANDEZ, L. L. *A África na sala de aula*: visita à história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005.

HERNANDEZ, L. L. Movimentos de resistência na África. *Revista de História*, n. 141, 1999.

HOBSBAWM, E. *A era dos impérios*: 1875-1914. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

OLIVA, A. R. Os africanos entre representações: viagens reveladoras, olhares imprecisos e a invenção da África no imaginário ocidental. *Em Tempo de Histórias*, n. 9, 2005. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/emtempos/article/view/20107/18501>. Acesso em: 19 jun. 2020.

SAKURAI, C. *Os japoneses*. São Paulo: Contexto, 2007. (Coleção Povos e civilizações)

WESSELING, H. L. *Dividir para dominar*: a partilha da África – 1880--1914. Rio de Janeiro: UFRJ/Revan, 1998.

As obras destacadas a seguir contribuíram para a elaboração dos textos sobre a Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa.

ANDRADE, H. F. *O diabo solto em Moscou*: a vida do senhor Bulgákov. São Paulo: Edusp, 2002.

BOTELHO, J. F. A guerra da lama. *Aventuras na História*, n. 130, maio 2014.

CROUZET, M. *História geral das civilizações*: o século XX. São Paulo: Difel, 1957.

DUBY, G.; PERROT, M. (dir.). *História das mulheres no Ocidente*: o século XX. Porto: Edições Afrontamento, 1991. v. 5.

FERRO, M. *O século XX explicado aos meus filhos*. Rio de Janeiro: Agir, 2008.

JORNAL BRASILEIRO DE PATOLOGIA E MEDICINA LABORATORIAL. Alexander Fleming e a descoberta da penicilina. *Jornal Brasileiro de Patologia e Medicina Laboratorial*, n. 5, v. 45, out. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-24442009000500001>. Acesso em: 19 jun. 2020.

PADURA, L. *O homem que amava os cachorros*. São Paulo: Boitempo, 2013.

PERROT, M. (org.). *História da vida privada*: da Revolução Francesa à Primeira Guerra. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. v. 4.

PROST, A.; VINCENT, G. (org.). *História da vida privada*: da Primeira Guerra a nossos dias. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. v. 5.

REIS FILHO, D. A. *As revoluções russas e o socialismo soviético*. São Paulo: Editora Unesp, 2003. (Coleção Revoluções do século XX)

RÉMOND, R. *O século XX*: de 1914 aos nossos dias. São Paulo: Cultrix, 1982.

SALOMONI, A. *Lênin e a Revolução Russa*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997. (Coleção Século XX)

SAVELLE, M. *O mundo em que vivemos*: imperialismo ocidental e conflito mundial. Belo Horizonte: Villa Rica, 1990.

THOMSON, D. *Pequena história do mundo contemporâneo*: 1914-1961. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

THORP, R. América Latina y la economía mundial desde la Primera Guerra Mundial hasta la depresión mundial. *In*: BETHELL, L. (ed.). *Historia de América Latina*. Barcelona: Editorial Crítica, 1991.

ŽIŽEK, S. *Às portas da revolução*: seleção dos escritos de Lênin de fevereiro a outubro de 1917. São Paulo: Boitempo, 2005.

As obras listadas a seguir serviram de referência para a elaboração do conteúdo sobre os impactos sociais da crise econômica desencadeada em 1929, da ascensão do fascismo e do nazismo na Europa e o processo que levou à deflagração da Segunda Guerra Mundial.

ALMEIDA, A. M. de. *A República de Weimar e a ascensão do nazismo*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990. (Coleção Tudo é história)

ARNAUT, L.; MOTTA, R. P. S. *A Segunda Grande Guerra*: do nazifascismo à Guerra Fria. São Paulo: Atual, 1994.

BAHBOUT, S. *Judaísmo*. São Paulo: Globo, 2002.

BEIGUELMAN-MESSINA, G. *A Guerra Civil Espanhola*: 1936-1939. São Paulo: Scipione, 1994.

BOBBIO, N. *Do fascismo à democracia*: os regimes, as ideologias, os personagens e as culturas políticas. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2008.

HITLER, A. *Minha luta*. São Paulo: Centauro, 2001.

HOBSBAWM, E. *Era dos extremos*: o breve século XX (1914--1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HUGON, P. *História das doutrinas econômicas*. 14. ed. São Paulo: Atlas, 1984.

KONDER, L. *Introdução ao fascismo*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

LENHARO, A. *Nazismo*: o triunfo da vontade. São Paulo: Ática, 1998.

MATTHEWS, R. *Stalingrado*: a resistência heroica que destruiu o sonho de Hitler dominar o mundo. São Paulo: M. Books, 2013.

MAZOWER, M. *Continente sombrio*: a Europa no século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

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

MAZOWER, M. *O império de Hitler*: a Europa sob o domínio nazista. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

SALVADÓ, F. J. R. *A Guerra Civil Espanhola*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

As obras listadas a seguir tratam do contexto geopolítico, das estratégias militares e das consequências sociais e políticas da Segunda Guerra Mundial.

ALEKSIÉVITCH, S. *A guerra não tem rosto de mulher*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

ALEKSIÉVITCH, S. *As últimas testemunhas*: crianças na Segunda Guerra Mundial. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

FREITAS, G. *900 textos e documentos de história*. 2. ed. Lisboa: Plátano, 1977. v. 3.

GALEANO, E. *O século do vento*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

HASTINGS, M. *Inferno*: o mundo em guerra, 1939-1945. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2012.

JUDT, T. *Pós-guerra*: uma história da Europa desde 1945. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

WALLIS, S.; PALMER, S. *Éramos jovens na guerra*: cartas e diários de adolescentes que viveram a Segunda Guerra Mundial. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

A seguir estão relacionadas obras que oferecem subsídios teóricos a respeito da ONU no mundo e no Brasil.

ONU. *Agenda 2030*. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 31 maio 2020.

UN ILIBRARY. *Basic facts about the United Nations*. Disponível em: <https://www.un-ilibrary.org/united-nations/basic-facts-about-the-united-nations-42nd-edition_2faf3279-en>. Acesso em: 31 maio 2020.

UN ILIBRARY. *Official records (United Nations Economic and Social Council)*. Disponível em: <https://www.un-ilibrary.org/united-nations/official-records-united-nations-economic-and-social-council_b3fc44d4-en>. Acesso em: 31 maio 2020.

UN ILIBRARY. *Official records (United Nations General Assembly)*. Disponível em: <https://www.un-ilibrary.org/united-nations/official-records-united-nations-general-assembly_d42001b7-en>. Acesso em: 31 maio 2020.

As referências bibliográficas e os bancos de informações relacionados a seguir oferecem informações e dados estatísticos sobre as medidas de desigualdade.

SANTOS, E. O. Segregação ou fragmentação socioespacial? Novos padrões de estruturação das metrópoles latino-americanas. *GeoTextos*, v. 9, n. 1, p. 41-70, jul. 2013. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/geotextos/article/view/6767>. Acesso em: 29 maio 2020.

WORLD INEQUALITY LAB. *Rapport sur les inégalités mondiales 2018*: synthèse. Disponível em: <https://wir2018.wid.world/files/download/wir2018-summary-french.pdf>. Acesso em: 27 maio 2020.

Os artigos, obras literárias, relatórios e textos normativos a seguir subsidiaram as propostas de debate e reflexão sugeridas sobre direito internacional, violências e controle e vigilância no século XXI.

CICV. *O que é o direito internacional humanitário?* Disponível em: <https://www.icrc.org/pt/doc/resources/documents/misc/5tndf7.htm>. Acesso em: 15 jun. 2020.

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

LOBJOIS, P. *O diário de Myriam*: a guerra da Síria vista pelos olhos de uma menina. Cajamar: Darkside Books, 2018.

MOREIRA, T. Covid-19: vigilância como controle ou cuidado? *Boletim Lua Nova*, 22 abr. 2020. Disponível em: <https://boletimluanova.org/2020/04/22/covid-19-vigilancia-como-controle-ou-cuidado/>. Acesso em: 10 jun. 2020.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em: 18 jun. 2020.

RABELO, I. A violência contra mulheres em conflitos. *Justificando*, 10 set. 2018. Disponível em: <http://www.justificando.com/2018/09/10/a-violencia-contra-mulheres-em-conflitos/>. Acesso em: 18 jun. 2020.

SACCO, J. *Palestina*: uma nação ocupada. São Paulo: Conrad, 2000.

THE INSTITUTE for Economics & Peace. *Global terrorism index 2019*: measuring the impact of terrorism. Sidnei: IEP, 2019.

Os títulos a seguir são de filósofos cujos escritos serviram para elucidar conceitos da tradição filosófica ou que enriqueceram as discussões sobre violência e outros temas, contribuindo com os debates a respeito da preservação dos direitos humanos.

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. *In*: *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARENDT, H. *Origens do totalitarismo*: antissemitismo, imperialismo e totalitarismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

COMTE-SPONVILLE, A. *Apresentação da filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

COMTE-SPONVILLE, A. *Dicionário filosófico*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DAVIS, A. *A democracia da abolição*: para além do império, das prisões e da tortura. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

KANT, I. *A metafísica dos costumes*. Bauru: Edipro, 2003.

KANT, I. *A paz perpétua*: um projeto para hoje. São Paulo: Perspectiva, 2004. (Elos)

FERNANDES, B. G. *Curso de direito constitucional*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.

WOLFF, F. Quem é bárbaro? *In*: NOVAES, A. (org.). *Civilização e barbárie*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

As obras a seguir foram escritas por especialistas do direito e da sociologia e trazem debates envolvendo direitos humanos.

DALLARI, D. A. *Direitos humanos e cidadania*. São Paulo: Moderna, 2004.

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

MODERNA

Referências bibliográficas

SOARES, M. V. B. Cidadania e direitos humanos. *In*: CARVALHO, J. S. (org.). *Educação, cidadania e direitos humanos*. Petrópolis: Vozes, 2004.

Os livros listados a seguir são importantes para a compreensão e a discussão da questão racial no Brasil. São obras que fundamentam os conceitos de raça e etnia para tratar do racismo nas sociedades atuais. Elas tratam do racismo científico, da ideia da democracia racial e sua crítica, que passa a qualificá-la como um mito, entre outros.

FREYRE, G. *Casa-grande & senzala*. 34. ed. Rio de Janeiro: Record, 1988.

LOTIERZO, T. *Contornos do (in)visível*: racismo e estética na pintura brasileira (1850-1940). São Paulo: Edusp, 2017.

MELATTI, J. C. *Índios do Brasil*. 48. ed. São Paulo: Hucitec, 1983.

SANTOS, R. V.; MAIO, M. C. Qual "retrato do Brasil"? Raça, biologia, identidades e política na era da genômica. *Mana*, v. 10, n. 1, abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132004000100003>. Acesso em: 15 jun. 2020.

SISS, A. *Afro-brasileiros, políticas de ação afirmativa e educação*: algumas considerações. Anped, 2002. Disponível em: <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/NEAB/SISS-%20Ahyas.%20AFRO-BRASILEIROS-%20POLITICAS%20DE%20ACaO%20AFIRMATIVA%20E%20EDUCACaO%20ALGUMAS%20CONSIDERACOES.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

SISS, A. Dimensões e concepções de multiculturalismo: considerações iniciais. *In*: OLIVEIRA, Iolanda (org.). *Relações raciais e educação*: temas contemporâneos. Niterói: Eduff, 2020. (Cadernos Penesb, n. 4)

A seguir, listamos as obras básicas das ciências sociais que apresentam teorias sobre as relações de discriminação e segregação social. Também estão na lista obras de referência com dados que evidenciam a discriminação e a segregação racial na atualidade.

CANDAU, V. M. F. (coord.). *Somos todos iguais*: escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2003.

CONSELHO Indigenista Missionário (Cimi). *Violência contra os povos indígenas no Brasil*: dados de 2018. Brasília: Cimi, 2019. Disponível em: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2019/09/relatorio-violencia-contra-os-povos-indigenas-brasil-2018.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2020.

IBGE. Síntese de indicadores sociais 2019: uma análise das condições de vida da população brasileira. *Estudos & Pesquisas*. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2020.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T. T. (org.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

Para tratar dos problemas sociais que surgem da segregação social e da violência nas cidades, foram consultadas obras clássicas da sociologia urbana, assim como pesquisas mais recentes sobre a questão urbana, como os mecanismos de segregação social, especialmente aqueles decorrentes da especulação imobiliária e da violência urbana.

CASTELLS, M. *A questão urbana*. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

PARK, R. A cidade: sugestões para a investigação do comportamento humano no meio urbano. *In*: VELHO, O. G. *O fenômeno urbano*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SIMMEL, G. *Questões fundamentais de sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

WACQUANT, L. *Os condenados da cidade*: estudo da marginalidade avançada. Rio de Janeiro: Revan/Fase, 2001.

As obras a seguir fornecem informações complementares para a construção do conteúdo, como dados estatísticos e referências cartográficas.

ACNUR. *Global trends*: forced displacement in 2018. Genebra: ONU, 2019.

ATLAS HISTÓRICO. São Paulo: Encyclopaedia Britannica do Brasil, 1977.

BAUER, U. A Segunda Guerra Mundial em números. *Deutsche Welle*, 1º set. 2019. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/a-segunda-guerra-mundial-em-n%C3%BAmeros/a-50212146>. Acesso em: 16 jun. 2020.

BAUTZMANN, A. (dir.). *Atlas géopolitique mondial 2019*. Mônaco: Rocher, 2018.

CHALIAND, G.; RAGEAU, J.-P. *Atlas politique du XXe siècle*. Paris: Seuil, 1988.

CHALIAND, G.; RAGEAU, J.-P. *Atlas stratégique*. Paris: Complexe, 1988.

DUBY, G. *Atlas histórico mundial*. Barcelona: Larousse, 2010.

DUBY, G. *Atlas historique mondial*. Paris: Larousse, 2003.

FERREIRA, G. M. L. *Atlas geográfico*: espaço mundial. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2019.

LE MONDE Diplomatique. *Le monde musulman*. Disponível em: <https://www.monde-diplomatique.fr/cartes/mondearabe>. Acesso em: 3 jun. 2020.

OCDE. *States of fragility 2018*. Paris: OCDE, 2018.

ONU. *Relatório do desenvolvimento humano 2005*: racismo, pobreza e violência. Madri: Mundi-Prensa, 2005.

ONU/UNRWA. *Palestine refugees*. Disponível em: <https://www.unrwa.org/palestine-refugees>. Acesso em: 16 jun. 2020.

PARKER, G. *Atlas Verbo de história universal*. Lisboa: Verbo, 1997.

PNUD. *Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil*. Disponível em: <http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/o_atlas/idhm>. Acesso em: 29 maio 2020.

SIPRI. *Sipri fact sheet*, abr. 2020. Disponível em: <https://www.sipri.org/sites/default/files/2020-04/fs_2020_04_milex_0.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2020.

SIPRI. *Sipri military expenditure database*. Disponível em: <https://www.sipri.org/databases/milex>. Acesso em: 3 jun. 2020.

SIPRI. *SIPRI Yearbook 2019*: armaments, disarmament and international security. Solna: Oxford University, 2019.

THE INSTITUTE for Economics & Peace. *Global terrorism index 2019*: measuring the impact of terrorism. Sidnei: IEP, 2019.

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

MODERNA

ISBN 978-65-5779-137-0

MODERNA