Leandro Karnal
Luiz Estevam de Oliveira Fernandes
Isabela Backx
Felipe de Paula Góis Vieira
Marcelo Abreu

Alice de Martini
Eliano Freitas
Rogata Soares Del Gaudio

Cristina Costa

EDITORA RESPONSÁVEL:
Ana Claudia Fernandes

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO.
VERSÃO SUBMETIDA À AVALIAÇÃO.
Código da coleção:
0190P21204
Código da obra:
0190P21204137

IDENTIDADE EM AÇÃO

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

Área do conhecimento:
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Dinâmicas e fluxos

MANUAL DO PROFESSOR

MODERNA

MODERNA

Leandro Karnal
Doutor em Ciências na área de História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Professor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Luiz Estevam de Oliveira Fernandes
Doutor em História na área de História Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor associado da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

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

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

Marcelo Abreu
Doutor em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor do Departamento de História da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

Alice de Martini
Mestre em Sustentabilidade pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), bacharel e licenciada em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Coordenadora e professora de escola particular no estado de São Paulo.

Eliano Freitas
Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor adjunto do Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG-COLTEC).

Rogata Soares Del Gaudio
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e mestre em Ciências Sociais: Sociologia Política pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Membro do NEILS da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e professora associada da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Cristina Costa
Doutora em Ciências Humanas (Antropologia Social) pela Universidade de São Paulo (USP). Professora titular em Comunicação e Cultura da Universidade de São Paulo (USP).

EDITORA RESPONSÁVEL:
Ana Claudia Fernandes
Mestre em Ciências na área de História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Editora.

IDENTIDADE EM AÇÃO

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

Dinâmicas e fluxos

Área do conhecimento:
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

MANUAL DO PROFESSOR

1ª edição

São Paulo, 2020

MODERNA

Elaboração de originais:

Amanda de Paula Costa Santos
Bacharel e licenciada em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP). Pesquisadora.

Lucas Nascimento Machado
Mestre em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP). Pesquisador e tradutor com ênfase em tradução de livros de filosofia alemã contemporânea.

Coordenação editorial: Cesar Brumini Dellore, Fernanda Pereira Righi

Edição de texto: Ana Patricia Nicolette, Ananda Maria Garcia Veduvoto, Andrea de Marco Leite de Barros, Camila Cristina Duarte, Carlos Vinicius Xavier, Felipe Khouri Barrionuevo, Janaina Batini, José Maurício Ismael Madi Filho, Letícia de Oliveira Raymundo

Assistência editorial: Rosa Chadu Dalbem

Preparação de texto: Denise Ceron, Maria Alice Gonçalves, Sandra Lia Farah

Assessoria didático-pedagógica: Rodrigo Estramanho

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: Adriano Moreno Barbosa, Bruno Tonel, Otávio dos Santos, Douglas Rodrigues José

Capa: Daniela Cunha

Fotos: Jovem Tupi Guarani, rapaz africano e mulher indiana. © FG Trade/E+/Getty Images; Atstock Productions/Shutterstock; Mangostar/Shutterstock

Edição de arte: Ana Carlota Rigon, Tiago Gomes

Editoração eletrônica: Ana Carlota Rigon

Edição de infografia: Giselle Hirata, Priscilla Boffo

Coordenação de revisão: Maristela S. Carrasco

Revisão: Know-how Editorial

Coordenação de pesquisa iconográfica: Luciano Baneza Gabarron

Pesquisa iconográfica: Vanessa Manna, Elizete Moura Santos, Jaime Yamane, Susan Eiko

Coordenação de *bureau*: Rubens M. Rodrigues

Tratamento de imagens: Ademir 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)

Identidade em ação : ciências humanas e sociais aplicadas : manual do professor / editora responsável Ana Claudia Fernandes. -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2020.

Vários autores.
Obra em 6 v.
Conteúdo: Indivíduo, sociedade e cultura -- Trabalho e tecnologia -- Transformações da natureza e impactos socioambientais -- Política e território -- Dinâmicas e fluxos -- Ética, cidadania e direitos humanos

1. Ciências humanas (Ensino médio) 2. Ciências sociais (Ensino médio) I. Fernandes, Ana Claudia.

20-37125 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

SUPLEMENTO PARA O PROFESSOR

É tempo de transformação na educação brasileira. Desde 2014, com a previsão de um novo Ensino Médio no Plano Nacional de Educação, as amplas discussões sobre a reforma dessa etapa de ensino envolveram profissionais e instituições do campo educacional, em diferentes esferas, fornecendo contribuições para concretizar a sua implementação. Os autores de materiais didáticos não poderiam ficar fora desse grande esforço transformador.

Na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, como definida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2018), as mudanças são especialmente desafiadoras, pois materializam a proposta de aprofundamento de práticas interdisciplinares em um contexto de formação docente universitária predominantemente disciplinar – no nosso caso, voltada para a preparação de professores de história, geografia, sociologia e filosofia.

Esse desafio representou o impulso inicial para a elaboração desta coleção, que começou a ser construída ao respondermos a questionamentos sobre como realizar essa integração de conhecimentos com base em uma perspectiva de área; e mais, estabelecendo diálogos com as outras áreas de conhecimento sem anular a identidade dos componentes curriculares em que trafegamos com mais propriedade.

Somam-se a isso os esforços de incorporação das tecnologias digitais nos processos de ensino-aprendizagem e de compreensão das juventudes, em seu caráter heterogêneo, e suas reivindicações de protagonismo, seja coletivo, na construção de uma sociedade justa e inclusiva, seja individual, na definição consciente de projetos de vida alinhados com suas perspectivas pessoais e profissionais.

O resultado é esta coleção de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas com que pretendemos acompanhar os professores e os estudantes no Ensino Médio, fornecendo subsídios teóricos e práticos na busca de uma educação crítica e de valorização da criatividade e do conhecimento integrado, interdisciplinar.

MODERNA

SUMÁRIO

Pressupostos teórico-metodológicos V

1. O novo Ensino Médio: estrutura curricular V

BNCC: fundamentos pedagógicos VIII

As Ciências Humanas e Sociais Aplicadas IX

2. Abordagem teórico-metodológica da coleção XV

Culturas juvenis XVI

O combate à intimidação sistemática XVIII

Tecnologias digitais e computação XIX

Interdisciplinaridade XXII

Organização temática dos volumes XXIII

Temas Contemporâneos Transversais (TCT) XXIII

Práticas de pesquisa XXV

Avaliação XXVII

Rubricas de avaliação XXIX

Avaliação de aprendizagem em larga escala XXX

A argumentação no ensino XXXII

3. Estrutura dos livros do estudante XXXIII

Sugestões de cronograma XXXIII

Curso em semestres XXXIII

Curso em trimestres XXXIV

Curso em bimestres XXXIV

Os recursos do livro XXXV

Conhecendo este livro XXXV

Primeiras reflexões XXXV

Abertura de capítulo XXXV

Texto principal XXXVI

Analisando XXXVI

Diversas óticas XXXVI

Atividades de fechamento de capítulo XXXVII

Conexão com XXXVII

Coletivo em ação XXXVII

Referências bibliográficas XXXVIII

4. Referências bibliográficas XXXVIII

O trabalho com este volume XL

1. Apresentação XL

2. Orientações específicas XLII

Primeiras reflexões XLII

Capítulo 1. Rotas comerciais e intercâmbios culturais XLIII

Capítulo 2. O encontro de saberes LI

Capítulo 3. Circulação de pessoas, mercadorias e ideias pelo espaço atlântico LIV

Capítulo 4. Integração econômica mundial LXI

Capítulo 5. O mundo das redes LXVIII

Capítulo 6. Produção e reprodução cultural LXXII

Capítulo 7. Dinâmicas culturais LXXVI

Capítulo 8. O sujeito na era da globalização LXXIX

Coletivo em ação. Propagandas e consumismo LXXXIII

MODERNA

1. O novo Ensino Médio: estrutura curricular

O Ensino Médio é a etapa final de formação da Educação Básica, na qual os jovens ingressam após a conclusão dos nove anos de estudo no Ensino Fundamental. Trata-se de uma etapa em que estudantes, em grande parte entre 15 e 19 anos, deparam-se, simultaneamente, com os desafios típicos da adolescência e da juventude e com o conhecimento em forma mais abrangente, que envolve novos campos do saber, novas práticas e compromissos sociais e de cidadania, bem como com o despertar de sua vocação acadêmica e profissional.

No Ensino Médio, o conjunto e a sequência das atividades ofertadas, por mais diversa que possa ser a organização curricular (séries anuais, períodos semestrais, ciclos, módulos, sistema de créditos, entre outros), devem estar comprometidos com uma formação que possibilite o aprimoramento intelectual, técnico, científico e profissional do cidadão.

Impõe-se, pois, ao educador que atua nessa etapa formativa, o conhecimento da estrutura curricular, das relações entre os componentes curriculares, bem como dos fundamentos pedagógicos que dão base a sua atividade cotidiana. Esse profissional deverá orientar e subsidiar os estudantes na compreensão e no aprendizado das especificidades de cada área do conhecimento e, ao mesmo tempo, estar comprometido com uma visão integradora do saber, valorizando a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade.

Nesse sentido, em 21 de novembro de 2018, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB) do Ministério da Educação (MEC) dispuseram a Resolução nº 3, de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), estruturando o currículo em uma composição que reúne, indissociavelmente, formação geral básica e itinerário formativo. Desse documento, destaca-se o artigo 11, no qual se registra que "a formação geral básica é composta por competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e articuladas como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da prática social [...]" (CNE, Resolução 3/2018, p. 5).

Assim compreendida, a **formação geral básica** deverá, no Ensino Médio, ser organizada por quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Por meio dessa organização em áreas do conhecimento, espera-se que o educador do Ensino Médio possa abordar o conteúdo das aulas fortalecendo as "relações entre os saberes e a sua contextualização para a apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos" (CNE, Resolução 3/2018, p. 6) entre os professores das diferentes áreas. Assim, os conteúdos compreendidos nas áreas de conhecimento deverão ser trabalhados de forma interdisciplinar e transdisciplinar, integrados na carga horária máxima de 1.800 (mil e oitocentas) horas previstas para a execução da formação geral básica, segundo as competências e habilidades da BNCC.

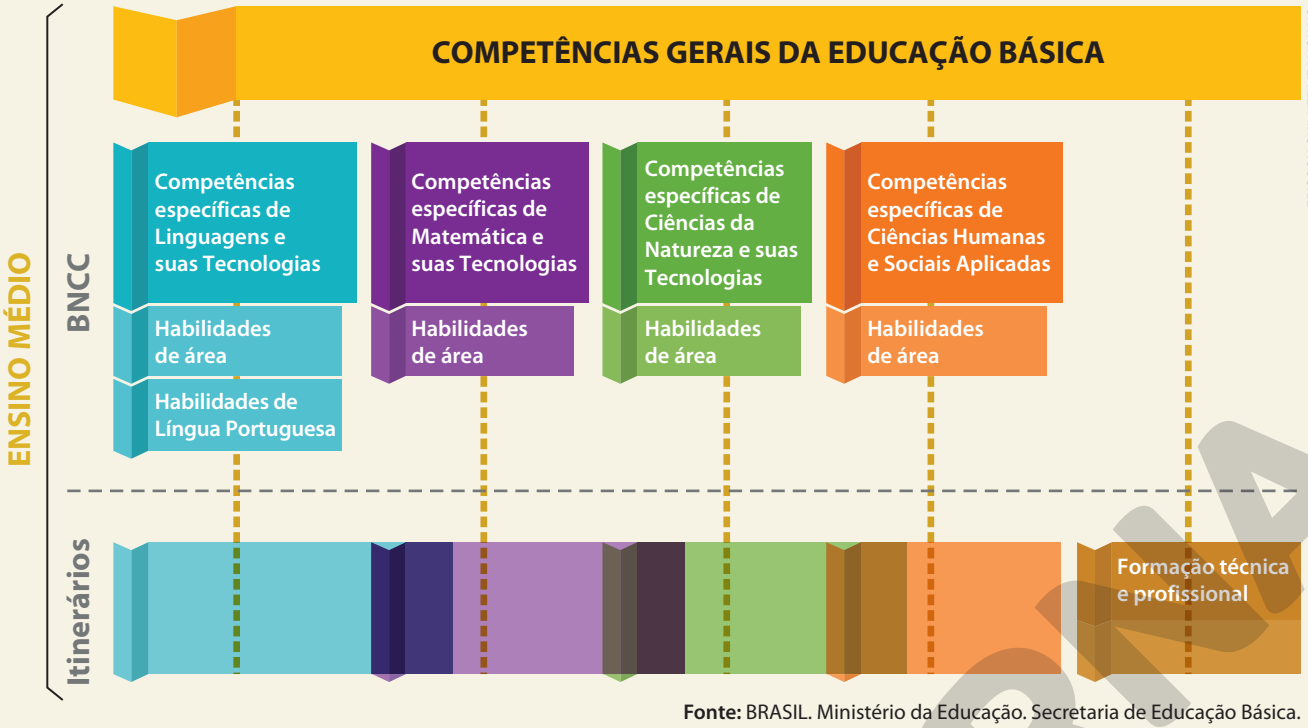
Observando-se sempre a integração e a articulação entre as quatro áreas do conhecimento, os estudos e as práticas no Ensino Médio devem contemplar a abordagem de:

> "I – língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas;
>
> II – matemática;
>
> III – conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil;
>
> IV – arte, especialmente em suas expressões regionais, desenvolvendo as linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro;
>
> V – educação física, com prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei;
>
> VI – história do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia;
>
> VII – história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras;
>
> VIII – sociologia e filosofia;
>
> IX – língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino."

CNE. Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. p. 6. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 28 abr. 2020.

A formação geral básica poderá ser implementada de diferentes formas ao longo dos anos de realização do Ensino Médio, com a ressalva de que os estudos de língua portuguesa e matemática devam estar contemplados ao longo de todos os anos da etapa. Deve-se considerar, também, que a organização das áreas do conhecimento pode se dar por meio de "unidades curriculares, competências e habilidades, unidades de estudo, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados ou diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento transversal ou transdisciplinar de temas ou outras formas de organização" (CNE, Resolução 3/2018, p. 10).

MODERNA



Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, SEB, 2018. p. 469.

Com base nas áreas de conhecimento e suas múltiplas modalidades de sistematização, bem como considerando a formação técnica e profissional, devem ser organizados **itinerários formativos** a serem desenvolvidos em um mínimo total de 600 (seiscentas) horas eletivas pelo estudante de acordo com seu plano para o futuro acadêmico, técnico e/ou profissional, considerando:

"**I – Linguagens e suas Tecnologias:** aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes linguagens em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), das artes, *design*, linguagens digitais, corporeidade, artes cênicas, roteiros, produções literárias, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino;

II – Matemática e suas Tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos matemáticos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em resolução de problemas e análises complexas, funcionais e não lineares, análise de dados estatísticos e probabilidade, geometria e topologia, robótica, automação, inteligência artificial, programação, jogos digitais, sistemas dinâmicos, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino;

III – Ciências da Natureza e suas Tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, organizando arranjos curriculares que permitam estudos em astronomia, metrologia, física geral, clássica, molecular, quântica e mecânica, instrumentação, ótica, acústica, química dos produtos naturais, análise de fenômenos físicos e químicos, meteorologia e climatologia, microbiologia, imunologia e parasitologia, ecologia, nutrição, zoologia, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino;

IV – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em relações sociais, modelos econômicos, processos políticos, pluralidade cultural, historicidade do universo, do homem e natureza, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino;

V – Formação técnica e profissional: desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências

do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino."

CNE. Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. p. 6-7. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 28 abr. 2020.

O educador, ao desenvolver e implantar os itinerários formativos, deve considerar os problemas, dilemas, questões, demandas e necessidades do mundo contemporâneo, relacionando-os aos interesses e às expectativas dos estudantes na integração desses com o contexto regional e local e, também, com as condições e possibilidades inerentes ao sistema de ensino da instituição.

Os itinerários formativos devem sempre aprofundar e ampliar os conteúdos trabalhados nas áreas do conhecimento por meio da realização de atividades que valorizem metodologias criativas capazes de apurar os processos cognitivos e a participação do estudante em atividades sociais. Espera-se, assim, que possam aguçar a capacidade dos jovens para pensar e refletir sobre os problemas de seu entorno em relação ao conjunto da sociedade, despertando o protagonismo juvenil e a vocação acadêmica e profissional. Ademais, o educador deve ter em mente que os itinerários formativos podem ser organizados considerando-se um ou mais dos eixos estruturantes a seguir.

"**I – investigação científica:** supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade;

II – processos criativos: supõe o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para a criação de processos ou produtos que atendam a demandas pela resolução de problemas identificados com a sociedade;

III – mediação e intervenção sociocultural: supõe a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade;

IV – empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias."

CNE. Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 28 abr. 2020.

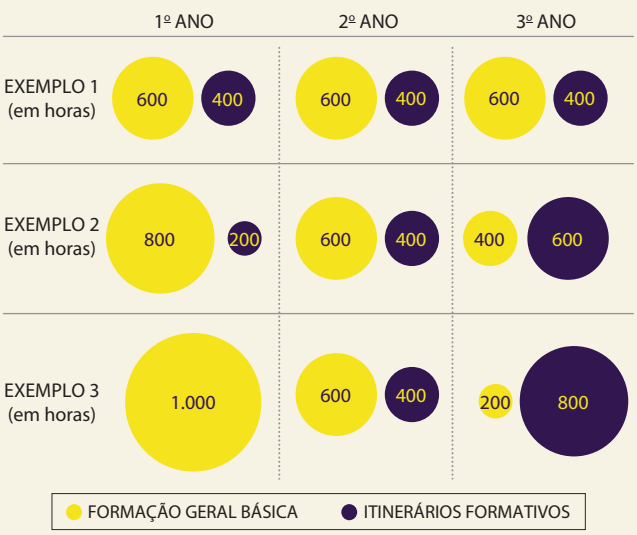
LUCIANA WHITAKER/PULSAR IMAGENS

Aula de ensino técnico de informática em laboratório de robótica para alunos do primeiro ano do Ensino Médio, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, no município de Barra do Garças (MT). Foto de 2018. A opção pela formação técnica e profissional possibilita aos estudantes que ponham em prática os conhecimentos adquiridos no Ensino Médio no ingresso ao mundo do trabalho.

MODERNA

As atividades destinadas ao desenvolvimento do itinerário formativo podem, a critério de cada sistema de ensino, ser ofertadas em caráter eletivo de modo que o estudante possa fazer escolhas compatíveis com sua vocação e seu **projeto de vida**. As regras de oferta e escolha dessas atividades são atribuição dos sistemas de ensino, que devem propô-las dentro de suas condições e possibilidades objetivas e, também, auxiliar os estudantes na escolha dos itinerários – já que podem seguir mais de um, simultaneamente.

ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADES DE DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA



ERICSON GUILHERME LUCIANO

Fonte: MEC; CONSED. *Guia de implementação do novo Ensino Médio*. p. 18. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/guia>. Acesso em: 30 abr. 2020.

Esta coleção, concebida segundo a nova organização do Ensino Médio brasileiro, fornece um conjunto de temas, atividades e subsídios didáticos direcionados à área do conhecimento Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para a carga horária da formação geral básica. A proposta deste *Suplemento para o professor* é servir de guia para o cotidiano, na execução de práticas educacionais, nas múltiplas possibilidades de aprendizado interdisciplinar e transdisciplinar. Tudo isso de forma articulada às disposições para a referida área do conhecimento na BNCC.

BNCC: fundamentos pedagógicos

Em 2015, teve início um debate público nacional sobre a sistematização das aprendizagens essenciais da Educação Básica no Brasil. Dessa ampla discussão resultou a Base Nacional Comum Curricular: documento que define normas para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem da educação escolar, tanto para a Educação Infantil quanto para o Ensino Fundamental e o Médio.

Nesse documento são definidas competências gerais – baseadas em princípios éticos e humanistas destinados à construção contínua de uma sociedade justa e igualitária – que indicam um repertório indispensável à formação de estudantes capazes de refletir sobre suas questões, problemas e tarefas sociais, políticas e ambientais, numa sociedade múltipla e diversa como a brasileira. Assim, a BNCC cumpre o objetivo de assegurar, do ponto de vista pedagógico, os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento pessoal, acadêmico, científico e profissional dos cidadãos.

A definição de **competência** apresentada na BNCC refere-se à "mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (BNCC, 2018, p. 8).

Ademais, o conceito de competência também é adotado em alguns dos principais sistemas de avaliação educacional ao redor do mundo. Por exemplo, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), bem como organizações como o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE), entre outros órgãos de promoção e avaliação de desempenho de atividades educacionais, consideram o desenvolvimento de competências em seus instrumentos de aferição. Assim, ao tomar as competências como ponto de partida de seus pressupostos pedagógicos, a BNCC conecta a política educacional brasileira com as experiências atuais mais avançadas na área.

A orientação voltada ao desenvolvimento de competências indica, do ponto de vista do processo pedagógico, que os estudantes não devem apenas "saber", mas também "saber fazer". Ou seja, devem não apenas estar dotados de um conhecimento, mas saber fazer uso dele cotidianamente como sujeitos, cidadãos e profissionais atuantes.

Nesse sentido, a BNCC está calcada em um compromisso com a **educação integral**, isto é, uma educação preocupada com a formação de indivíduos capazes de olhar crítica e propositivamente para a complexa realidade da sociedade contemporânea, na qual o conhecimento deve ser pensado em redes colaborativas de aprendizagem. Em outras palavras, por meio do desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional, objetiva-se aprender questionando o que se aprende, como se aprende, para que se aprende, e como se transmite continuamente o conhecimento.

O princípio da educação integral, portanto, contribui de forma direta para a construção de saberes que negam visões reducionistas e sectárias, valorizando a pluralidade geracional daqueles que participam do processo de formação escolar – crianças, adolescentes, jovens e adultos –, considerados sujeitos de aprendizagem e não apenas como meros receptores de conteúdos predefinidos. Espera-se, assim, que a escola possa se constituir como instituição democrática e aberta às diferentes formas de viver o conhecimento, opondo-se ao preconceito e à discriminação, fomentando uma cultura de respeito às diferenças e diversidades.

Tendo em vista o princípio da educação integral, bem como a definição de competência, a BNCC estabelece dez competências gerais da Educação Básica, constituindo uma

EDIÇÃO PROVISÓRIA

linha comum para a construção de conhecimentos e a transmissão e formação de valores e atitudes implicados no exercício da cidadania, da justiça e da igualdade, bem como com o desenvolvimento intelectual e profissional dos estudantes.

"Competências gerais da Educação Básica

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, SEB, 2018. p. 9-10.

Seguindo as determinações da resolução que estabeleceu os parâmetros da reforma do Ensino Médio, a BNCC organizou essa etapa do ensino por áreas do conhecimento.

As Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece diretrizes específicas relacionadas à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que visam à integração interdisciplinar e transdisciplinar de filosofia, história, geografia e sociologia. A integração dessas áreas do conhecimento objetiva o aprofundamento e a acuidade da aprendizagem relacionada às humanidades no Ensino Fundamental, adquirida no estudo dos componentes curriculares história e geografia.

No Ensino Médio, o objetivo é continuar fortalecendo essa linha de compreensão das questões históricas e geográficas, incluindo as filosóficas e sociológicas, com ênfase na aplicação do conhecimento sobre diferentes linguagens e dos processos de aprendizagem que fortaleçam as dimensões simbólicas e abstratas da vida humana.

Assim, o trabalho na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio visa à formação de sujeitos capazes de analisar a realidade de forma crítica e responsável, com base em valores éticos e humanistas, compreendendo a justiça, a solidariedade, a liberdade de pensamento e a autonomia cognitiva e intelectual. Espera-se, assim, que ao final dessa etapa de ensino o estudante seja capaz de pensar e abordar a sua realidade – seja no âmbito local, no regional ou no global – de modo que possa protagonizar em seu meio, sem deixar de reconhecer as diferenças e de respeitar a diversidade.

Nesse sentido, o mais importante, segundo as diretrizes da BNCC, é que o estudante esteja preparado para estabelecer diálogos com os mais diferentes indivíduos e grupos sociais, seja qual for a origem nacional, de classe, gênero ou identidade. A aptidão para o estabelecimento de diálogos, entretanto, depende do aprendizado das formas de pensar, das técnicas e das metodologias típicas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: identificação, coleta, sistematização, comparação, análise, interpretação e compreensão de dados relacionados aos objetos de estudo da área.

MODERNA

O trabalho na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas requer, portanto, o aprendizado do pensamento lógico científico capaz de indagar a realidade por meio de hipóteses e argumentos. Nesse sentido, o estudante deve ser capacitado à pesquisa que permita a coleta e a sistematização de dados obtidos em fontes sólidas e confiáveis; deve, pois, saber reconhecer a origem e a validade de uma informação a fim de que possa praticar a dúvida sistemática. Por meio da capacidade de colocar em dúvida as certezas absolutas ou as conclusões infundadas, o estudante poderá indagar – em relação a si e ao mundo – sobre questões implicadas na sua realidade histórica, geográfica e social, confrontando as informações de origem duvidosa e os argumentos sem fundamentação.

É justamente por meio da capacidade de formular hipóteses e argumentos e de duvidar sistematicamente que o estudante estará apto a tornar-se um agente ativo da mudança social, seja em âmbito local, seja regional, atuando no compartilhamento do seu saber por meio da mobilização de diferentes linguagens: textuais, iconográficas, artísticas, manuais, digitais, gráficas, cartográficas etc. Para a consolidação desse protagonismo juvenil, o jovem estudante deve estar capacitado para o trabalho de campo, bem como para consultas a bases de dados, acervos históricos, e dominar técnicas básicas de pesquisa para que possa participar ativamente de atividades interativas e cooperativas de suma importância para o engajamento social e a formação profissional.

Tendo em vista essas linhas de ação, a BNCC estabelece uma organização que tematiza e problematiza categorias da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. São linhas gerais que podem ser desdobradas e compreendidas de diferentes modos a depender do contexto local e/ou regional a que serão aplicadas, dado que o Brasil é um país de dimensões continentais com grande diversidade social e cultural. Em todo o caso, é fundamental para o desenvolvimento das atividades na área a abordagem das seguintes categorias: tempo e espaço; territórios e fronteiras; indivíduo, sociedade, cultura e ética; e política e trabalho.

As categorias **tempo** e **espaço** ensejam o desenvolvimento de um pensamento que permita analisar, comparar e interpretar os processos de mudança, continuidade e ruptura relacionados à realidade histórica, geográfica e social.

Nesse sentido, o estudante deve ser preparado para pensar a sua realidade na comparação com outras realidades e outras formas de compreensão das noções de espaço e tempo, pois cada sociedade em sua conjuntura histórica tende a desenvolver noções próprias para a interpretação de seu contexto. A definição de tempo, por exemplo, é um problema presente nos questionamentos de diversas disciplinas, como filosofia, física, história, geografia e sociologia.

Deve-se ainda considerar a ampliação do olhar sobre a noção de espaço, indo além das representações cartográficas, compreendendo que estas são resultantes de conflitos, relações, trocas e interações econômicas, culturais, políticas e sociais entre diferentes povos e em distintos momentos históricos. Assim, não se pode perder de vista, também, questões relacionadas às mudanças e continuidades tecnológicas que incidem diretamente sobre a transformação da natureza, a troca de mercadorias e informações e o desenvolvimento do mundo do trabalho, bem como das questões relacionadas à distribuição da riqueza e aos conflitos sociais.

Território e **fronteira** são categorias que dizem respeito a noções amplas, construídas historicamente, e indispensáveis à reflexão sobre os problemas de ordem histórica, geográfica, filosófica e/ou sociológica.

Tradicionalmente, os dois termos são pensados de forma concreta. Quando pensamos em território, pensamos em demarcação, em parte específica da superfície terrestre em que habita determinada população. A ideia de território está, pois, relacionada à área territorial de um estado, de uma região, de um país etc. e aos conceitos de jurisdição, lei e soberania. Do mesmo modo, fronteira é tradicionalmente entendida como o limite entre um povo e outro, entre um Estado e outro e assim por diante.

Entretanto, essas noções não são suficientes para a reflexão sobre a complexidade das relações humanas, posto que há fronteiras culturais, mais fluidas e abstratas do que as geopolíticas; fronteiras de saberes, uma vez que cada grupo humano desenvolve diferentes formas de experimentar a realidade, organizar o conhecimento e classificar os objetos e as coisas. Assim, o trabalho desenvolvido no Ensino Médio sobre as categorias de território e fronteira não se limita à visão concreta dos termos, uma vez que objetiva uma ampliação de seu significado de modo que possa ser aplicado pelo estudante de forma mais abrangente em sua realidade.

As categorias **indivíduo**, **natureza**, **sociedade**, **cultura** e **ética** estão entre as mais amplas no meio daquelas elencadas pela BNCC para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Entretanto, essa amplitude tem por base a "questão que a tradição socrática, nas origens do pensamento grego, introduziu: O que é o ser humano?" (BNCC, 2018, p. 565).

A resposta não é simples, mas diversos pensadores apontam que, entre os demais animais, o ser humano diferencia-se por ser dotado da capacidade de pensar e simbolizar sobre o mundo. É um animal social, que vive, simboliza e transforma a natureza, coletivamente.

É nesse sentido que há uma implicação direta, para os seres humanos, entre a natureza (meio de onde são extraídos os itens utilizados para a subsistência) e a sociedade (diferentes formas de organização da vida coletiva). Ainda, é na sociedade que os sujeitos são construídos – o indivíduo é em boa medida resultado do pacto coletivo sob o qual nasceu e se desenvolveu. As diferentes formas de simbolizar das coletividades é que vão animar a cultura; e os princípios que guiam os indivíduos no pensar e no fazer na vida social podem ser compreendidos como a ética.

Com o advento da modernidade, tornaram-se mais complexas as relações entre o indivíduo e a sociedade e entre sociedade e natureza, bem como o convívio com as diferenças e novas questões éticas, como aquelas apresentadas diante de pesquisas e avanços científicos e do uso responsável dos

MODELO

recursos naturais. Adicionem-se a isso as múltiplas modalidades de interação possibilitadas pelo desenvolvimento de novas mídias e redes sociais, de novos modelos cooperativos e de novas formas de conflito, desigualdade e discriminação.

A mobilização desse conjunto de categorias possibilita que o jovem estudante observe o mundo contemporâneo de forma reflexiva, compreendendo as transformações tanto da realidade objetiva (por exemplo, as mudanças nos meios utilizados para a manutenção da vida, desde a coleta de alimentos até o desenvolvimento do computador) como das questões subjetivas, relacionadas ao modo como os indivíduos formam sua capacidade de pensar sobre si e sobre a sociedade e à maneira como podem atuar no sentido de fortalecer relações baseadas no respeito à diversidade, no reconhecimento da diferença e no uso responsável e sustentável dos recursos naturais.

As categorias **política** e **trabalho** também ocupam lugar importante nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, pois a vida coletiva – em qualquer tempo e espaço – pressupõe que o indivíduo e a coletividade trabalhem para garantir seus meios de vida, bem como se organizem politicamente de modo que seja garantida a efetividade da produção resultante do trabalho.

Assim, a dimensão política é aquela relacionada tanto com a inserção do indivíduo na vida coletiva, sua identificação com grupos e ideias, quanto com a formação das instituições que dão base para a existência de grupos distintos. Cabe ressaltar que as noções de indivíduo e instituição se transformaram e estão em constante dinâmica através da história e, portanto, devem ser analisadas e compreendidas criticamente pelos estudantes no Ensino Médio, propiciando uma visão reflexiva sobre as dimensões privada e pública da vida social.

Trabalho é uma categoria cujos sentidos não podem ser resumidos, já que está implicada nas dimensões filosófica, econômica, sociológica, histórica e geográfica. A reflexão sobre o trabalho e o mundo do trabalho pode ir desde seu aspecto moral até seu lugar na organização e no conflito político, passando pela sua relação com a exploração da natureza. Em todo o caso, "seja qual for o caminho ou os caminhos escolhidos para tratar do tema, é importante destacar a relação sujeito/trabalho e toda sua rede de relações sociais" (BNCC, 2018, p. 568).

Nesse ponto, mais uma vez, impõe-se considerar as vertiginosas transformações tecnológicas da contemporaneidade, pois elas impactaram e impactam de múltiplos modos a relação dos sujeitos com o trabalho. Pode-se pensar, por exemplo, nos novos dilemas pessoais resultantes de um mundo do trabalho cada vez mais especializado e da autonomização dos ambientes produtivos, decorrente do desenvolvimento de máquinas e robôs que cada vez mais preenchem postos antes ocupados por trabalhadores.

A análise da realidade por meio da categoria trabalho, no Ensino Médio, acaba por se vincular ao seu caráter heterogêneo, favorecendo o pensamento autônomo, criativo e crítico e valorizando a introjeção de valores como liberdade, solidariedade, responsabilidade social e ambiental.

Fundamentada nessas categorias, a BNCC dispõe seis competências específicas que devem guiar a abordagem de ensino e aprendizagem de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio. Para cada uma dessas competências específicas, são indicadas habilidades que orientam o trabalho transdisciplinar e interdisciplinar.

Competências específicas e habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
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.

Continua

Continuação

(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.
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.

Continua

Continuação

(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.

Continua

Continuação

(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.
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.

Um dos objetivos desta coleção em seis volumes é propiciar, por meio de recursos didático-pedagógicos que serão apresentados mais adiante neste *Suplemento para o professor*, o desenvolvimento das dez competências gerais da Educação Básica e de todas as competências específicas e habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, além de contribuir para a mobilização de competências específicas e habilidades de outras áreas de conhecimento.

É parte desse desenvolvimento que os próprios estudantes tenham ciência dos objetivos propostos para eles e compreendam o sentido dos estudos e o seu valor para o crescimento individual e para o fortalecimento da noção de coletividade. Por esse motivo, nas páginas iniciais de cada livro, os estudantes têm acesso aos objetivos pedagógicos, às suas justificativas e à relação de competências e habilidades que são trabalhadas no volume.

A seleção das competências e habilidades foi estabelecida de acordo com as abordagens possibilitadas pela temática desenvolvida em cada volume. A distribuição, no entanto, não é regular, e aquelas competências e habilidades mais relacionadas a procedimentos e atitudes, isto é, que se ligam ao método científico das humanidades e ao sentido ético do conhecimento na área, têm ocorrência ao longo dos seis volumes, principalmente nas propostas de atividade. Competências e habilidades mais diretamente associadas à temática de cada volume são mobilizadas de maneira mais pontual.

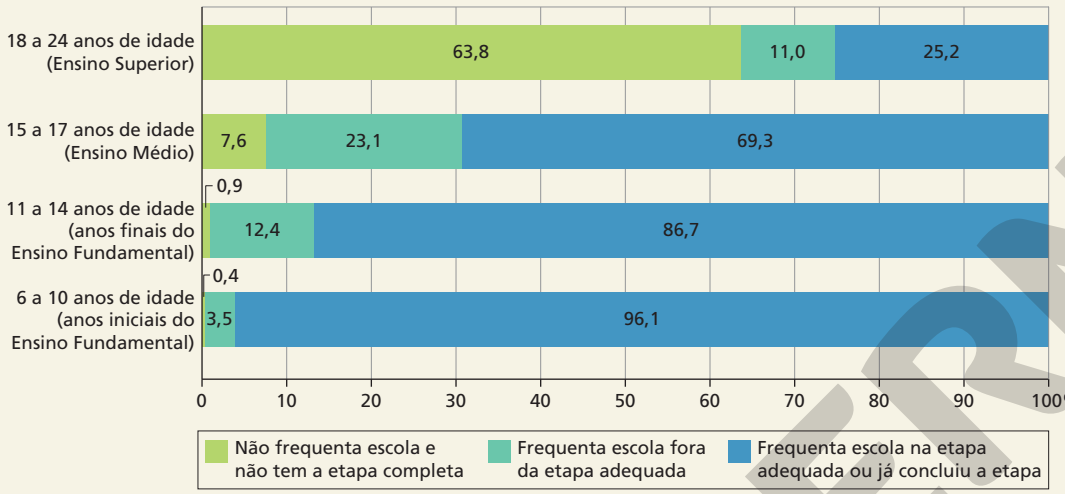
MODERNA

2. Abordagem teórico-metodológica da coleção

A prática docente e todos os recursos, materiais ou não, que a possibilitam não devem estar alheios ao panorama educacional nacional, mesmo que busquem a articulação mais imediata com a realidade local em que estão inseridas as unidades escolares.

No Brasil, é premente a necessidade do engajamento dos jovens com a escola e da criação de condições que lhes possibilitem frequentá-la de maneira adequada, sobretudo considerando que o Ensino Médio é a etapa da Educação Básica em que a evasão escolar atinge a maior proporção de pessoas.

BRASIL: ADEQUAÇÃO IDADE-ETAPA, SEGUNDO GRUPOS DE IDADE E ETAPAS DE ENSINO – 2018

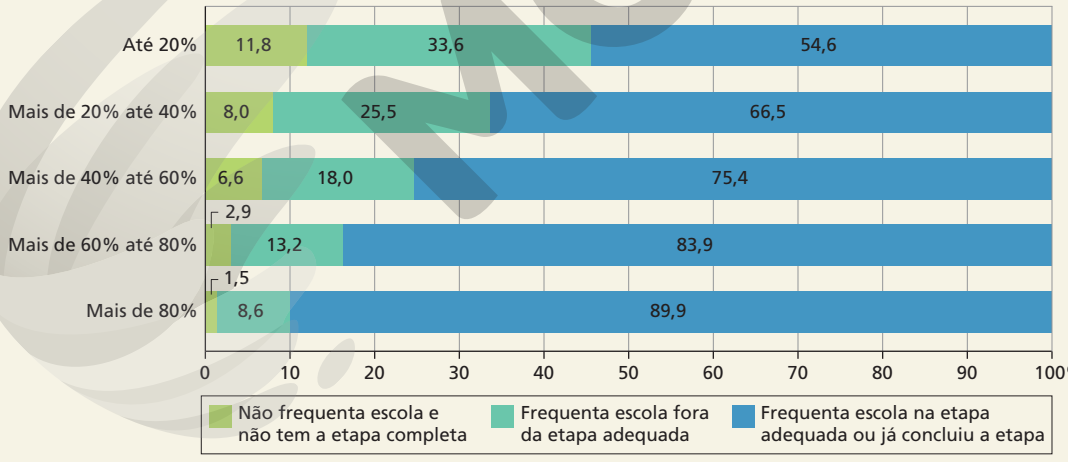


ERICSON GUILHERME LUCIANO

Fonte: IBGE. *Síntese de indicadores sociais*. Uma análise das condições de vida da população brasileira 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. p. 81.

Ao destrinchar os dados do Ensino Médio, considerando a distribuição da população jovem em quintos, por critério de rendimento, constata-se que o atraso escolar acentua-se, progressivamente, nas parcelas da população com menor rendimento, o que aumenta a importância da educação pública de qualidade voltada para a inclusão social e a formação de cidadãos.

BRASIL: ADEQUAÇÃO IDADE-ETAPA PARA PESSOAS DE 15 A 17 ANOS, SEGUNDO OS QUINTOS DE RENDIMENTO MENSAL DOMICILIAR *PER CAPITA* – 2018



ERICSON GUILHERME LUCIANO

Fonte: IBGE. *Síntese de indicadores sociais*. Uma análise das condições de vida da população brasileira 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. p. 81.

Nesse contexto nacional, com a implementação do novo Ensino Médio, é imperativo que os materiais didáticos ofereçam uma abordagem que subsidie o trabalho dos professores em suas respostas aos desafios da docência na atualidade. Entre esses desafios destacamos a compreensão das realidades dos jovens, seus interesses, aspirações, expressões e expectativas; as manifestações da cultura digital na comunicação e no mundo do trabalho; a incorporação da abordagem interdisciplinar nas práticas pedagógicas e seus desdobramentos; e a clareza metodológica para o desenvolvimento de avaliações coerentes com a nova configuração do Ensino Médio.

MODERNA

Culturas juvenis

Segundo a BNCC, um passo inicial em direção à compreensão do principal público-alvo do Ensino Médio – o jovem – é não o tomar como um grupo coeso e homogêneo. Pelo contrário, trata-se de reconhecer a polissemia implícita no termo "juventude", em lugar do qual melhor seria dizer "juventudes", pois é certo que em um país de dimensões continentais, caracterizado pela diversidade entre as regiões, e com múltiplos problemas de ordem social, não há um "jovem" ou uma "juventude" que possam ser definidos em um conceito meramente operacional.

Assim, trata-se de reconhecer, de saída, que o jovem brasileiro é diverso e dinâmico e está inserido em diferentes contextos regionais e locais, que, por sua vez, também têm diferentes dinâmicas sociais e culturais. Daí, pois, que só se pode falar em diferentes culturas juvenis, com indivíduos e projetos de vida singulares.

As pesquisadoras Marta Wolak Grosbaum e Ana Maria Falsarella, em artigo publicado no periódico do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação (Cenpec), em 2017, fazem uma exploração teórica e legal sobre juventudes e corroboram a heterogeneidade dos estudantes do Ensino Médio. Elas analisaram o discurso e as representações dos estudantes sobre escola, juventude e futuro, com base em jovens que frequentam escolas públicas situadas em territórios socialmente vulneráveis dos estados de Pernambuco, Ceará, Goiás e São Paulo.

> "Ao explorarmos o tema 'juventude' é preciso ter claro que estamos diante de construções histórico-sociais, de representações, variáveis no tempo e no espaço. Desse modo, concepções de juventude ganham diferentes nuances de acordo com a época, o espaço, o grupo social e as condições de vida. Atualmente, o conceito de juventude, assim como o de adolescência, diz respeito a um grupo social forjado na moderna sociedade capitalista, que passou a atribuir aos sujeitos, na transição da infância à idade adulta, um conjunto de características comuns que giram em torno do preparo para a inserção no processo produtivo e para assumir responsabilidades civis e sociais.
>
> Geralmente, fala-se na juventude como se fosse uma categoria ampla, na qual coubesse toda e qualquer pessoa que se encontra na transição entre a infância e a idade adulta, como se todos os jovens tivessem as mesmas características e formassem um único bloco. Tal entendimento leva a equívocos.
>
> Apesar de esse grupo social apresentar aspectos distintivos comuns, a concepção de juventude não é homogênea. Pelo contrário, abre possibilidade a múltiplas entradas, em face das diferenciações internas que o grupo apresenta, uma vez que os jovens unem-se em diferentes coletivos – comunidades, tribos, galeras, turmas – que lhes permitem diferentes modos de inclusão e de construção identitária."
>
> GROSBAUM, Marta Wolak; FALSARELLA, Ana Maria. Condição jovem: juventude e Ensino Médio no Brasil. *Cadernos Cenpec*, v. 6, n. 2, p. 294, jun. 2017. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/368/363>. Acesso em: 26 abr. 2020.

A citação permite entender realidades que atravessam a experiência profissional de professores e professoras. Mais exatamente, trata-se de atentar para as diferentes formas de pertencimento sentidas e praticadas pelos jovens, bem como das linguagens – como falam e se vestem, o que ouvem ou cantam, o que leem etc. – que empregam para se definir como grupo.

GIL TOKIO

MODERNA

Nesse contexto heterogêneo e diverso, a escola deve propiciar um espaço de acolhimento dos diferentes sujeitos, com diferentes expectativas e diferentes protagonismos, reconhecendo a diferença e a diversidade como fundamento da atividade educacional e possibilitando, assim, a formação de sujeitos críticos e capazes de criar e empreender com autonomia e responsabilidade. Isto é, cidadãos capazes de elaborar seu próprio **projeto de vida**.

A permanência do jovem na escola se relaciona com fatores que vão do valor que os estudantes reconhecem nos estudos até aspectos ligados ao relacionamento que estabelecem com colegas e professores.

Esses fatores que fazem os alunos gostarem da escola e de que forma podem ser analisados no trabalho desenvolvido pelas pedagogas Vanessa Raianna Gelbcke e Patrícia Stoski, que organiza tais fatores em categorias. O trabalho foi feito com base em questionários aplicados pelo Observatório do Ensino Médio, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), no âmbito da pesquisa "Juventude: Escola e Trabalho – Sentidos e significados atribuídos à experiência escolar por jovens que buscam a educação profissional técnica de nível médio".

Categorias representativas referentes à análise de dados da pesquisa exploratória com alunos do Ensino Médio noturno de Curitiba e Região Metropolitana

Categorias referentes ao que os alunos MAIS gostam na escola	Categorias referentes ao que os alunos MENOS gostam na escola
1) Trabalho docente	1) Trabalho docente
2) Suporte da escola	2) Suporte da escola
3) Preparação/Aprendizado/Conhecimento	3) Desorganização curso
4) Desenvolvimento crítico	4) Qualidade das aulas
5) Qualidade do curso	5) Estrutura escola
6) Disciplinas interessam	6) Disciplinas/professores
7) Estrutura da escola	7) Incapacidade/Impotência
8) Atividades extras	8) Injustiça
9) Aulas interessantes	9) Insegurança
10) Atividades esportivas	10) Perda individualidade
11) Convivência	11) Pouco tempo convivência
12) Pertença	12) Falta higiene escola
13) Outros fatores	13) Merenda
	14) Gastos extras
	15) Dificuldades frequentar
	16) Desinteresse alunos
	17) Outros fatores

Fonte: GELBCKE, Vanessa Raianna; STOSKI, Patrícia. Juventudes e escola: os distanciamentos e as aproximações entre os jovens e o Ensino Médio. *In*: SILVA, Monica Ribeiro da; OLIVEIRA, Rosangela Gonçalves de (org.). *Juventude e Ensino Médio*: sentidos e significados da experiência escolar. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2016. p. 41.

Ao concluir a análise, que parte do ponto de vista dos estudantes, as autoras alertam para a necessidade de dar voz aos jovens para motivá-los a prosseguir em sua trajetória escolar.

> "É importante que ressaltemos que os estudantes de fato querem aprender e não apenas passar pela instituição escolar, sem agregar novos conhecimentos e aprofundar aqueles trazidos de suas realidades particulares. O fato é que a escola tem negligenciado o direito de aprendizado dos sujeitos que a frequentam, seja pela falta de preparo dos professores e em suas formações iniciais, pelos problemas em sua infraestrutura, ou por disputas no campo do currículo escolar.
>
> [...] a juventude e a escola precisam entrar em consenso, buscando melhorar o convívio e tornar o ensino mais atrativo, relacionando os conteúdos às situações cotidianas e às expectativas dos jovens. Assim, o processo desenvolvido dentro da instituição, seja ele educativo ou de socialização promoverá a permanência do jovem. É necessário, ainda, reconhecer quem são os sujeitos que têm frequentado o Ensino Médio, que compreendem juventudes distintas, com expectativas, histórias, vivências e trajetórias diferenciadas, que necessitam ser reconhecidas e percebidas como agentes ativos no processo de ensino-aprendizagem."
>
> GELBCKE, Vanessa Raianna; STOSKI, Patrícia. Juventudes e escola: os distanciamentos e as aproximações entre os jovens e o Ensino Médio. *In*: SILVA, Monica Ribeiro da; OLIVEIRA, Rosangela Gonçalves de (org.). *Juventude e Ensino Médio*: sentidos e significados da experiência escolar. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2016. p. 49-50.

MODERNA

Dessa maneira, recomenda-se às instituições escolares, em suas várias instâncias, que incorporem essas reflexões em seu planejamento e em suas ações de adaptação ao novo Ensino Médio, engajando os jovens por meio de sua participação no processo de aprendizagem. No entanto, para que esse engajamento seja efetivo, é preciso garantir um ambiente escolar livre de quaisquer tipos de violência e de intimidação.

O combate à intimidação sistemática

A ocorrência de atos de violência intencionais e repetitivos contra alunos sem meios para fazer frente às agressões geram insegurança e dificultam a construção de um ambiente escolar de acolhimento e de respeito às diferenças. Essas práticas são caracterizadas como *bullying* (termo em inglês que se refere a atos de intimidação física ou psicológica, geralmente em ambiente escolar).

O que diferencia o *bullying* de conflitos ou brigas isolados é justamente seu caráter rotineiro. Além disso, é preciso estar atento para a complexidade da questão, já que os atos intimidatórios assumem diferentes formas, algumas mais difíceis de identificação por pessoas que não estão diretamente envolvidas. A lei nº 13.185, de 2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*), classifica a intimidação sistemática conforme as ações praticadas, como:

> "I – verbal: insultar, xingar e apelidar pejorativamente;
>
> II – moral: difamar, caluniar, disseminar rumores;
>
> III – sexual: assediar, induzir e/ou abusar;
>
> IV – social: ignorar, isolar e excluir;
>
> V – psicológica: perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, manipular, chantagear e infernizar;
>
> VI – físico: socar, chutar, bater;
>
> VII – material: furtar, roubar, destruir pertences de outrem;
>
> VIII – virtual: depreciar, enviar mensagens intrusivas da intimidade, enviar ou adulterar fotos e dados pessoais que resultem em sofrimento ou com o intuito de criar meios de constrangimento psicológico e social."

BRASIL. Lei n. 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm>. Acesso em: 24 maio 2020.

Diante dessa variedade de tipos de ações, é preciso que os educadores estejam preparados para reconhecê-las e promovam atividades com os alunos que as combatam.

Na cartilha *Bullying*, do projeto Justiça nas Escolas, disponibilizada pelo Conselho Nacional de Justiça, a psiquiatra Ana Beatriz Barbosa Silva elenca alguns sinais a que pais, responsáveis e profissionais da escola devem atentar em relação ao comportamento das vítimas para que sejam identificadas.

> "Na escola:
>
> No recreio encontram-se isoladas do grupo, ou perto de alguns adultos que possam protegê-las; na sala de aula apresentam postura retraída, faltas frequentes às aulas, mostram-se comumente tristes, deprimidas ou aflitas; nos jogos ou atividades em grupo sempre são as últimas a serem escolhidas ou são excluídas; aos poucos vão se desinteressando das atividades e tarefas escolares; e em casos mais dramáticos apresentam hematomas, arranhões, cortes, roupas danificadas ou rasgadas.
>
> Em casa:
>
> Frequentemente se queixam de dores de cabeça, enjoo, dor de estômago, tonturas, vômitos, perda de apetite, insônia. Todos esses sintomas tendem a ser mais intensos no período que antecede o horário de as vítimas entrarem na escola. Mudanças frequentes e intensas de estado de humor, com explosões repentinas de irritação ou raiva. Geralmente elas não têm amigos ou quando têm são bem poucos; existe uma escassez de telefonemas, *e-mails*, torpedos, convites para festas, passeios ou viagens com o grupo escolar. Passam a gastar mais dinheiro do que o habitual na cantina ou com a compra de objetos diversos com o intuito de presentear os outros. Apresentam diversas desculpas (inclusive doenças físicas) para faltar às aulas."

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. *Bullying*. Projeto Justiça nas Escolas. Brasília: CNJ, 2010. p. 10. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/campanha/bullying/>. Acesso em: 24 maio 2020.

Os agressores também podem ser identificados mediante a observação de alguns comportamentos recorrentes:

> "Na escola os *bullies* (agressores) fazem brincadeiras de mau gosto, gozações, colocam apelidos pejorativos, difamam, ameaçam, constrangem e menosprezam alguns alunos. Furtam ou roubam dinheiro, lanches e pertences de outros estudantes. Costumam ser populares na escola e estão sempre enturmados. Divertem-se à custa do sofrimento alheio.
>
> No ambiente doméstico, mantêm atitudes desafiadoras e agressivas em relação aos familiares. São arrogantes no agir, no falar e no vestir, demonstrando superioridade. Manipulam pessoas para se safar das confusões em que se envolveram. Costumam voltar da escola com objetos ou dinheiro que não possuíam. Muitos agressores mentem, de forma convincente, e negam as reclamações da escola, dos irmãos ou dos empregados domésticos."

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. *Bullying*. Projeto Justiça nas Escolas. Brasília: CNJ, 2010. p. 10. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/campanha/bullying/>. Acesso em: 24 maio 2020.

Com base nesses comportamentos e, sobretudo, para preveni-los, algumas atividades podem ser propostas, preferencialmente de maneira que envolvam a comunidade escolar amplamente. A promoção de palestras, de debates, de rodas de conversa e de apresentações teatrais, musicais ou textuais sobre o tema, abertas a pais, funcionários e estudantes, são consideradas ações de prevenção ao *bullying* que podem ser adotadas regularmente.

Realizado pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso) com apoio do MEC, em 2015, o *Diagnóstico*

MODELO

participativo das violências nas escolas apresenta resultados do Programa de Prevenção à Violência das Escolas, defendendo que as posturas de indiferença e o silêncio contribuem para a permanência e o aprofundamento do problema.

O estudo, que contou com entrevistas e observações do entorno em escolas de Belém, São Luis, Fortaleza, Maceió, Salvador, Belo Horizonte e Vitória, revelou que 69,7 % dos alunos considerava que já tinha ocorrido algum tipo de violência em suas escolas, incluindo agressões físicas, ameaças, *cyberbullying*, roubo/furto, discriminação, violência sexual e ação de gangues e de grupos rivais.

Entre as recomendações apresentadas ao final do diagnóstico, é reforçado o papel da escola e dos professores no incentivo à abordagem participativa e crítica das questões relacionadas à violência escolar.

> "Fica evidente que as escolas precisam adotar ações que valorizem as diferentes etnias, culturas, povos, orientações sexuais, considerando perspectiva de gênero[,] entre outras, sensíveis a convivências e sociabilidade. Essas ações devem fazer parte do dia a dia das escolas. Mas isso não é tudo. É preciso que os alunos aprendam a repudiar todo e qualquer tipo de discriminação, seja ela baseada em diferenças de cultura, raça, classe social, nacionalidade, idade ou orientação sexual, entre outras tantas.
>
> [...] Já no plano de recomendações fica claro pelo que segue que há que mais investir em alfabetização política sobre cidadania ativa, aquela em que as pessoas são atores e atrizes de pressão para mudanças em suas instituições e que se tenha conhecimento sobre políticas públicas, para que se as acione ou se venha propor outras. Ou seja, que em outras experiências de programas voltados para a prevenção nas escolas se insista no vetor participação, em especial de jovens, na metodologia de diagnóstico participativo[,] mas que se o conjugue com o debate do campo de políticas educacionais, micro, no plano das escolas e macro, [no] nível do estado nação."
>
> ABRAMOVAY, Miriam (coord.). *Diagnóstico participativo das violências nas escolas*: falam os jovens. Rio de Janeiro: Flacso – Brasil, OEI, MEC, 2016. p. 89-90.

Com relação às práticas intimidatórias realizadas em meio virtual, é preciso considerar o modo pelo qual os jovens se apropriam das tecnologias de informação e de comunicação e explorar as potencialidades dos recursos digitais para o desenvolvimento de competências que privilegiam a cooperação, contribuindo, assim, para uma educação inclusiva e aberta à diversidade.

Tecnologias digitais e computação

O atual estágio do desenvolvimento tecnológico e o modo como tecnologias digitais e a computação influenciam processos culturais, políticos e sociais, sobretudo no universo de atividades e aspirações dos jovens, são outros desafios colocados ao Ensino Médio.

A BNCC apresenta uma série de proposições cujo foco é a preparação das juventudes para o acesso, a sistematização, a análise e o uso da informação digital de forma crítica, ética e responsável. No documento, as tecnologias digitais e a computação são tematizadas em três dimensões:

- "pensamento computacional: envolve as capacidades de compreender, analisar, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções, de forma metódica e sistemática, por meio do desenvolvimento de algoritmos [entendidos como regras e procedimentos lógicos aplicáveis a problemas de mesma natureza];
- mundo digital: envolve as aprendizagens relativas às formas de processar, transmitir e distribuir a informação de maneira segura e confiável em diferentes artefatos digitais – tanto físicos (computadores, celulares, *tablets* etc.) como virtuais (internet, redes sociais e nuvens de dados, entre outros) –, compreendendo a importância contemporânea de codificar, armazenar e proteger a informação;
- cultura digital: envolve aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que supõe a compreensão dos impactos da revolução digital e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea, a construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aos usos possíveis das diferentes tecnologias e aos conteúdos por elas veiculados, e, também, à fluência no uso da tecnologia digital para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica".

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, SEB, 2018. p. 474.

POPTIKA/SHUTTERSTOCK

As novas tecnologias têm influenciado o modo como aprendemos, interagimos e compreendemos o mundo. Os processos de ensino-aprendizagem se articulam às novas tecnologias e devem ser acessíveis a todas as pessoas.

Esta coleção contribui para as aprendizagens relacionadas ao mundo digital, por exemplo, ao valorizar o rigor das fontes de informação, seja nos conteúdos apresentados, seja nas produções propostas aos estudantes. Já a dimensão da cultura digital tem mais destaque nos momentos de análise de processos impactados pelo incremento do uso da tecnologia, além de ser um dos pilares das atividades da seção *Coletivo em ação*, ao final de cada volume.

MODELO

A computação e, em especial, o pensamento computacional ganharam notoriedade durante o processo de elaboração da BNCC, devendo ser incorporados em todas as áreas do conhecimento.

A Sociedade Brasileira de Computação (SBC), que tem entre seus objetivos a inclusão digital e o incentivo ao ensino e à pesquisa em computação, participou ativamente das discussões de construção da BNCC.

Em suas *Diretrizes para ensino de computação na Educação Básica*, essa sociedade científica apresenta a computação como uma ciência que "investiga processos de informação, desenvolvendo linguagens e técnicas para descrever processos existentes e também métodos de resolução e análise de problemas, gerando novos processos" (SBC, 2018, p. 3), e que tem caráter transversal, podendo ser mobilizada para a resolução de problemas de maneira bastante ampla.

Esse documento evidencia que a computação pode contribuir para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica. Considerando que essas competências são válidas da Educação Infantil ao Ensino Médio, para todas as áreas de conhecimento e componentes curriculares, acreditamos que a computação possa ser desenvolvida em articulação com as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, mesmo que a quantidade de estudos científicos e de exemplos de aplicação específicos para essa área de conhecimento seja restrita.

Contribuições da computação para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica	
1. CONHECIMENTO	A compreensão do mundo digital é essencial para entender o mundo do século XXI.
2. PENSAMENTO CIENTÍFICO, CRIATIVO E CRÍTICO	O pensamento computacional desenvolve a capacidade de compreender, definir, modelar, comparar, solucionar, automatizar e analisar problemas (e soluções) de forma metódica e sistemática, através da construção de *algoritmos*.
3. REPERTÓRIO CULTURAL	Tecnologias digitais podem ser usadas para analisar e criar no mundo artístico e cultural.
4. COMUNICAÇÃO	Computação desenvolve uma maior compreensão do conceito de linguagem e do seu uso, e provê fluência em linguagens computacionais (usadas para representar informações e processos).
5. CULTURA DIGITAL	Computação provê fluência digital e a habilidade de criar soluções para diversos tipos de problemas (do mundo do trabalho e cotidiano) com o auxílio de computadores.
6. TRABALHO E PROJETO DE VIDA	O domínio do conhecimento sobre o mundo, que é hoje imensamente influenciado pelas tecnologias digitais, e a capacidade de criar e analisar criticamente soluções neste contexto dá liberdade, autonomia e consciência crítica, além de preparar o aluno para o mundo do trabalho.
7. ARGUMENTAÇÃO	O pensamento computacional desenvolve a habilidade de construir argumentações consistentes e sólidas.
8. AUTOCONHECIMENTO E AUTOCUIDADO	A construção e análise de algoritmos instiga questões sobre como o ser humano pensa e constrói soluções.
9. EMPATIA E COOPERAÇÃO	O desenvolvimento de soluções algorítmicas é um processo que permite exercitar a cooperação de forma sistemática.
10. RESPONSABILIDADE E CIDADANIA	A computação, através do desenvolvimento do pensamento computacional, domínio do mundo digital e compreensão da cultura digital, dá ao aluno condições de agir com consciência e cidadania no mundo do século XXI.

Fonte: SBC. *Diretrizes para ensino de computação na Educação Básica*. São Paulo: SBC, 2018. p. 6. Disponível em: <https://www.sbc.org.br/documentos-da-sbc/send/203-educacao-basica/1220-bncc-em-itinerario-informativo-computacao-2>. Acesso em: 27 abr. 2020.

Com o objetivo de apresentar o pensamento computacional, seu uso e abordagem nos diversos níveis da Educação Básica, pesquisadores do Projeto de Avaliação de Tecnologias Educacionais desenvolvido na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em parceria com o Ministério da Educação (MEC) realizaram, em 2018, uma revisão bibliográfica sobre o tema.

Segundo esse estudo, o pensamento computacional é uma metodologia que não envolve necessariamente máquinas ou a execução de programas e que pode ser utilizada em qualquer disciplina e, também, de maneira interdisciplinar. Resumidamente, trata-se de raciocinar de modo estruturado para escolher ferramentas e desenvolver estratégias para resolver problemas, avaliar soluções e formular novas perguntas.

Pode-se afirmar que o pensamento computacional desenvolve-se sobre quatro pilares interdependentes – decomposição, reconhecimento de padrões, abstração e algoritmos –, brevemente explicados no excerto a seguir.

> "O pensamento computacional envolve identificar um problema (que pode ser complexo) e quebrá-lo em pedaços menores de mais fácil análise, compreensão e solução (**decomposição**). Cada um desses problemas menores pode ser analisado individualmente em profundidade, identificando problemas parecidos que já foram solucionados anteriormente (**reconhecimento de padrões**), focando apenas nos detalhes que são importantes, enquanto informações irrelevantes são ignoradas (**abstração**). Passos ou regras simples podem ser criados para resolver cada um dos subproblemas encontrados (**algoritmos ou passos**). Os passos ou regras podem ser utilizados para criar um código ou programa, que pode ser compreendido por sistemas computacionais e, consequentemente, utilizado na resolução de problemas complexos, independentemente da carreira profissional que o estudante deseje seguir."
>
> VICARI, R. M.; MOREIRA, A. F.; MENEZES, P. F. B. *Pensamento computacional*: revisão bibliográfica. Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEC, 2018. p. 30. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/197566>. Acesso em: 27 abr. 2020.

Nesta coleção, cada livro do estudante apresenta uma atividade complexa, com o objetivo de trabalhar os quatro pilares do pensamento computacional, e as respectivas orientações no *Suplemento para o professor*, que explicitam como cada processo pode ser desenvolvido. Trata-se de um recurso pedagógico que não é utilizado tradicionalmente na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, no entanto merece atenção e aprimoramento no aprendizado de professores e alunos.

Se considerarmos, porém, o pensamento computacional de uma perspectiva mais abrangente, a coleção mobiliza processos cognitivos que, de maneira pontual, contribuem para o seu desenvolvimento no decorrer dos estudos. Christian Brackmann reproduziu em sua tese, *Desenvolvimento do pensamento computacional através de atividades desplugadas na Educação Básica* (2017), as sugestões de inserção de conceitos de pensamento computacional propostas pelos pesquisadores Valerie Barr e Chris Stephenson para a área de estudos sociais no currículo de escolas estadunidenses, mas que poderiam ser consideradas para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Destacamos aquelas relacionadas com a coleção, análise e representação de dados, uma vez que nesta obra em seis volumes são recorrentes tanto a exposição de dados diversos como o incentivo a que os alunos os pesquisem e produzam, em contextos relacionados a diferentes temáticas, reforçando a capacidade argumentativa.

Sugestões de inserção do pensamento computacional em estudos sociais

Conceitos de pensamento computacional	Sugestões de inserção
Coleção de dados	Estudar estatísticas de guerras ou dados populacionais
Análise de dados	Identificar as tendências dos dados estatísticos
Representação de dados	Resumir e representar tendências
Abstração	Resumir fatos. Deduzir conclusões dos fatos
Algoritmos e procedimentos	–
Automação	Usar planilhas eletrônicas
Paralelismo	–
Simulação	Incentivar com jogos que utilizem bases históricas

Fonte: elaborado com base em BARR, V.; STEPHENSON, C. Bringing computational thinking to K-12: what is involved and what is the role of the computer Science education community? *In*: BRACKMANN, C. P. *Desenvolvimento do pensamento computacional através de atividades desplugadas na Educação Básica*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. p. 48.

Ao considerar as características da BNCC e do Ensino Médio brasileiro e, também, das atuais complexidades culturais, sociais, políticas e tecnológicas, os textos e atividades propostos nos livros do estudante articulam os saberes da área do conhecimento com o desenvolvimento de competências recomendadas para que as juventudes possam elaborar seu projeto de vida com o uso do pensamento lógico computacional em benefício do desenvolvimento individual e coletivo.

Interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade, hoje bastante discutida no campo educacional, passou a ser pensada como proposição, internacionalmente, na década de 1960. Considera-se um marco dessa discussão a apresentação de um projeto interdisciplinar pelo filósofo francês Georges Gusdorf para a Unesco, buscando a convergência nas ciências humanas. Um resultado das primeiras ideias patrocinadas pela Unesco foi a publicação de um trabalho na Conferência Internacional sobre Planejamento Educacional, em 1968.

No Brasil, Hilton Japiassu foi um dos primeiros a se debruçar sobre o tema. Em seu livro *Interdisciplinaridade e patologia do saber*, publicado em 1976, o autor já discute questões terminológicas, modalidades de interdisciplinaridade e aspectos metodológicos. Segundo a pesquisadora Ivani Fazenda, Gusdorf e Japiassu levantaram aspectos valiosos, considerados essenciais a toda tarefa interdisciplinar.

> "Existem, tanto em Japiassu quanto em Gusdorf, indicações detalhadas sobre os cuidados a serem tomados na constituição de uma equipe interdisciplinar, falam da necessidade do estabelecimento de conceitos-chave para facilitar a comunicação entre os membros da equipe, dizem das exigências em se delimitar o problema ou a questão a ser desenvolvida, de repartição de tarefas e de comunicação dos resultados."
>
> FAZENDA, Ivani C. A. *Interdisciplinaridade*: história, teoria e pesquisa. 18. ed. Campinas: Papirus, 2011. p. 25.

Em 1994, Fazenda fraciona em décadas, para fins didáticos, o movimento vivido pela interdisciplinaridade até aquele momento.

> "[...] Se optamos por um recorte epistemológico, diríamos, reduzida e simplificadamente, o seguinte: em *1970* partimos para uma *construção epistemológica da interdisciplinaridade*. Em *1980* para a *explicitação das contradições epistemológicas decorrentes dessa construção* e em *1990* estamos *tentando construir uma nova epistemologia, a própria da interdisciplinaridade*.
>
> Entretanto, esse mesmo movimento poderia adquirir, quando olhado pela ótica das influências disciplinares recebidas, o seguinte perfil:
>
> *1970* – em busca de uma explicitação filosófica;
>
> *1980* – em busca de uma diretriz sociológica;
>
> *1990* – em busca de um projeto antropológico.
>
> Uma terceira tentativa de organização teórica no movimento da interdisciplinaridade nas três últimas décadas nos indicaria que em:
>
> *1970* – procurávamos uma definição de interdisciplinaridade;
>
> *1980* – tentávamos explicitar um método para a interdisciplinaridade;
>
> *1990* – estamos partindo para a construção de uma teoria da interdisciplinaridade."
>
> FAZENDA, Ivani C. A. *Interdisciplinaridade*: história, teoria e pesquisa. 18. ed. Campinas: Papirus, 2011. p. 17-18.

Desde então, este foi um campo de pesquisa que se fortaleceu no meio acadêmico, culminando com a incorporação conceitual da interdisciplinaridade no conjunto normativo da educação no Brasil, como foi apresentado no item inicial deste *Suplemento para o professor*.

O especialista em filosofia da educação Antônio Joaquim Severino, que já na década de 1990 defendia a interdisciplinaridade, chamava a atenção para o reducionismo da fragmentação do conhecimento e para a importância da prática na ação pedagógica, afinal, "aprender é, pois, pesquisar para construir; constrói-se pesquisando" (SEVERINO, 1998, p. 43). Pode-se dizer que a busca pela compreensão dos fenômenos reais em sua complexidade em detrimento da fragmentação do conhecimento é um traço central, embora haja diferentes concepções de interdisciplinaridade.

Consideramos que a concepção de postura interdisciplinar do filósofo exprime com bastante clareza o modo como esta coleção pretende abordar a contribuição do conhecimento dos componentes curriculares de maneira articulada para dar conta da "complexidade do real".

> "A postura interdisciplinar se dá por meio de um diálogo que articula os olhares de diversas disciplinas. É da ordem do conhecimento *lato sensu*. Do conhecimento confrontado com os objetos. Acontece que os objetos não existem atomisticamente separados e isolados. Eles existem numa rede, o que os insere numa totalidade, são sempre partes de um todo. Formam uma teia de significações que se interpenetram umas nas outras. Não de forma mecânica. É por isso que se fala da *complexidade do real*. O real não é simples. Ao isolarmos os objetos em múltiplas ciências, estamos tentando separá-los de sua unidade no todo. O olhar de uma única ciência não esgota o conteúdo significativo de um objeto, por mais que se possa isolá-lo. Mas também não basta somar, justapondo-os, múltiplos olhares. O olhar interdisciplinar procura exatamente recompor o tecido do real, na sua complexidade, tramando os significados."
>
> SEVERINO, Antônio J. Do ensino da filosofia: estratégias interdisciplinares. *Educação em Revista*, Marília, v. 12, n. 1, p. 85, jan.-jun. 2011.

Organização temática dos volumes

Uma maneira de fortalecer a interdisciplinaridade, nesta coleção, é a organização temática, que parte das categorias destacadas pela BNCC para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, mencionadas anteriormente: tempo e espaço; territórios e fronteiras; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e política e trabalho.

Considerando tempo e espaço como categorias mobilizadas de maneira mais constante e transversal, parte-se do pressuposto de que são trabalhadas em todos os livros. Desse modo, os seis volumes apresentam as seguintes temáticas:

- As relações entre os conceitos de indivíduo, sociedade e cultura e suas aplicações nas perspectivas dos componentes curriculares da área.
- As transformações das características e das relações de trabalho, a organização dos processos produtivos e as consequências do desenvolvimento tecnológico.
- As transformações da natureza, sobretudo pela ação antrópica, e os impactos socioambientais provocados pela expansão da sociedade urbano-industrial.
- Os sistemas e regimes políticos, as funções e a dimensão territorial do Estado e os aspectos geopolíticos ligados a disputas e conflitos internacionais.
- A intensificação dos fluxos (de pessoas, mercadorias, capital, ideias e saberes) e a caracterização do mundo globalizado.
- Os fundamentos da ética, o advento dos direitos humanos e os direitos sociais e políticos no exercício da cidadania.

Não há progressão de conteúdos ou habilidades entre os volumes, que, portanto, podem ser utilizados na ordem mais conveniente para a escola. Em cada um, a temática é trabalhada sob as perspectivas históricas, geográficas, sociológicas e filosóficas, que se complementam e propiciam um entendimento amplo e integrado de processos e fenômenos complexos por meio dos conceitos centrais da área.

Temas Contemporâneos Transversais (TCT)

Não existe apenas um caminho para desenvolver estratégias de abordagem interdisciplinar dentro de uma área de conhecimento ou entre áreas. Explorar a realidade local, por exemplo, é um possível ponto de partida para atividades ou projetos planejados e executados por professores e alunos.

Outro caminho, de caráter mais genérico, parte da eleição de temas pertinentes a diferentes disciplinas para o estabelecimento de relações e a posterior elaboração de trabalhos conjuntos.

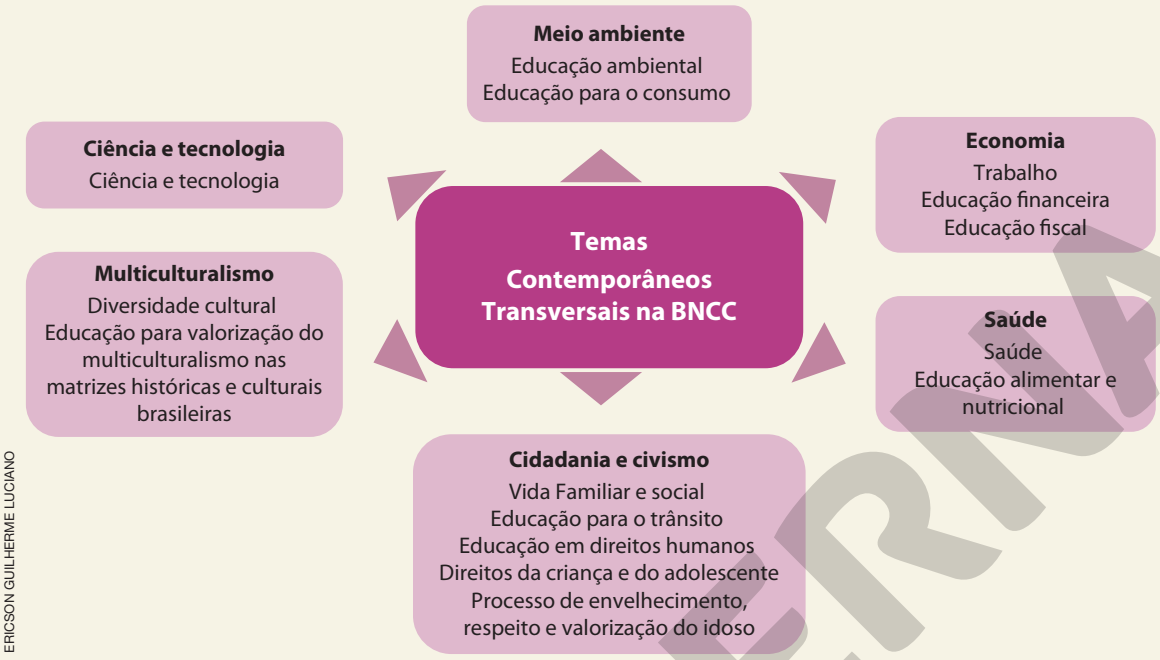
Na educação brasileira, a discussão sobre o trabalho transversal, com assuntos que não pertencem a uma área de conhecimento, ganhou força na década de 1990, sobretudo com a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, em 1996, em que se recomendava o trabalho com seis temas transversais: meio ambiente; trabalho e consumo; saúde; ética; orientação sexual; e pluralidade cultural.

Em 2010, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos, confirmou-se a relevância da abordagem de temas amplos articulados pelos componentes curriculares e áreas de conhecimento.

> "Art. 16. Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e diversidade cultural devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo."
>
> CNE. Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2020.

MODERNA

Finalmente, com o prosseguimento dos normativos da Educação Básica, foi na BNCC, aprovada em 2017, que uma nova relação de temas a serem abordados de forma transversal e integradora foi definida. Ao publicar documentos com o objetivo de orientar a efetiva implementação da BNCC, o Ministério da Educação usou a designação Temas Contemporâneos Transversais (TCT), que é a adotada na coleção.



ERICSON GUILHERME LUCIANO

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: 28 abr. 2020.

Para facilitar a atuação dos professores, sempre que textos teóricos ou atividades do livro do estudante possibilitam o trabalho com os Temas Contemporâneos Transversais, a indicação é feita nas orientações específicas do *Suplemento para o professor*.

Por causa das múltiplas possibilidades didático-pedagógicas no trabalho com os TCT e da flexibilidade de arranjos curriculares, cabe ao docente avaliar o nível de complexidade desse trabalho: intradisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar.

> "O trabalho intradisciplinar pressupõe a abordagem dos conteúdos relacionados aos temas contemporâneos de forma integrada aos conteúdos de cada componente curricular. Não se trata, portanto, de abordar o tema paralelamente, mas de trazer para os conteúdos e para a metodologia da área a perspectiva dos Temas Contemporâneos Transversais.
>
> Por sua vez, a interdisciplinaridade implica diálogo entre os campos dos saberes, em que cada componente acolhe as contribuições dos outros, ou seja, há uma interação entre eles. Nesse pressuposto, um TCT pode ser trabalhado envolvendo dois ou mais componentes curriculares.
>
> A abordagem transdisciplinar contribui para que o conhecimento construído extrapole o conteúdo escolar, uma vez que favorece a flexibilização das barreiras que possam existir entre as diversas áreas do conhecimento, possibilitando a abertura para a articulação entre elas. Essa abordagem contribui para reduzir a fragmentação do conhecimento ao mesmo tempo em que busca compreender os múltiplos e complexos elementos da realidade que afetam a vida em sociedade."
>
> BRASIL. Ministério da Educação. *Temas contemporâneos transversais na BNCC*. Contexto histórico e pressupostos pedagógicos 2019. p. 19. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2020.

MODERNA

Práticas de pesquisa

Propiciar momentos em que os estudantes tenham centralidade nos processos de aprendizagem e de produção de conhecimento, com regularidade, é uma maneira de colocá-los em posição de protagonismo – este é um dos compromissos desta coleção.

Nos seis volumes, isso ocorre nas propostas de atividade que mobilizam os seguintes métodos e técnicas de pesquisa: revisão bibliográfica, análise documental, construção e uso de amostragens, construção e uso de questionários, estudo de caso, estudo de recepção, observação, tomada de nota e construção de relatórios, entrevistas, grupo focal, análise de mídias tradicionais, análise de mídias sociais e pesquisa-ação.

Distribuição das práticas de pesquisa nos volumes da coleção

Temática dos volumes	Revisão bibliográfica (Estado da Arte)	Análise documental (princípios de análise do discurso)	Construção e uso de amostragens	Construção e uso de questionários	Estudo de caso	Estudo de recepção (de obras de arte e de produtos da indústria cultural)	Observação, tomada de nota e construção de relatórios	Entrevistas (com destaque para a semiestruturada)	Grupo focal	Análise de mídias tradicionais (princípios de análise de discurso multimodal)	Análise de mídias sociais (análise da métrica das mídias e princípios de análise de discurso multimodal)	Pesquisa-ação
As relações entre os conceitos de indivíduo, sociedade e cultura e suas aplicações nas perspectivas dos componentes curriculares da área.			■	■			■	■				
As transformações das características e das relações de trabalho, a organização dos processos produtivos e as consequências do desenvolvimento tecnológico.						■		■		■		
As transformações da natureza, sobretudo pela ação antrópica, e os impactos socioambientais provocados pela expansão da sociedade urbano-industrial.					■		■					■
Os sistemas e regimes políticos, as funções e a dimensão territorial do Estado e os aspectos geopolíticos ligados a disputas e conflitos internacionais.	■								■	■		
A intensificação dos fluxos (de pessoas, mercadorias, capital, ideias e saberes) e a caracterização do mundo globalizado.						■					■	
Os fundamentos da ética, o advento dos direitos humanos e os direitos sociais e políticos no exercício da cidadania.		■			■			■			■	

MODERNA

Essas práticas também contribuem para reforçar o caráter interdisciplinar da obra na medida em que não estão vinculadas a determinado componente curricular, mas à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Mais do que isso, são práticas que valorizam a investigação científica e promovem a aprendizagem ativa.

FERNANDO FAVORETTO/CRIAR IMAGEM

Estudantes realizando atividade de pesquisa com entrevista no município de São Caetano do Sul (SP). Foto de 2015. O desenvolvimento de práticas de pesquisa pelos alunos possibilita que se reconheçam como produtores de conhecimento.

O professor e pesquisador José Moran, com formação em filosofia e ciências da comunicação, tem estudado com profundidade as metodologias ativas e ressaltado sua importância como estratégia para garantir a participação efetiva dos estudantes no processo de aprendizagem.

> "Dois conceitos são especialmente poderosos para a aprendizagem hoje: aprendizagem ativa e aprendizagem híbrida. As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor; a aprendizagem híbrida destaca a flexibilidade, a mistura e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõem esse processo ativo. Híbrido, hoje, tem uma mediação tecnológica forte: físico-digital, móvel, ubíquo, realidade física e aumentada, que trazem inúmeras possibilidades de combinações, arranjos, itinerários, atividades.
>
> Metodologias são grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem e que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas.
>
> Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis e híbridos traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje."
>
> MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 4.

Para que esse protagonismo dos alunos se concretize de maneira satisfatória, portanto, o professor deve estar preparado para assumir um novo papel – o de orientador e mediador –, acompanhando os estudantes individualmente e nas atividades colaborativas, em grupos.

No caso daquelas atividades que mobilizam as práticas de pesquisa mencionadas, o respectivo comentário no *Suplemento para o professor* dará subsídios para a atuação docente na direção de criar condições para engajar os estudantes e encorajá-los a experimentar e ter iniciativas num ambiente de confiança, em que o erro é visto como parte do processo de aprendizagem e como possibilidade de aprimoramento.

Nesse sentido, avaliações bem planejadas e executadas deverão ser de grande valia para acompanhar de modo consistente o desenvolvimento de competências pelos estudantes.

Avaliação

No processo de ensino-aprendizagem, a avaliação é indispensável. No entanto, a depender do contexto de aplicação e dos objetivos, ela assume diferentes significados.

Tradicionalmente, segundo Regina Célia Cazaux Haydt, o acompanhamento da aprendizagem escolar dos alunos pode apresentar três funções básicas: classificar (valorar), controlar (acompanhar) e diagnosticar (investigar). Daí, estruturam-se três modalidades de avaliação: somativa, formativa e diagnóstica.

O quadro a seguir, organizado pela pedagoga Ilza Martins Sant'Anna, estabelece comparação entre essas modalidades em relação a seus propósitos, objetos de medida, época e período de aplicação.

Modalidades de avaliação segundo sua função

	Diagnóstica	Formativa	Classificatória
Propósitos	• Determinar a presença ou ausência de habilidades e/ou pré-requisitos. • Identificar as causas de repetidas dificuldades na aprendizagem.	• Localizar deficiências na organização do ensino de modo a possibilitar reformulações no mesmo e aplicação de técnicas de recuperação do aluno.	• Classificar os alunos ao fim de um semestre, ano ou curso, segundo níveis de aproveitamento.
Objetos de medida	• Comportamento cognitivo e psicomotor.	• Comportamento cognitivo, afetivo e psicomotor.	• Geralmente comportamento cognitivo, às vezes comportamento psicomotor e ocasionalmente comportamento afetivo.
Época	• No início de um semestre, ano letivo ou curso. • Durante o ensino, quando o aluno evidencia incapacidade em seu desempenho escolar.	• Durante o ensino.	• Ao final de um semestre, ano letivo ou curso.
Instrumentos	• Pré-teste. • Teste padronizado de rendimento. • Teste diagnóstico. • Ficha de observação. • Instrumento elaborado pelo professor.	• Instrumentos especificamente planejados de acordo com os objetivos propostos.	• Exame, prova ou teste final.

Fonte: SANT'ANNA, I. M. *Por que avaliar? Como avaliar?* Critérios e instrumentos. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 38. *In*: GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. Secretaria de Educação. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Volume II. *Cadernos PDE*, p. 41, 2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uem_gestao_pdp_elaine_gessimara_davies_bertozzi.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2020.

Com uma formação eclética dentro das ciências humanas, incluindo filosofia, ciências sociais e educação, o pesquisador Cipriano Carlos Luckesi é crítico da avaliação classificatória, em que um aluno pode ser classificado como inferior, médio ou superior, de modo estanque, sendo as notas formas de "castigo por desempenho possivelmente inadequado". Nesse sentido, concordamos com sua concepção de que a avaliação deve ser diagnóstica, participativa.

MODERNA

> "Um educador, que se preocupe com que a sua prática educacional esteja voltada para a transformação, não poderá agir inconsciente e irrefletidamente. Cada passo de sua ação deverá estar marcado por uma decisão clara e explícita do que está fazendo e para onde possivelmente está encaminhando os resultados de sua ação. A avaliação, neste contexto, não poderá ser uma ação mecânica. Ao contrário, terá de ser uma atividade racionalmente definida, dentro de um encaminhamento político e decisório a favor da competência de todos para a participação democrática da vida social."
>
> LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*: estudos e proposições. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 46.

No entanto, interessa-nos em especial o desenvolvimento da avaliação na perspectiva formativa, de caráter contínuo, que não se limita à classificação e subsidia constantemente o realinhamento da ação pedagógica, considerando que ensinar é um aprendizado permanente. Com a contribuição teórica de estudiosos como Philippe Perrenoud, Celso dos Santos Vasconcellos, Jussara Hoffman e Cipriano Carlos Luckesi, essa perspectiva é caracterizada também pela autorregulação da aprendizagem, isto é, na capacidade de o aluno avançar em sua aprendizagem reconhecendo e corrigindo erros, sempre com base em objetivos previamente conhecidos, criando e reelaborando estratégias. A realização de *feedback* é uma prática que favorece esse tipo de perspectiva.

Valendo-se dessas características, os instrumentos avaliativos podem variar, de modo que todos os alunos, respeitadas suas singularidades e dimensão afetiva, possam expressar seus avanços. Seminários, entrevistas, observações, tarefas, entre outros, são alguns exemplos de instrumentos avaliativos.

Por fim, aceitando a premissa de que a avaliação é também uma oportunidade de colher subsídios para a revisão do trabalho docente, concordamos com a visão expressa pelas educadoras Thais Salomão e Mari Clair Moro Nascimento, segundo a qual:

> "[...] a avaliação no ato educativo não se resume apenas a avaliar o processo de construção das aprendizagens do aluno, mas também na avaliação do trabalho pedagógico realizado pelo professor no processo de ensino e aprendizagem, envolvendo as metodologias e os instrumentos avaliativos, e, portanto, a maneira como o professor age no processo educativo. Para isso, a avaliação precisa ir além do aspecto quantitativo, sendo ação, reflexão e ação no processo de ensino e aprendizagem."
>
> SALOMÃO, T.; NASCIMENTO, M. C. M. A avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa e na classificatória. *In*: XVI SEMANA DE EDUCAÇÃO. VI Simpósio de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. Desafios atuais para a educação, 2015, Londrina. *Anais*... Paraná: Londrina, 2015. p. 27.

Considerando essa perspectiva de avaliação, os objetivos de aprendizagem propostos para cada volume desta coleção são explicitados nas páginas iniciais do livro do estudante. Dessa forma, os alunos podem verificar em que medida foram cumpridos e, com o auxílio do professor, buscar estratégias para atingi-los.

No *Suplemento para o professor*, na apresentação de cada volume, a correlação entre objetivos e capítulos possibilita que, no decorrer do trabalho com o material, os alunos sejam questionados sobre a percepção deles sobre o cumprimento de cada objetivo. Dessa maneira, uma sugestão de avaliação é a retomada de objetivos após o estudo dos capítulos, um a um, ou agrupados em dois, três ou quatro.

A fim de acompanhar as atividades, oralmente, por meio de questionários ou de fichas de avaliação, pode-se questionar se determinado objetivo foi atingido, com que grau de satisfação, integral ou parcialmente, que aspectos foram dificultadores no processo de aprendizagem, de que modo o desempenho poderia ser melhor etc. As respostas a esses questionamentos indicarão a orientação da postura dos estudantes e da ação pedagógica na continuidade do processo.

Outra possibilidade de avaliação, mais sistematizada, envolve o uso de rubricas de avaliação, como veremos na sequência.

Rubricas de avaliação

Em termos de avaliação formativa, o uso de rubricas representa uma forma de incremento na consistência e na confiabilidade dos resultados se considerarmos, por exemplo, a aquisição de competências e habilidades, embora requeira mais tempo e esforço de sistematização.

A rubrica em avaliação é um:

> "Instrumento de correção que contém critérios de desempenho e uma escala de desempenho que descreve e define todos os pontos de *escore*, funciona como um gabarito. Rubricas são diretivas específicas, com critérios para avaliar a qualidade do trabalho do aluno, usualmente em uma escala de pontos. Alunos podem usar rubricas para julgar o próprio trabalho, bem como para modificá-lo e aperfeiçoá-lo. As rubricas podem fazer parte do currículo ou de programações nacionais, ou, ainda, ser apresentadas em um documento separado [...]. Normalmente, uma rubrica é composta de dois componentes – critérios e níveis de desempenho. Para cada critério, o avaliador que aplica a rubrica/gabarito pode determinar o grau com que o aluno satisfez o critério, ou seja, o nível de desempenho. Às vezes, rubricas podem incluir elementos descritores que explicam claramente o que se espera dos alunos em cada nível de desempenho para cada critério. Uma rubrica analítica articula níveis de desempenho para cada critério, de modo que o avaliador pode determinar o desempenho do aluno em cada critério. Uma rubrica holística não lista níveis separados de desempenho para cada critério, mas atribui um nível de desempenho determinando o desempenho em múltiplos critérios como um todo".
>
> UNESCO. Bureau Internacional de Educação. *Glossário de terminologia curricular*. p. 78. Disponível em: <http://pat.educacao.ba.gov.br/conteudos-digitais/conteudo/exibir/id/9757>. Acesso em: 27 abr. 2020.

Resumidamente, a elaboração de rubricas depende, portanto, do estabelecimento de critérios e níveis de desempenho, podendo contar com descritores, em casos mais sofisticados.

Alguns exemplos de rubricas existentes podem contribuir para a compreensão dessa ferramenta de avaliação, e, eventualmente, podem ser até utilizados, com ou sem adaptações.

O Centro de Pesquisa e Inovação em Educação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) foi responsável pelo projeto "Desenvolvimento e Avaliação da Criatividade e do Pensamento Crítico em Educação", cujo objetivo foi apoiar o ensino, a aprendizagem e a avaliação formativa ligados à criatividade e ao pensamento crítico.

Os resultados desse projeto foram disponibilizados em 2020 na publicação *Desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico dos estudantes*: o que significa na escola. Durante cinco anos, com a colaboração de uma rede de escolas e professores de onze países, foi desenvolvida, testada e aprimorada uma série de rubricas. A seguir, destacamos dois exemplos disponíveis nessa publicação.

O primeiro é de uma rubrica conceitual, que não se destina à avaliação dos alunos, mas auxilia os docentes a identificar competências relacionadas com a criatividade e o pensamento criativo a serem promovidas no ensino, tornando-as mais intencionais. Os descritores questionamento, imaginação, ação e reflexão captam diferentes dimensões da criatividade e do pensamento crítico.

Rubrica da OCDE sobre criatividade e pensamento crítico

	CRIATIVIDADE **Apresentar novas ideias e soluções**	**PENSAMENTO CRÍTICO** **Questionar e avaliar ideias e soluções**
QUESTIONAMENTO	Estabelecer conexões com outros conceitos e conhecimentos do mesmo componente curricular ou de outros.	Identificar e questionar premissas e ideias ou práticas amplamente aceitas.
IMAGINAÇÃO	Criar e brincar com ideias radicais e incomuns.	Considerar várias perspectivas sobre um problema com base em diferentes suposições.
AÇÃO	Produzir, executar ou prever um resultado significativo que seja pessoalmente novo.	Explicar os pontos fortes e as limitações de um produto, solução ou teoria justificada por critérios lógicos, éticos ou estéticos.
REFLEXÃO	Refletir sobre a novidade da solução e de suas possíveis consequências.	Refletir sobre a solução/posição escolhida em comparação com possíveis alternativas.

Fonte: VINCENT-LANCRIN, S.; GONZÁLEZ-SANCHO, C.; BOUCKAERT, M.; DE LUCA, F.; FERNÁNDEZ-BARRERA, M.; JACOTIN, G.; URGEL, J.; VIDAL, Q. *Desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico dos estudantes*: o que significa na escola. [Coordenação geral Instituto Ayrton Senna; tradução Carbajal Traduções]. São Paulo: Fundação Santillana, 2020. p. 69.

MODERNA

O segundo exemplo é uma rubrica de avaliação para pensamento crítico com quatro níveis de proficiência, destinada para uso em uma tarefa que, segundo o documento, "vise à aquisição de algum resultado de aprendizagem". "Produto" pode ser um trabalho final tangível, como a resposta final para um problema ou um artefato de apresentação; "processo" refere-se ao processo de aprendizagem.

Rubrica de avaliação da OCDE: pensamento crítico				
	Nível 4: Extraordinário	**Nível 3: Excelente**	**Nível 2: Emergente**	**Nível 1: Dormente**
PRODUTO	O trabalho do aluno: • apresenta uma posição pessoal específica sobre um problema formulado de maneira clara; • relaciona essa posição a teorias ou perspectivas alternativas dentro e fora da disciplina; • justifica a opinião com boas evidências; • reconhece os pressupostos e limitações da posição escolhida.	O trabalho do aluno: • apresenta uma posição pessoal sobre um problema formulado de maneira clara; • relaciona essa posição a uma teoria ou perspectiva alternativa dentro e fora da disciplina; • justifica a opinião com algumas evidências; • reconhece os pressupostos da posição escolhida.	O trabalho do aluno: • apresenta uma posição sobre um problema que não está claramente formulado; • relaciona essa posição a uma teoria ou perspectiva alternativa dentro da disciplina; • fornece poucas evidências ou reconhece apenas minimamente os pressupostos e limitações da posição escolhida.	O trabalho do aluno: • apresenta uma posição comumente aceita sobre um problema; • justifica essa posição com evidências sólidas; • falha em questionar os pressupostos ou em considerar outras perspectivas possíveis sobre o problema.
PROCESSO	O processo de trabalho: • considera várias maneiras de formular e responder ao problema; • desafia várias posições ou ideias comuns sobre o problema; • mostra clara compreensão da força e das limitações das posições escolhidas e de suas alternativas; • mostra abertura às ideias, às críticas ou ao *feedback* de outras pessoas, quando relevantes.	O processo de trabalho: • considera outra maneira de formular e responder ao problema; • desafia uma posição ou ideia comum sobre o problema; • mostra clara compreensão da força e das limitações das posições escolhidas e de suas alternativas.	O processo de trabalho: • demonstra disposição para ir além do caminho inicial para formular e responder ao problema; • não identifica claramente os pressupostos das teorias ou práticas examinadas ou seus pontos fortes e fracos.	O processo de trabalho: • demonstra pouca disposição para explorar outras posições ou teorias que não a mais aceita; • não mostra a intenção de questionar os pressupostos da posição, teoria ou prática escolhida.

Fonte: VINCENT-LANCRIN, S.; GONZÁLEZ-SANCHO, C.; BOUCKAERT, M.; DE LUCA, F.; FERNÁNDEZ-BARRERA, M.; JACOTIN, G.; URGEL, J.; VIDAL, Q. *Desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico dos estudantes*: o que significa na escola. [Coordenação geral Instituto Ayrton Senna; tradução Carbajal Traduções]. São Paulo: Fundação Santillana, 2020. p. 74.

Sugerimos que, com base nesses exemplos, os professores da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas procurem incorporar o uso de rubricas de modo progressivo. Isso pode ser feito tomando-se os objetivos de aprendizagem e as habilidades como descritores na definição de parâmetros para as rubricas. Acreditamos que o exercício de elaboração e aplicação de critérios e níveis de desempenho ou proficiência contribua para elevar o nível de qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Avaliação de aprendizagem em larga escala

Do ponto de vista da formulação de políticas educacionais, as avaliações de aprendizagem em larga escala têm ganhado importância. Com abrangência nacional ou regional, elas produzem dados cuja análise subsidia e orienta ações relativas a determinantes da aprendizagem, como qualificação de professores, qualidade do ambiente escolar, apoio dos pais e saúde social e emocional dentro e fora das escolas.

Esses determinantes são elencados pela Unesco na publicação *A promessa das avaliações de aprendizagem em larga escala*, de 2019, alinhada com a Agenda Mundial da Educação 2030, que tem compromisso com a erradicação da pobreza por meio de dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável até 2030.

De acordo com a publicação, as avaliações de aprendizagem em larga escala (AALEs) são:

> "[...] avaliações no âmbito do sistema que fornecem um retrato do rendimento da aprendizagem de um determinado grupo de estudantes (com base em idade ou ano) em um determinado ano acadêmico e em um número limitado de disciplinas. São frequentemente classificadas como avaliações nacionais ou transnacionais (regionais/internacionais). As AALEs são uniformes e padronizadas em termos de conteúdo, processo de administração, cronograma e sistemas de pontuação (são frequentemente chamadas *provas padronizadas*, sobretudo nos países e na literatura de tradição anglo-saxã).
>
> Em geral, elas são baseadas em amostras, embora, nas últimas décadas, um número crescente de países tenha adotado uma abordagem censitária [...]. Podem ser realizadas na escola ou em casa; com base no currículo ou não; podem ter consequências para os professores e as escolas, e pouco ou nenhum impacto sobre os candidatos que realizam as provas".
>
> UNESCO. *A promessa das avaliações de aprendizagem em larga escala*: reconhecer os limites para desbloquear oportunidades. Paris: Unesco, 2019. p. 20-21.

Duas das avaliações desse tipo realizadas no Brasil são as do **Sistema de Avaliação da Educação Básica** (**Saeb**) e as do **Programa de Avaliação Internacional de Estudantes** (**Pisa**, na sigla para *Programme for International Student Assessment*). Nos dois casos, a operacionalização é feita pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

O Saeb foi criado pelo governo federal em 1990 e sempre manteve como objetivo o diagnóstico da qualidade da Educação Básica brasileira, embora tenha passado por várias alterações e aperfeiçoamentos. Nessas alterações estão, por exemplo, a inclusão de escolas privadas e a incorporação de matrizes de referência, que avaliam as competências e definem os conteúdos curriculares e as operações mentais, em 1997; a restrição na aplicação de testes para língua portuguesa e matemática, em 2001; a inclusão da avaliação de ciências, em 2013; e a adequação à BNCC, em 2019.

Atualmente, as médias de desempenho dos estudantes apuradas no Saeb e as taxas de aprovação, reprovação e abandono disponibilizadas pelo Censo Escolar compõem, juntas, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

No caso da área de Ciências Humanas, os conhecimentos passaram a ser avaliados em 2019, porém, apenas entre os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Na etapa do Ensino Médio, são avaliados, a cada dois anos, os conhecimentos de língua portuguesa e matemática.

Diferentemente, o Pisa, lançado pela OCDE em 2000, divulga a cada três anos um estudo comparativo internacional com base na avaliação direcionada em três domínios ou áreas cognitivas: leitura, matemática e ciências. Em 2018, participaram da avaliação 37 países da própria organização e 42 países parceiros. O Brasil, além de participar desde a primeira edição, traz no Plano Nacional de Educação (PNE) uma meta de melhoria de desempenho dos alunos na Educação Básica com base nesse instrumento de referência.

A cada ciclo avaliativo, uma das três áreas cognitivas é priorizada, com um número maior de itens dedicados a ela; entretanto, as outras também são avaliadas de modo que seja permitido o estabelecimento de comparações com resultados de ciclos anteriores. Podem participar estudantes matriculados em instituições educacionais, desde o 7º ano do Ensino Fundamental, com idade de 15 anos e 3 meses a 16 anos e 2 meses no início do período de aplicação da avaliação – o público-alvo, portanto, inclui alunos do Ensino Médio no Brasil.

Os domínios avaliados no Pisa 2018 foram assim definidos:

- "**Letramento em leitura** é definido como a capacidade de compreender, usar, avaliar, refletir sobre e envolver-se com textos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver conhecimento e potencial, e participar da sociedade.
- **Letramento em matemática** é definido como a capacidade de formular, empregar e interpretar a matemática em uma série de contextos, o que inclui raciocinar matematicamente e utilizar conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticos para descrever, explicar e prever fenômenos.
- **Letramento científico** é definido como a capacidade de se envolver com as questões relacionadas com a ciência e com a ideia da ciência, como cidadão reflexivo. Uma pessoa letrada cientificamente está disposta a participar de discussão fundamentada sobre ciência e tecnologia, o que exige as competências para explicar fenômenos cientificamente, avaliar e planejar investigações científicas e interpretar dados e evidências cientificamente".

> INEP. *Relatório Brasil no Pisa 2018*. Versão preliminar. Brasília: Inep/MEC, 2019. p. 22.

O domínio para o qual esta coleção pode contribuir mais efetivamente é o do letramento científico, sobretudo pelo desenvolvimento das competências e habilidades da BNCC que valorizam a abordagem científica, em especial a competência geral 2 da Educação Básica, que inclui "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"; e a competência específica 1 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que incentiva o posicionamento crítico "considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica".

Nas orientações específicas dos capítulos, neste *Suplemento para o professor*, quando textos ou atividades visam mobilizar essas competências ou quando procedimentos científicos são propostos, há o devido comentário para o professor.

EDIÇÃO MODERNA

O letramento em leitura – processo que perpassa toda a Educação Básica – também é aprimorado pelos alunos à medida em que são instigados a interpretar os diversos tipos de texto apresentados na coleção, inclusive por meio de atividades que os fazem posicionar-se diante de fatos, evidências científicas e pontos de vista.

Nesse processo de desenvolvimento da competência leitora, é preciso estar atento aos processos de inferência, uma vez que a compreensão de um texto está diretamente relacionada aos conhecimentos prévios do leitor.

> "Na leitura de um texto, o resultado da compreensão depende da qualidade das inferências geradas. Os textos possuem informações explícitas e implícitas; existem sempre lacunas a serem preenchidas. O leitor infere ao associar as informações explícitas aos seus conhecimentos prévios e, a partir daí, gera sentido para o que está, de algum modo, informado pelo texto ou através dele. A informação fornecida direta ou indiretamente é uma pista que ativa uma operação de construção de sentido. Portanto, 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. Assim, os conhecimentos adquiridos, as experiências vividas, tudo o que está registrado em sua mente contribui para o preenchimento das lacunas textuais.
>
> 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, é importante na alfabetização a mediação do professor. Promover a antecipação ou predição de informações, acionar conhecimentos prévios, verificar hipóteses são algumas das estratégias que ele pode ensinar os alunos a realizarem para que eles tenham boa compreensão leitora [...]."
>
> DELL'ISOLA, Regina L. Péret. Inferência na leitura. *In*: FRADE, I. C. A.; 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. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/inferencia-na-leitura>. Acesso em: 25 maio 2020.

Ainda no contexto de avaliações em larga escala, a coleção também propicia aos alunos a prática sistemática da resolução de atividades do **Exame Nacional do Ensino Médio** (**Enem**), que avalia o desempenho escolar no final da Educação Básica.

Mesmo que com o passar dos anos, desde a primeira edição, em 1998, os objetivos do exame tenham se expandido e hoje ele represente uma possibilidade de acesso à Educação Superior, seus resultados anuais também possibilitam desenvolver estudos e indicadores educacionais.

Em 2020, os conhecimentos dos componentes curriculares de história, sociologia, geografia e filosofia estavam agrupados na área de ciências humanas e suas tecnologias, e sua matriz de referência pode ser consultada em: <http://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf> (acesso em: 30 abr. 2020).

Para privilegiar a preparação para avaliações ou exames de larga escala, uma sugestão é lançar mão de avaliações formais que deem ênfase para questões de análise e comparação, como as apresentadas nos finais dos capítulos, além de propostas de produção de texto dissertativo para favorecer o desenvolvimento da competência argumentativa.

A argumentação no ensino

Avaliar a capacidade argumentativa dos estudantes é uma tarefa complexa que não se restringe à sua produção textual. Nesta coleção, diversas atividades propostas servem de estímulo para que os alunos se posicionem, defendam pontos de vistas e dialoguem com os colegas em busca de melhores soluções na abordagem de situações-problema, seja de maneira textual ou oral. Nesse sentido, além de verificar a seleção de evidências e o encadeamento lógico do raciocínio, é preciso estar atento a outras dimensões envolvidas no processo de argumentação.

As pesquisadoras do conceito de competência argumentativa aplicado à educação Isabel Cristina Michelan de Azevedo e Emilly Silva dos Santos, da área de letras, propõem que as atividades voltadas para o ensino da argumentação sejam integradoras e permitam a avaliação de situações comunicativas e a resolução de problemas. Elas evidenciam a multiplicidade de aspectos relacionados à argumentação elencando dez dimensões que podem ser aplicadas em situações de ensino.

> "**Dimensão cognitiva:** refere-se às funções psicológicas superiores que se estabelecem no contexto das relações dialógicas, mediadas pela linguagem e por outros recursos semióticos histórica e culturalmente constituídos [...], que promovem a reflexão sobre os fundamentos e limites das concepções em discussão pelos argumentadores (autorregulação do pensamento).
>
> **Dimensão linguística:** refere-se às possibilidades de organização textual, que permite integrar o processamento de informações e conhecimentos às esquematizações discursivas, pelos sujeitos em interação oral ou escrita.
>
> **Dimensão interacional:** refere-se à ação do sujeito pela linguagem em contextos socioculturais que permitem a avaliação do discurso de um pelo do outro.
>
> **Dimensão dialógica:** refere-se ao diálogo construído pelos sujeitos da argumentação em diferentes

EM OBRA

situações sociais, o que possibilita o intercâmbio de perspectivas e o reconhecimento de quanto cada um é afetado pelas características particulares de cada situação comunicativa.

Dimensão discursiva: refere-se às propriedades semióticas e dialógicas que constituem e distinguem os tipos de atividades construídas na/pela linguagem e aos recursos mobilizados pelos sujeitos em situação argumentativa.

Dimensão política: refere-se às posições e aos papéis assumidos pelos argumentadores nos jogos de linguagem decorrentes da participação em variadas práticas sociais, considerando que estão sempre afetadas pelas relações de poder e pelas finalidades comunicativas.

Dimensão afetiva: refere-se às emoções despertadas na/pela argumentação, uma vez que, para atingir o objetivo de persuadir o outro, o sujeito tem os afetos como um dos instrumentos retóricos [...].

Dimensão lógica: refere-se à racionalidade argumentativa que se estabelece socialmente quando os sujeitos que buscam razões para apoiar seus pontos de vista, por isso implica a produção de raciocínios verossímeis, convincentes por sua construção (tipologia), pertinência, validade etc.

Dimensão retórica: refere-se à eficácia da comunicação, por isso diz respeito à ação integrada entre argumentos lógicos (*logos*) e emocionais (*pathos*) que um orador articula ao construir uma imagem (*ethos*) que possibilite persuadir o outro acerca de um ponto de vista assumido.

Dimensão sócio-semiótica e cultural: refere-se aos recursos semióticos construídos culturalmente que articulam discursos, ideias, emoções, posicionamentos etc., por isso medeiam as relações entre os sujeitos. Também vincula-se aos elementos (objetos), às construções e práticas culturais que são imprescindíveis para a efetivação da comunicação, bem como para o alcance dos resultados pretendidos, ou seja, para a consecução da persuasão."

AZEVEDO, Isabel C. M. de; SANTOS, Emilly S. dos. O conceito de competência argumentativa aplicado à educação. *In*: PIRIS, Eduardo L.; AZEVEDO, Isabel C. M. de; LIMA, Geralda de O. *Anais do III Seminário Internacional de Estudos sobre Discurso e Argumentação* (III SEDiAr). Ilhéus: Editus, 2016. p. 2055.

Considerando essas dimensões, portanto, recomenda-se que o professor, na posição de mediador na execução de atividades mais interativas pelos alunos, observe elementos como sistematização e articulação de conhecimentos, seleção de recursos e tomada de posições, de maneira que eles gradativamente desenvolvam a argumentação e a apliquem em diferentes práticas sociais, qualificando a participação no debate público com respeito a outros pontos de vista bem fundamentados.

3. Estrutura dos livros do estudante

Os seis volumes que compõem esta obra têm estrutura regular e foram concebidos para possibilitar o uso flexível, adaptando-se aos diferentes currículos e realidades escolares. Todos os livros apresentam nas páginas iniciais os objetivos pedagógicos, as justificativas e as competências e habilidades da BNCC trabalhadas. Em seguida, duas páginas de abertura propõem uma primeira sensibilização dos estudantes em relação ao tema do volume. Assim, uma sequência de oito capítulos aborda a temática pelas diferentes perspectivas dos componentes da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Por fim, na seção *Coletivo em ação*, uma proposta de atividade colaborativa convida os estudantes a produzir conhecimento, colocando em prática alguns conceitos relacionados à temática principal do livro.

Sugestões de cronograma

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, as possibilidades de arranjo da grade horária nos currículos são diversas. Para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, por exemplo, não há obrigatoriedade de a carga horária ser igualmente distribuída entre os três anos do Ensino Médio ou mesmo de abranger os três anos.

Nas sugestões de cronograma a seguir, entretanto, optamos por considerar o mesmo número de horas para as aulas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em cada ano.

Vale realçar neste momento que os volumes são autocontidos, isto é, o curso pode ser estruturado com o uso deles em qualquer ordem, devendo prevalecer a que melhor se ajustar à realidade escolar. A numeração indicada a seguir tem apenas a finalidade de diferenciar uns dos outros, e não de ordená-los; portanto, a sequência dos volumes nestas sugestões pode ser adaptada caso a caso.

Curso em semestres

Para o curso organizado em semestres, sugerimos o uso de um volume por semestre letivo.

Volumes	Semestres					
	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Volume 1						
Volume 2						
Volume 3						
Volume 4						
Volume 5						
Volume 6						

MODERNA

Curso em trimestres

Em escolas que estruturam os cursos trimestralmente, sugerimos que dois volumes sejam usados a cada três trimestres, conforme o quadro.

Volumes e subdivisões	Trimestres								
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
Volume 1, capítulos 1 a 6									
Volume 1, capítulos 7, 8 e CA*									
Volume 2, capítulos 1 a 3									
Volume 2, capítulos 4 a 8 e CA									
Volume 3, capítulos 1 a 6									
Volume 3, capítulos 7, 8 e CA									
Volume 4, capítulos 1 a 3									
Volume 4, capítulos 4 a 8 e CA									
Volume 5, capítulos 1 a 6									
Volume 5, capítulos 7, 8 e CA									
Volume 6, capítulos 1 a 3									
Volume 6, capítulos 4 a 8 e CA									

* CA refere-se à seção *Coletivo em ação*.

Curso em bimestres

No curso bimestral, os quatro primeiros capítulos de um livro podem ser estudados em um bimestre, ficando a parte restante para o bimestre seguinte.

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

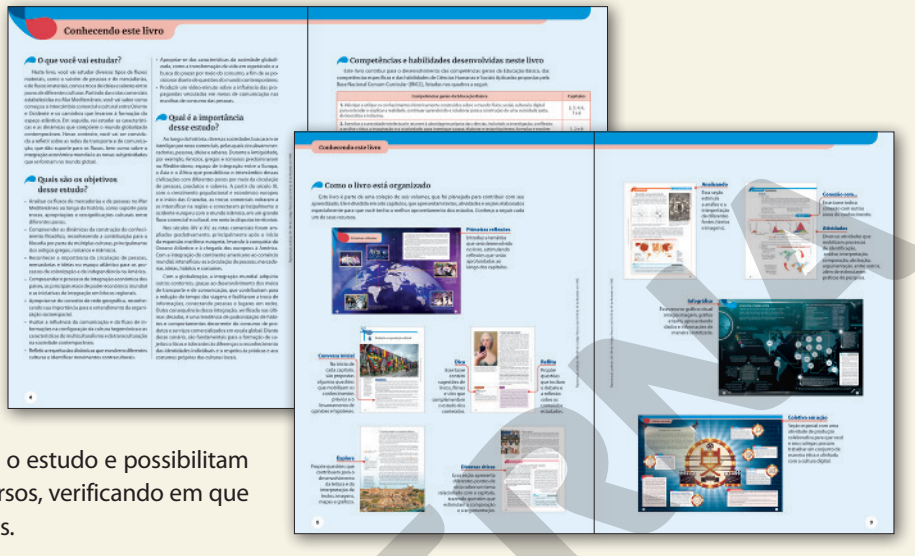
* CA refere-se à seção *Coletivo em ação*.

MODERNA

Os recursos do livro

Cada recurso didático-pedagógico do livro foi concebido com objetivos claros para facilitar a prática docente. Esses recursos, em conjunto, expressam os pressupostos teórico-metodológicos da obra e dão suporte para diversas estratégias didáticas com o propósito de desenvolver competências e habilidades pelos estudantes. Veja, a seguir, as características de cada um deles.

Conhecendo este livro



As páginas iniciais do livro apresentam para os estudantes a temática do volume, os objetivos pedagógicos, a justificativa da pertinência desses objetivos, as competências e habilidades a serem trabalhadas no volume e a estrutura do livro, respectivamente, nos itens *O que você vai estudar?*, *Quais são os objetivos desse estudo?*, *Qual é a importância desse estudo?*, *Competências e habilidades desenvolvidas neste livro* e *Como o livro está organizado*. Essas informações contextualizam o estudo e possibilitam que os alunos acompanhem seus percursos, verificando em que medida cumprem os objetivos propostos.

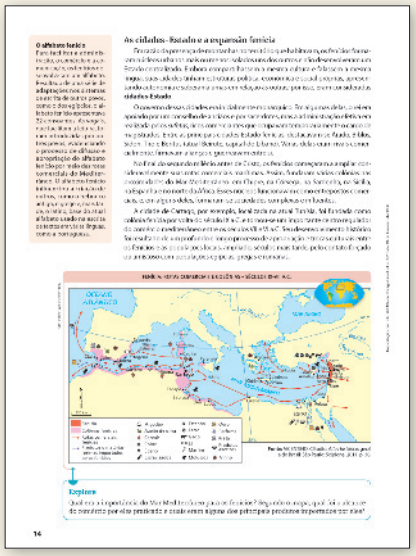
Primeiras reflexões

Uma imagem impactante e um texto introdutório, que dialoga com o aluno sobre as principais problemáticas abordadas no volume, têm como objetivo introduzir a temática que será desenvolvida, apresentando uma contextualização com algumas reflexões que serão aprofundadas ao longo dos capítulos e retomadas na seção *Coletivo em ação*, de fechamento de volume.

O trabalho com as aberturas de volume, bem como com as aberturas de capítulo, que serão apresentadas na sequência, podem ser aproveitados para verificar os conhecimentos dos alunos e os possíveis desníveis entre eles, a fim de subsidiar o planejamento de estratégias que considerem as especificidades individuais nos grupos de alunos. Por isso, é fundamental o estímulo à participação de todos nesses momentos exploratórios iniciais.

Abertura de capítulo

Cada capítulo inicia com uma imagem em destaque e um texto introdutório sobre a temática desenvolvida no capítulo, precedido pela vinheta *Conversa inicial*, com questões que visam despertar o interesse dos alunos. A abertura do capítulo é um bom momento para trabalhar a relação presente/passado, para estimular a participação dos alunos por meio da verificação dos conhecimentos prévios e da manifestação de opiniões, bem como do levantamento de hipóteses que venham a formular sobre determinada questão.



Texto principal

O desenvolvimento do conteúdo dos capítulos ocorre com o uso de textos multimodais e de modo organizado, com os tópicos principais numerados e uma hierarquia de informações bem definida. O texto principal é permeado por recursos didáticos com diferentes finalidades.

- **Reflita:** atividades que estimulam a reflexão sobre situações próximas da realidade do estudante, possibilitando a ele ressignificar e articular o conhecimento ao seu contexto de vida.
- **Explore:** boxes com questões curtas ligadas a algum elemento da página que desenvolvem leitura e interpretação de elementos gráficos, cartográficos, iconográficos e textuais.
- **Dicas:** livros, vídeos, filmes, jogos, *podcasts* e *sites* comentados, para pesquisa ou consulta, complementam o conteúdo estudado.
- **Boxe complementar:** informações adicionais exemplificam ou aprofundam a temática abordada no texto principal ou retomam e definem conceitos importantes para que o estudante compreenda melhor o tópico em estudo.
- **Infográfico:** pelo menos uma vez por volume, páginas especiais articulam diferentes linguagens em uma composição de textos e imagens, favorecendo o trabalho com temáticas complexas de maneira arrojada e criativa.

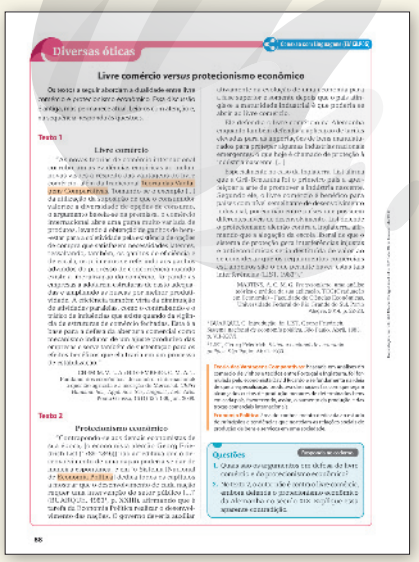
Analisando

Esta seção mobiliza a pluralidade metodológica e científica dos componentes de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas por meio de atividades de exploração de textos, mapas, gráficos ou outras imagens – fotografia, pintura, escultura, ilustrações e representações esquemáticas.

O trabalho com as **fontes históricas** pressupõe a identificação do suporte material, da autoria, do local e do período em que o documento foi produzido, a contextualização, a interpretação e a análise – procedimentos cuja prática evita que os estudantes atribuam ao documento histórico valores de outra época e, também, favorece a compreensão das intencionalidades que determinaram a produção do documento em questão.

Explorar a **linguagem cartográfica e gráfica** pela interpretação e análise de mapas, imagens aéreas e de satélite e gráficos desenvolve o raciocínio geográfico e a aplicação dos princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjo e causalidade.

Uma realidade apresentada pode ser reinterpretada partindo de novos diálogos e olhares com base na exploração de contextos sociais, culturais e políticos diversos, de modo que o senso crítico seja desenvolvido e a **experimentação sociológica** seja exercitada, desnaturalizando o senso comum.



O trabalho com textos de filósofos e comentadores, ou de outras fontes que promovam discussões ético-políticas, desenvolve a **capacidade argumentativa**, viabilizando a construção de opiniões bem fundamentadas, e incentiva condutas contrárias à crença em verdades absolutas, colocando em prática a dúvida sistemática.

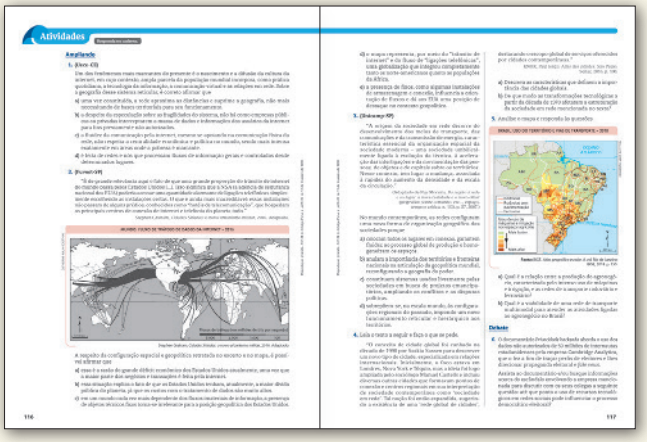
Diversas óticas

Após a apresentação de diferentes pontos de vista, conceitos ou posicionamentos assumidos em textos, mapas ou imagens acerca de um tema, as atividades desta seção estimulam o senso crítico, a identificação, a comparação, o debate e a construção de estratégias argumentativas (com o uso de estatísticas, exemplos, fatos, citações etc.).

De modo geral, a seção pode contribuir para consolidar a argumentação, a valorização e o uso de conhecimentos sobre a realidade físico-natural, social e cultural, mobilizando as competências gerais da Educação Básica 1 e 7.

MODERNA

Atividades de fechamento de capítulo

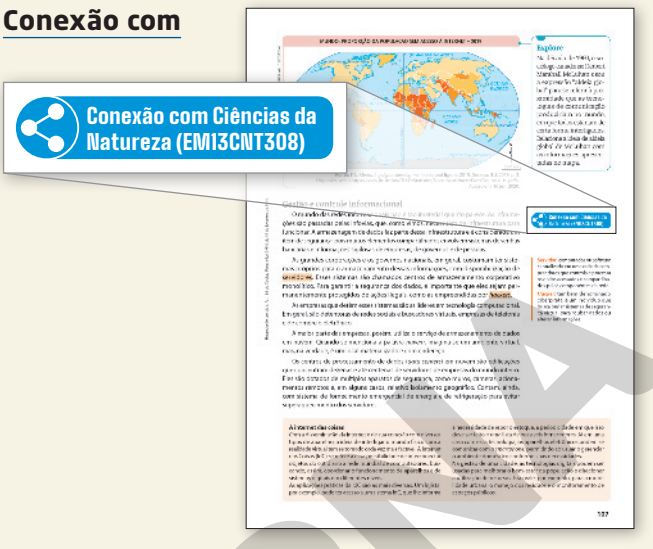


Ao final de cada capítulo, uma sequência de atividades mobiliza processos cognitivos diversificados, possibilitando aos estudantes analisar, inferir, argumentar, comparar, identificar, contrapor, interpretar, sintetizar, classificar, concluir, reconhecer padrões, decompor, abstrair, criar algoritmos etc., e propicia o desenvolvimento de competências e habilidades da BNCC pelos alunos.

Essas atividades estão organizadas em quatro tipos: um de ocorrência fixa e três de ocorrência variável.

- **Ampliando:** reúne, ao final de todos os capítulos, atividades que partem da exploração de textos de terceiros e de imagens para mobilizar os conhecimentos adquiridos no estudo do capítulo ou que requerem a resolução de situações-problema. Inclui questões de Enem e de vestibulares.
- **Pesquisa:** apresenta propostas relacionadas aos temas estudados no capítulo, tendo como pressuposto o desenvolvimento de procedimentos básicos de práticas de pesquisa da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, como: revisão bibliográfica, análise documental, construção e uso de amostragens, construção e uso de questionários, estudo de caso, estudo de recepção, observação, tomada de nota e construção de relatórios, entrevistas, grupo focal, análise de mídias tradicionais, análise de mídias sociais e pesquisa-ação. As pesquisas visam ainda aproximar os alunos de problemáticas contemporâneas ou de questões presentes no meio social em que estão inseridos. Espera-se que os estudantes formulem hipóteses, realizem o tratamento das informações, interpretem os dados e estabeleçam diferentes formas de uso e socialização dos resultados obtidos, incluindo produção e compartilhamento em meio digital.
- **Debate:** agrupa atividades que visam ao desenvolvimento da capacidade reflexiva e argumentativa, com base na utilização de informações confiáveis e de conhecimentos oriundos das Ciências Humanas. Além disso, estimula a participação dos alunos e a observação de regras e condutas necessárias para a elevação da qualidade do debate, tais como o controle da impulsividade, o pensamento flexível, a escuta atenta e respeitosa e a comunicação clara e objetiva.
- **Produção de texto:** propõe atividades de produção de texto que podem contemplar diferentes gêneros discursivos, porém privilegiando o argumentativo-dissertativo, de maneira semelhante ao que é solicitado nas propostas de redação do Enem.

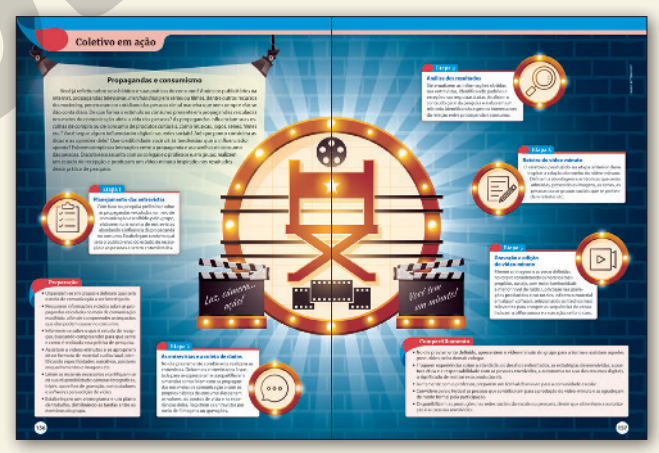
Conexão com



Quando determinado conteúdo trabalhado nos textos expositivos ou nas atividades do capítulo possibilita a conexão com outra área do conhecimento de maneira destacada, um ícone indica a habilidade dessa área que pode ser mobilizada por meio da integração de conhecimentos.

Nas orientações específicas do *Suplemento para o professor*, as conexões são mais bem explicitadas para que possam servir de subsídio para a construção de aulas em conjunto com professores de outras áreas do conhecimento.

Coletivo em ação



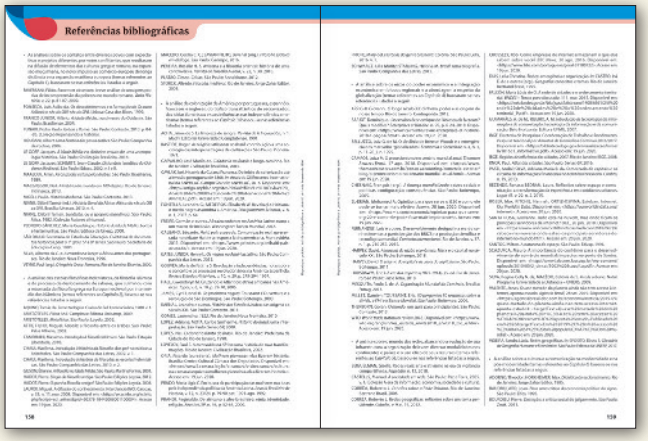
Ao final de cada volume, uma proposta de atividade prática interdisciplinar explora o universo temático do volume com o objetivo de que os alunos desenvolvam e compartilhem um produto por meio de recursos das mídias digitais. A proposta é estruturada em cinco pilares: cultura digital; protagonismo juvenil; pensamento crítico, científico e criativo; exercício da cidadania; e responsabilidade ética.

Para que o objetivo seja cumprido de modo organizado, todas as propostas partem de uma apresentação, com questões disparadoras e reflexões sobre a temática.

PROPOSTA

Completam as páginas um texto de preparação, com orientações para planejamento dos estudantes; um passo a passo com a descrição de uma sequência sugerida de etapas e procedimentos envolvidos na atividade (pesquisa, entrevista, filmagem e registro) e na elaboração do produto (revista, jornal, museu virtual, *blog*/*vlog*, *podcast*) ou da produção cultural (exposição, filme, música, peça, festival etc.); e um texto com sugestões sobre como expor e publicar o produto de distintas formas com vistas a socializar os resultados com a comunidade escolar e extraescolar.

Referências bibliográficas


Referências bibliográficas

Para facilitar a consulta, ao final do livro do estudante, as referências bibliográficas estão dispostas e comentadas segundo organização temática. No *Suplemento para o professor*, outras indicações comentadas e referências complementares são sugeridas no decorrer das orientações específicas a fim de contribuir para a formação e a atualização constantes dos professores.

4. Referências bibliográficas

A seguir relacionamos documentos normativos, como leis e resoluções, e outras publicações oficiais consultadas e utilizadas na elaboração deste *Suplemento para o professor*.

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: 28 abr. 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: 28 abr. 2020.

BRASIL. Lei n. 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm>. Acesso em: 24 maio 2020.

BRASIL. Lei n. 13. 415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 28 abr. 2020.

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

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, Dicei, 2013.

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: 28 abr. 2020.

CNE. Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 28 abr. 2020.

CNE. Resolução n. 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP n. 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP n. 15/2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104101-rcp004-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 abr. 2020.

CNE. Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2020.

IBGE. *Síntese de indicadores sociais*. Uma análise das condições de vida da população brasileira 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

MEC; CONSED. *Guia de implementação do novo Ensino Médio*. p. 18. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/guia>. Acesso em: 30 abr. 2020.

As referências a seguir embasaram a discussão sobre juventudes e atos intimidatórios no contexto escolar da Educação Básica.

ABRAMOVAY, Miriam (coord.). *Diagnóstico participativo das violências nas escolas*: falam os jovens. Rio de Janeiro: Flacso – Brasil, OEI, MEC, 2016.

PROVA

GELBCKE, Vanessa Raianna; STOSKI, Patrícia. Juventudes e escola: os distanciamentos e as aproximações entre os jovens e o Ensino Médio. *In*: SILVA, Monica Ribeiro da; OLIVEIRA, Rosangela Gonçalves de (org.). *Juventude e Ensino Médio*: sentidos e significados da experiência escolar. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2016.

GROSBAUM, Marta Wolak; FALSARELLA, Ana Maria. Condição jovem: juventude e Ensino Médio no Brasil. *Cadernos Cenpec*, v. 6, n. 2, p. 294, jun. 2017. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/368/363>. Acesso em: 26 abr. 2020.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. *Bullying*. Projeto Justiça nas Escolas. Brasília: CNJ, 2010. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/campanha/bullying/>. Acesso em: 24 maio 2020.

Para desenvolver os textos sobre computação e pensamento computacional, foram utilizadas as referências relacionadas a seguir.

BRACKMANN, C. P. *Desenvolvimento do pensamento computacional através de atividades desplugadas na Educação Básica*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. p. 48.

SBC. *Diretrizes para ensino de computação na Educação Básica*. São Paulo: SBC, 2018. p. 6. Disponível em: <https://www.sbc.org.br/documentos-da-sbc/send/203-educacao-basica/1220-bncc-em-itinerario-informativo-computacao-2>. Acesso em: 27 abr. 2020.

VICARI, R. M.; MOREIRA, A. F.; MENEZES, P. F. B. *Pensamento computacional*: revisão bibliográfica. Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/197566>. Acesso em: 20 abr. 2020.

A lista seguinte organiza as referências utilizadas na elaboração dos textos que abordam o ensino interdisciplinar e as metodologias ativas.

FAZENDA, Ivani C. A. *Interdisciplinaridade*: história, teoria e pesquisa. 18. ed. Campinas: Papirus, 2011.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso, 2018.

SEVERINO, Antônio J. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. *In*: FAZENDA, Ivani C. A. (org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 1998. p. 31-44.

SEVERINO, Antônio J. Do ensino da filosofia: estratégias interdisciplinares. *Educação em Revista*, Marília, v. 12, n. 1, p. 85, jan.-jun. 2011.

Para expor o posicionamento desta coleção a respeito das avaliações do processo de ensino-aprendizagem, foram utilizadas as seguintes referências.

AZEVEDO, Isabel C. M. de; SANTOS, Emilly S. dos. O conceito de competência argumentativa aplicado à educação. *In*: PIRIS, Eduardo L.; AZEVEDO, Isabel C. M. de; LIMA, Geralda de O. *Anais do III Seminário Internacional de Estudos sobre Discurso e Argumentação* (III SEDiAr) Ilhéus: Editus, 2016.

DELL'ISOLA, Regina L. Péret. Inferência na leitura. *In*: FRADE, I. C. A.; 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. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/inferencia-naleitura>. Acesso em: 25 maio 2020.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997.

INEP. *Relatório Brasil no Pisa 2018*. Versão preliminar. Brasília: Inep/MEC, 2019.

LUCKESI. Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*: estudos e proposições. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 46.

SALOMÃO, T.; NASCIMENTO, M. C. M. A avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa e na classificatória. *In*: XVI SEMANA DE EDUCAÇÃO. VI Simpósio de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. Desafios atuais para a educação, 2015, Londrina. *Anais*... Paraná: Londrina, 2015. p. 27.

SANT'ANNA, I. M. *Por que avaliar? Como avaliar?* Critérios e instrumentos. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. *In*: GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. Secretaria de Educação. Os desafios da escola púbica paranaense na perspectiva do professor PDE. Volume II. *Cadernos PDE*, p. 41, 2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uem_gestao_pdp_elaine_gessimara_davies_bertozzi.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2020.

UNESCO. *A promessa das avaliações de aprendizagem em larga escala*: reconhecer os limites para desbloquear oportunidades. Paris: Unesco, 2019.

UNESCO. Bureau Internacional de Educação. *Glossário de terminologia curricular*. p. 78. Disponível em: <http://pat.educacao.ba.gov.br/conteudos-digitais/conteudo/exibir/id/9757>. Acesso em: 27 abr. 2020.

VINCENT-LANCRIN, S.; GONZÁLEZ-SANCHO, C.; BOUCKAERT, M.; DE LUCA, F.; FERNÁNDEZ-BARRERA, M.; JACOTIN, G.; URGEL, J.; VIDAL, Q. *Desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico dos estudantes*: o que significa na escola. [Coordenação geral Instituto Ayrton Senna; tradução Carbajal Traduções]. São Paulo: Fundação Santillana, 2020.

MODELO

1. Apresentação

Os textos e as atividades deste volume foram concebidos em torno das temáticas *dinâmicas* e *fluxos*. Os objetivos de aprendizagem dos capítulos, apresentados também aos alunos no livro do estudante, foram cuidadosamente elaborados no sentido de contribuir para a mobilização dessas temáticas de maneira articulada com o desenvolvimento das competências e das habilidades previstas na BNCC.

A execução do conjunto desses objetivos contribui para o entendimento dos fluxos na atualidade, além das características e das dinâmicas que compõem o mundo globalizado. O contato com o pensamento de diversos estudiosos, desenvolvido em diferentes contextos e com diferentes perspectivas, contribui para a formação de sujeitos críticos e tolerantes diante da diversidade.

A articulação das propostas de conteúdos e das atividades com as competências e as habilidades é apresentada de maneira detalhada nas orientações específicas da abertura do volume, dos capítulos e da seção *Coletivo em ação*.

Quadro síntese do volume

Capítulos	Objetivos	Competências gerais da Educação Básica	Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
1. Rotas comerciais e intercâmbios culturais	Analisar os fluxos de mercadorias e de pessoas no Mar Mediterrâneo ao longo da história, como suporte para trocas, apropriações e ressignificações culturais entre diferentes povos.	2, 3, 4, 5, 7, 9 e 10	EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS103, EM13CHS104, EM13CHS106, EM13CHS201, EM13CHS202, EM13CHS203, EM13CHS204, EM13CHS206, EM13CHS301, EM13CHS501, EM13CHS502, EM13CHS503, EM13CHS504, EM13CHS603 e EM13CHS605
2. O encontro de saberes	Compreender as dinâmicas da construção do conhecimento filosófico, reconhecendo a contribuição para a filosofia de múltiplas culturas, principalmente dos antigos gregos, romanos e islâmicos.	1, 2, 7, 8 e 9	EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS105, EM13CHS201, EM13CHS203, EM13CHS304 e EM13CHS501
3. Circulação de pessoas, mercadorias e ideias pelo espaço atlântico	Reconhecer a importância da circulação de pessoas, mercadorias e ideias no espaço atlântico para os processos de colonização e de independência na América.	1 e 3	EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS103, EM13CHS104, EM13CHS105, EM13CHS106, EM13CHS201, EM13CHS204, EM13CHS404, EM13CHS502, EM13CHS503, EM13CHS601 e EM13CHS603
4. Integração econômica mundial	Compreender o processo de integração econômica dos países, os principais eixos de poder econômico mundial e as iniciativas de integração em blocos regionais.	1, 3, 6 e 10	EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS105, EM13CHS106, EM13CHS201, EM13CHS202, EM13CHS204, EM13CHS206, EM13CHS402, EM13CHS504 e EM13CHS604
5. O mundo das redes	Apropriar-se da ideia de rede geográfica, reconhecendo sua importância para o entendimento da organização socioespacial.	10	EM13CHS106, EM13CHS201, EM13CHS202, EM13CHS206, EM13CHS403, EM13CHS504 e EM13CHS604

Continua

Continuação

6. Produção e reprodução cultural	Avaliar a influência da comunicação e do fluxo de informações na configuração da cultura hegemônica e as características do multiculturalismo e da transculturação na sociedade contemporânea.	1, 3, 4, 5 e 9	EM13CHS102, EM13CHS103, EM13CHS104, EM13CHS106, EM13CHS202, EM13CHS303 e EM13CHS504
7. Dinâmicas culturais	Refletir a respeito das dinâmicas que envolvem diferentes culturas e identificar movimentos contraculturais.	1, 3, 6 e 8	EM13CHS102, EM13CHS103, EM13CHS105 e EM13CHS502
8. O sujeito na era da globalização	Apropriar-se das características da sociedade globalizada, como a transformação da vida em espetáculo e a busca do prazer por meio do consumo, a fim de se posicionar diante de questões do mundo contemporâneo.	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8 e 10	EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS106, EM13CHS202, EM13CHS205, EM13CHS303, EM13CHS501 e EM13CHS504

A seção *Coletivo em ação*, no final do livro do estudante, tem como objetivo principal a realização de um estudo de recepção e a produção de um vídeo-minuto sobre a influência das propagandas veiculadas nos meios de comunicação nas escolhas de consumo. Ao estudarem esse tema, os alunos apropriam-se de uma prática de pesquisa e exercem o protagonismo juvenil. A produção de um vídeo-minuto envolve o uso das mídias digitais para a comunicação de conhecimentos de forma crítica e ética, desenvolvendo as competências gerais da Educação Básica 3, 5 e 7 e as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS101, EM13CHS106 e EM13CHS303. O desenvolvimento coletivo da atividade, por sua vez, promove o exercício da autocrítica, do diálogo e da cooperação, importantes para as competências gerais da Educação Básica 8 e 9.

Este volume contribui também para o desenvolvimento de estratégias interdisciplinares, por meio da relação de algumas abordagens com Temas Contemporâneos Transversais. A seguir, indicamos resumidamente como esses temas são trabalhados neste volume.

Temas Contemporâneos Transversais	Ocorrência neste volume
Educação ambiental	No *Capítulo 1*, ao refletir a respeito de formas conscientes de consumo, que valorizam produtores que conferem tratamento digno aos animais e mantêm relações ambientais e sociais responsáveis.
Educação para o consumo	No *Capítulo 2*, ao refletir sobre as ideias do filósofo Epicuro, que defendia que a vida feliz deveria ser pautada pela simplicidade e pela moderação. No *Capítulo 8*, ao problematizar os hábitos de consumo na atualidade e o desejo de realização.
Diversidade cultural	No *Capítulo 3*, ao identificar a luta das *cholas* bolivianas contra a discriminação e pela preservação de sua cultura. No *Capítulo 7*, ao refletir sobre as dinâmicas culturais, reconhecendo a diversidade cultural da população brasileira.
Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras	No *Capítulo 3*, ao tratar da influência das culturas africanas na cultura brasileira, com destaque para a capoeira, e ao pesquisar bens culturais imateriais de matriz africana. No *Capítulo 7*, ao abordar o exemplo do *rapper* indígena e a dinâmica cultural.
Ciência e tecnologia	No *Capítulo 5*, ao discutir as desigualdades no acesso à internet no Brasil, destacando as diferenças entre campo e cidade.
Educação em direitos humanos	No *Capítulo 5*, ao tratar do papel de organismos internacionais no combate ao crime organizado e às redes ilícitas.
Vida familiar e social	No *Capítulo 8*, ao refletir a respeito da sociedade do espetáculo e do advento das redes sociais, que colocam o indivíduo à disposição da vigilância alheia na internet.

MODERNA

2. Orientações específicas

Primeiras reflexões

Neste volume, são abordadas temáticas que se relacionam às *dinâmicas* e aos *fluxos*. Na perspectiva da física, os dois termos remetem-se ao *movimento* ou à ideia de que as forças atuam na produção ou na modificação do movimento. Se aplicados aos fenômenos humanos e sociais, também fazem alusão à mobilidade e ao deslocamento – no tempo e no espaço – e envolvem os mais variados processos econômicos, políticos e culturais. A compreensão desses fenômenos abrange investigações e análises da história, da geografia, da sociologia e da filosofia, uma vez que esses campos do conhecimento contribuem para o entendimento da fluidez e dos deslocamentos no espaço, da duração dos eventos no tempo e das consequências desses movimentos para os indivíduos e as sociedades.

Inicie a aula questionando os alunos a respeito das músicas que eles costumam ouvir com frequência. Nesse momento, disponha um tempo para que eles, motivados pelas questões levantadas no livro do estudante, expressem e compartilhem suas preferências.

Promova um ambiente de aprendizado interdisciplinar, mencionando, por exemplo, que a música e a dança são tipos de linguagem as quais expressam as práticas sociais, os saberes e os valores ligados às culturas. Destaque que essas reflexões estão relacionadas também à área de Linguagens e suas Tecnologias.

Nesse contexto, procure questioná-los acerca das possíveis relações que existem entre as músicas, a mídia, o mercado e o consumo: O que faz com que você se identifique com as músicas que escuta?; As músicas que você ouve com frequência apresentam elementos culturais da região do Brasil onde você vive?; Você procura conhecer músicas novas?; Onde e como procura por elas?.

Problematize com os alunos a vinculação que há entre a produção e a circulação de expressões artísticas com os interesses econômicos, políticos, sociais e culturais. Ao fazê-los refletir com autonomia, de forma crítica e reflexiva, sobre as influências culturais que recebem e sobre seus próprios interesses e hábitos de consumo, mobiliza-se as competências gerais da Educação Básica 1 e 2, sobretudo no que se refere à valorização dos conhecimentos historicamente construídos, à análise de processos, em distintas escalas espaciais e em diferentes tempos, e ao exercício da curiosidade intelectual.

Comente, por exemplo, que a Banda BTS foi convidada a participar da 73ª Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 2018. Sugira aos alunos que assistam ou leiam ao discurso feito pelos integrantes da banda no evento e, em seguida, peça-lhes que exponham suas impressões a respeito do que ouviram ou leram. O vídeo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=viS8MDmibjA>. Acesso em: 6 jul. 2020. Se for necessário, pergunte se eles conseguem identificar quais são os possíveis interesses dos governantes ao convidar a banda para a assembleia. Explique que o grupo possui visibilidade e influência mundial e, por essa razão, tem capacidade de alcançar e mobilizar pessoas de diferentes países para as causas sociais defendidas pelas agências da ONU. Considere a oportunidade de desenvolvimento das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS101 e EM13CHS103.

Se possível, planeje um momento da aula para ouvir com os alunos algumas das músicas preferidas da maioria (ou assistir aos videoclipes). Essa atividade está relacionada à competência geral da Educação Básica 3, uma vez que incentiva a valorização e a fruição de manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais. Planeje a atividade antecipadamente, observando o conteúdo das letras e das cenas dos vídeos, de modo que sua escolha considere tanto a faixa etária dos alunos como as temáticas que possam ser exploradas em sala de aula.

Proponha aos alunos a criação de uma *playlist* compartilhada que contenha as músicas preferidas deles. Oriente-os nessa tarefa. Se julgar conveniente, os alunos podem privilegiar o gênero musical *K-Pop*. Considere com isso mobilizar as competências gerais da Educação Básica 4 e 5, favorecendo o uso da linguagem sonora e a utilização das tecnologias digitais para expressão e compartilhamento de ideias, sentimentos e emoções.

Explique aos alunos que essa atividade pode contribuir com o exercício da cooperação e do respeito entre eles, além de ensiná-los sobre a importância de valorizar a diversidade de identidades e culturas, combatendo preconceitos de qualquer natureza, contribuindo com o desenvolvimento da competência geral da Educação Básica 9. Auxilie-os a identificar, nas músicas, conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a diversidade cultural de diferentes sociedades, alinhando-se ao que sugere a habilidade das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS104.

Informe os alunos que o *K-Pop*, atualmente, é um dos maiores produtos de exportação da Coreia do Sul. O país ocupou, em 2019, o sexto lugar no *ranking* dos maiores produtores mundiais de música. Ao lado da música, outros produtos, como *K-Drama* (novela coreana), a moda, a comida e os cosméticos sul-coreanos renderam ao país cerca de 37 bilhões de dólares. O sucesso dessa indústria cultural, denominado *onda coreana*, tem sido resultado dos significativos investimentos realizados pelo Estado e pela iniciativa privada coreana – cerca de 1% do PIB do país se direciona ao setor desde o ano de 1999.

Debata com os alunos o papel da indústria e da publicidade e a influência da indústria cultural em suas predileções e escolhas; considerando esses aspectos, peça que avaliem e reflitam sobre seus hábitos culturais. Pode-se aprofundar a discussão lançando os seguintes questionamentos: Quais têm sido os principais instrumentos da indústria cultural coreana para tornar o produto *K-Pop* um fenômeno musical mundial?; De que modo ela impacta a cultura juvenil no mundo e no

MANOBRA

Brasil?; Como vocês se inserem nesse processo?. Esse raciocínio possibilita explorar as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS202, EM13CHS205 e EM13CHS303.

Comente com os alunos a preponderância, no mundo contemporâneo, do fluxo de informações por meio das mídias digitais. As mídias digitais contribuem para a interação social e caracterizam-se pela aceleração da disseminação de informações e das trocas culturais, criando, assim, influências e confluências entre os saberes, as preferências e os valores. Esses fenômenos atingem principalmente os jovens que estão expostos, diariamente, ao bombardeamento de informações disponibilizadas na internet. A facilidade com que se acessa as informações e os produtos audiovisuais impactam tanto a relação dos jovens com o consumo quanto a construção de elementos que compõem as identidades das culturas juvenis. Pode-se mencionar, como exemplo, o *K-Pop*, que ressignificou, à sua maneira, estilos musicais originados nos Estados Unidos e no Reino Unido.

Promova a leitura e a interpretação de um planisfério com o intuito de facilitar a visualização da difusão e da presença do *K-Pop* no mundo, mobilizando as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS106 e EM13CHS206. Tenha em vista que, ao analisar a música como uma manifestação cultural, econômica e política, observa-se a vinculação dessa expressão cultural aos territórios e territorialidades, contribuindo para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS204.

Esse ponto de partida é uma forma lúdica de introduzir discussões complexas, que envolvem emergência das relações globais, interações entre distintas sociedades, trocas de saberes e ideias, fluxos de produtos e mercadorias. Nesse sentido, com o estudo deste volume, espera-se que os alunos desenvolvam autonomia para escolher e valorizar seus referenciais culturais, econômicos, políticos e sociais, tornando-se protagonistas de seus hábitos de consumo e do uso consciente das tecnologias digitais para colaborar com a construção de uma sociedade que respeite e valorize a diversidade humana.

CAPÍTULO 1.
Rotas comerciais e intercâmbios culturais

Apresentação

Nesse capítulo, desenvolve-se uma discussão a respeito das rotas, das trocas comerciais e dos intercâmbios culturais realizados em diferentes momentos da história, da Antiguidade ao início do período moderno. Partindo dessa temática, explora-se a constituição do espaço mediterrânico, navegado por fenícios, gregos, romanos; do comércio transaariano, conectando a África subsaariana e o norte desse continente à Europa e ao Oriente Médio; a revitalização e a constituição de novas rotas terrestres, interligando a Ásia e a Europa; e a constituição do espaço atlântico, navegado por potências europeias interessadas na constituição de novas rotas marítimas e, mais tarde, na colonização do continente americano. Ao abordar esses processos, discorre-se a respeito do contato, nem sempre pacífico, entre diferentes povos quanto à circulação de pessoas e de saberes, bem como sobre a apropriação de práticas culturais que resultaram na elaboração e no aperfeiçoamento de sistemas de escrita, como o alfabeto; à disseminação de religiões para além de seus centros de origem; à dinamização da cultura europeia, valendo-se do afluxo de conhecimentos e instrumentos produzidos no Oriente; ao desenvolvimento e à difusão de novos hábitos, em escala mundial, em razão dos processos históricos ligados às Grandes Navegações, que articularam diversas regiões do planeta.

Para trabalhar com as temáticas desenvolvidas no capítulo, indicam-se com prioridade os professores com formação em história.

Orientações didáticas

Inicie o estudo do capítulo questionando os alunos sobre os alimentos que eles mais consomem no dia a dia. Destaque a possibilidade de muitos desses alimentos serem originários de outros continentes, tendo sido trazidos para o Brasil por outros povos. Tanto os produtos citados no texto como os retratados na imagem da abertura do capítulo permitem refletir sobre as trocas comerciais e culturais realizadas entre diferentes povos. Ressalte o fato de as relações comerciais também propiciarem as trocas culturais, aproximando povos e culturas distantes. É importante reforçar que o fluxo de mercadorias implica também no deslocamento de pessoas, responsáveis por seu transporte e/ou comercialização. Essas pessoas possuem seus hábitos e suas tradições e, em contato com outros povos, podem difundi-los, adaptá-los, abandoná-los ou ressignificá-los. A reflexão sobre essas dinâmicas mobiliza a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS201.

Explique aos alunos que diversos povos, no decorrer da história, praticavam o comércio marítimo no Mediterrâneo e, desde a Antiguidade, esse mar permitia a comunicação entre os continentes asiático, africano e europeu. Com relação aos fenícios, é importante destacar a presença da cadeia montanhosa no interior do território, correspondente ao atual Líbano, que contribuiu para que os fenícios buscassem alternativas no Mar Mediterrâneo, o que possibilitou a esse povo desenvolver várias rotas comerciais. Na esteira das trocas comerciais, os fenícios contactaram culturas de outros povos e, para facilitar a comunicação, desenvolveram e adaptaram um sistema de escrita que influenciou a criação de outros alfabetos, inclusive o latino. Ao abordar a estruturação dos fenícios na constituição do espaço do Mediterrâneo na Antiguidade, enfatizando os fluxos populacionais, mercantis e culturais (evidenciados pelo desenvolvimento do alfabeto), mobilizam-se as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS201, EM13CHS204, EM13CHS206 e EM13CHS603.

MODERNA

Na sequência, ao abordar o subitem *Os povos gregos e o Mar Mediterrâneo*, comente com os alunos que o território ocupado pelos antigos gregos era conhecido como Hélade, e seus habitantes eram os helenos; no entanto, esses povos ficaram conhecidos como gregos por causa dos romanos, que passaram a chamá-los dessa maneira. É importante ressaltar os fatores que pressionaram a expansão grega pelo litoral do Mediterrâneo, como a crise produzida com o crescimento demográfico associado à insuficiência de terras agricultáveis e à concentração fundiária nas mãos dos aristocratas. Destaque a independência das pólis gregas que muitas vezes guerreavam entre si. Explique que a expansão persa em direção à Ásia Menor, na região litorânea do Mar Egeu, bacia do Mar Mediterrâneo que faz fronteira com o Mar Negro, culminou nas Guerras Greco-Pérsicas.

Os gregos reunidos na Liga de Delos, sob a liderança de Atenas, conseguiram a assinatura de um acordo de paz com os persas em 448 a.C.; entretanto, mais tarde, Esparta reuniu outras pólis descontentes com a hegemonia ateniense e formou a Liga do Peloponeso. Os conflitos entre os gregos enfraqueceram as pólis, favorecendo a conquista pelos macedônios. Quando os macedônios conquistaram a região, os gregos já haviam desenvolvido um pujante sistema cultural cuja difusão, assimilação e apropriação influenciou o Império da Macedônia, num processo conhecido como helenismo. Utilize o mapa da página 15 para localizar a Macedônia e a extensão de seu império, fornecendo elementos para que os alunos tenham uma dimensão geográfica do que foi esse processo.

Ao abordar os povos gregos e a expansão sobre o Mar Mediterrâneo, bem como as Guerras Greco-Pérsicas, as disputas entre as ligas gregas e a conquista pelos macedônicos, mobilizam-se as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS201, EM13CHS204 e EM13CHS603.

Ao iniciar o estudo do subitem *Roma e o mare nostrum*, comente com os alunos o paralelismo entre o início do desenvolvimento da cultura grega na Hélade e o povoamento do norte da Península Itálica pelos etruscos a partir do século XII a.C. No século VII a.C., esse povo já mantinha contatos comerciais com gregos e fenícios. O restante da península encontrava-se ocupado por outros povos, como os itálicos, cujo desenvolvimento de um de seus povoados originou a cidade de Roma por volta do século VIII a.C. Informe aos alunos que Roma experimentou três regimes políticos diferentes: Monarquia (753 a.C.-509 a.C.), República (509 a.C.-27 a.C.) e Império (27 a.C.-476 d.C.). Ao abordar cada uma das fases políticas da história romana, mobiliza-se a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS603.

Na sequência, destaque as chamadas Guerras Púnicas, entre os séculos III e II a.C., que aconteceram no processo de consolidação do domínio romano sobre o Mar Mediterrâneo, opondo Roma a Cartago, uma antiga cidade fenícia. Comente com os alunos o uso da palavra *deletar*, presente, especialmente, no mundo virtual e nas ações ligadas à exclusão de arquivos do computador, e a relação direta desta palavra com o contexto histórico desses conflitos. A última guerra entre romanos e cartagineses, no século II a.C., foi capitaneada pelo senador romano Catão, que concluía todos seus discursos no Senado dizendo: "*Delenda est Cartago*" ("Cartago deve ser destruída"). Após a vitória sobre os cartagineses, em 146 a.C., os romanos destruíram toda a cidade, salgando a terra e escravizando seus habitantes. O verbo *delere*, que, em latim, significa "destruir", originou a palavra portuguesa *delir* e, no inglês, o verbo *to delete*, que significa "apagar, destruir, eliminar". Embora *delir*, em referência ao discurso do general romano Catão, exista na língua portuguesa como sinônimo de "apagar", foi do inglês que derivou o termo *deletar* que utilizamos cotidianamente. Essa curiosidade histórica estimula os alunos a relacionarem o passado ao presente e pode servir como ponto de partida para uma reflexão mais profunda sobre as permanências do mundo romano na atualidade. Ao abordar o processo de domínio romano sobre o Mar Mediterrâneo, mobiliza-se a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS603.

As conquistas romanas ocorridas durante o período republicano foram acompanhadas do aumento de popularidade e de influência dos generais, o que propiciou a origem de um conjunto de guerras civis, que, associadas a outros fatores, causaram o fim da República Romana. Entretanto, a passagem do período republicano para o imperial, no século I a.C., não foi automática. Esse período foi marcado pela existência de dois triunviratos. Os generais César, Pompeu e Crasso compunham o Primeiro Triunvirato. Crasso morreu no Oriente e César, após derrotar Pompeu, passou a governar sozinho. Com o assassinato de César em 44 a.C. formou-se o Segundo Triunvirato composto por Otávio, Marco Antônio e Lépido. Otávio derrotou os demais e se tornou o primeiro imperador romano em 27 a.C.

Chame à atenção dos alunos para o fato de que, durante o período imperial, Roma viu uma nova religião desenvolver-se na região da Judeia, o cristianismo. No século I, o cristianismo passou a se difundir pelo Império Romano. Inicialmente, os cristãos foram perseguidos, uma vez que, entre outros fatores, negavam o politeísmo e se recusavam a adorar o imperador romano. Entretanto, o cristianismo não parou de crescer. Em 313, o imperador Constantino se converteu à nova religião e, por meio do Edito de Milão, concedeu liberdade religiosa em todo o império. Mais tarde, em 380, o imperador Teodósio I decretou o cristianismo como a religião oficial do império. É interessante destacar a continuidade do cristianismo ante a crise e o fim do Império Romano do Ocidente em 476.

Além disso, ao abordar o subitem *O Império Bizantino*, mencione as diferenças que foram surgindo em relação ao cristianismo praticado no Ocidente e no Oriente em consequência da divisão do Império Romano ocorrida no século anterior, em 395. Com o chamado Cisma do Oriente, em 1054, a cristandade foi de fato cindida entre a Igreja Apostólica Romana e a Igreja Ortodoxa. Caso haja oportunidade, comente algumas das principais diferenças entre as igrejas, por exemplo:

MODERNA

a Igreja Católica adota o calendário gregoriano, a Ortodoxa baseia-se no juliano, de modo que o nascimento de Jesus é comemorado pelos ortodoxos no dia 7 de janeiro; na Igreja Católica não há restrições a estátuas, mas na Ortodoxa são permitidas apenas imagens pintadas; na Igreja Católica, o papa é a autoridade máxima, na Ortodoxa, Jesus Cristo é considerado a autoridade suprema.

Para você ler

***Roma*: vida pública e vida privada**

Pedro Paulo Abreu Funari. São Paulo: Atual, 1994.

Esse livro, escrito pelo historiador brasileiro Pedro Paulo Abreu Funari, faz parte de uma coleção chamada *História geral em documentos*, que aborda temas importantes da história de acordo com informações de vários tipos de documentos de época. Funari, de forma agradável e em linguagem acessível, aborda temas, como a cidade, a casa, a escola, as diversões e a religião no mundo romano. Além disso, realiza análises bastante aprofundadas dos relevos, das inscrições e das pinturas que reconstituem os aspectos do cotidiano de Roma.

Na sequência, ao iniciar o estudo do item *Da formação do islã ao comércio transaariano*, é importante comentar a imagem estereotipada do mundo islâmico que tem sido difundida, bem como de suas práticas religiosas, baseada nas ações de grupos terroristas que se contrapõem ao Ocidente e seu universo político-cultural. Essa ideia deve ser problematizada, pois o islã é muito heterogêneo, complexo e multifacetado, não devendo ser reduzido à existência de eventuais grupos fundamentalistas. Assim, contribui-se para o desenvolvimento das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS501 e EM13CHS502.

Se julgar conveniente, faça a leitura do mapa da página 22, apresentando a Península Arábica como uma região marcada por paisagens desérticas, sobretudo no norte e no centro, e pela ocorrência de chuvas e presença de solos férteis no sul. Essa península era habitada por povos nômades e seminômades, que viviam da criação de animais e do comércio caravaneiro, e agricultores distribuídos pelos oásis e pelas regiões férteis. Indique aos alunos o papel e a importância das caravanas que interligavam, por meio de rotas comerciais, o sul da Península Arábica ao Mediterrâneo. Para além das trocas comerciais, essas rotas possibilitaram canais de comunicação entre diversos povos e culturas. Ao relacionar o surgimento e a difusão do islã à dinâmica desses fluxos populacionais, mercantis e culturais, mobilizam-se as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS201, EM13CHS202, EM13CHS203 e EM13CHS206.

Chame a atenção dos alunos para o fato de a cidade de Meca ter se estruturado, ao longo do tempo, como um importante centro religioso politeísta – que atraía peregrinos árabes em busca de cultuar seus símbolos sagrados – e, também, como eixo que articulava as rotas do comércio caravaneiro, fundamentais para a difusão do islamismo por toda a península no século VII. A partir de então, a nova religião espalhou-se por diversas regiões do mundo, conforme o mapa da página 24, *Regiões da Ásia, África e Europa: expansão islâmica – séculos VII a XIII*. Com relação à expansão islâmica sobre o continente africano, abordado na página seguinte, é importante ressaltar o papel que os povos africanos convertidos desempenharam nesse processo. Ao destacar a difusão dessa nova religião e de seus equipamentos culturais no continente africano, ressaltando o papel do comércio caravaneiro transaariano na constituição de impérios islamizados, mobilizam-se as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS201, EM13CHS202, EM13CHS203, EM13CHS204 e EM13CHS603.

Vale argumentar que, nesse processo de expansão, o casamento entre muçulmanos e os povos conquistados foi tolerado, ainda que essa postura não tivesse necessariamente a ver com generosidade. Na Espanha, por exemplo, os locais de moradia destinados aos judeus e cristãos, por exemplo, eram delimitados, bem como o tamanho dessas residências. O uso de sela para andar a cavalo lhes era proibido e as roupas deveriam ser distintas das dos muçulmanos.

MODERNA

Explique aos alunos que o processo de expansão islâmica, de certa maneira, também está relacionado às disputas internas pela sucessão de Maomé entre os xiitas, para os quais um filho do profeta deveria sucedê-lo, e os sunitas, defensores das eleições como processo de escolha do califa. Os sunitas venceram e Abu Bakr foi escolhido o primeiro califa. No quinto califado, foi iniciado o governo da dinastia Omíada (661-750). Nesse período, o califado tornou-se hereditário e sua sede foi transferida de Meca para Damasco, na Síria. Os omíadas foram derrotados pelos abássidas em 750, que escolheram Bagdá, no atual Iraque, como sede do califado. Já os omíadas migraram para a Península Ibérica e fundaram um segundo califado, o de Córdoba (929-1031). Um terceiro, o califado do Egito (969-1171), formado por um grupo dissidente dos xiitas, foi constituído no norte da África, opondo-se aos abássidas de Bagdá.

Com relação ao desenvolvimento cultural dos muçulmanos, é importante destacar o período compreendido entre os séculos VIII e XIII, aproximadamente, entendido por muitos historiadores como a idade de ouro do islã. Nessa época, estudiosos das mais diversas áreas, como matemática, filosofia, arquitetura, literatura e física, produziram importantes conhecimentos que influenciaram sociedades de todos os continentes. Bibliotecas e centros de estudo em grandes cidades comerciais foram inaugurados, principalmente em Bagdá, que ficou conhecida a partir do século VIII como importante polo de difusão cultural.

> "Al-Rashid [quinto califa abássida, governou entre 786 e 809] manteve o mesmo interesse de Al-Mansur no sentido de fazer de Bagdá um polo de desenvolvimento cultural em todo o império islâmico. Adquiriu para a Biblioteca Real obras de matemática e de astronomia de um grande cientista indiano, Brahmagupta, e convidou também diversos matemáticos e astrônomos dos arredores da região iraquiana para trabalhar em Bagdá. O grande interesse dos muçulmanos pela matemática e pela astronomia era, entre outros motivos, movido também pela necessidade de estabelecer com clareza a direção de Meca para a realização das preces diárias. Este direcionamento deveria, então, ser muito acurado. [...]
>
> De acordo com diversas pesquisas sabe-se, atualmente, que em Bagdá a significativa efervescência cultural não era obra unicamente das atividades que transcorriam no ambiente da Biblioteca *Real* e da *Casa da Sabedoria* patrocinada pela corte dos califas. Existiam bibliotecas privadas que eram de propriedade de altos funcionários e de diversas famílias com muitas posses, algumas enriquecidas através de atividades comerciais. Estas famílias exerciam o mecenato convidando conhecidos acadêmicos da sua época para trabalhar nas suas residências e suas bibliotecas particulares."
>
> PALAZZO, Carmen Lícia. A idade de ouro do islã: o mecenato do Califado Abássida e a Casa da Sabedoria. *Mirabilia*, n. 25, jun.-dez. 2017. Disponível em: <https://www.revistamirabilia.com/sites/default/files/pdfs/2_0.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

Ao abordar o desenvolvimento, a difusão e os avanços produzidos pelos muçulmanos nas áreas das artes, literatura, arquitetura, astronomia, física, química etc., que impactaram o desenvolvimento da cultura ocidental, mobiliza-se a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS201.

Para você ler

A idade de ouro

Esther Hamburger. Entrevista com Edward Said. *+Mais! – Folha de S.Paulo*, 10 mar. 1996. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1996/3/10/mais!/5.html>. Acesso em: 15 jul. 2020.

Na entrevista concedida pelo intelectual palestino Edward Said (autor do livro *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*), o autor analisa o legado cultural do mundo islâmico, proporcionando discussões a respeito das relações tecidas entre o Ocidente e o Oriente ao longo do tempo.

Para o item *Europa: das Cruzadas ao renascimento comercial e urbano*, comente como a questão dos conflitos travados entre cristãos e muçulmanos promoveu a difusão do legado cultural islâmico no Ocidente. É importante esclarecer que as Cruzadas foram iniciadas sob o pretexto dos cristãos de recuperar a cidade de Jerusalém que, desde o ano de 1076, encontrava-se sob domínio de turcos islamizados. No entanto, mais do que um conjunto militar bem organizado, com lideranças e hierarquias bem definidas, as Cruzadas reuniram enorme diversidade social constituída pela nobreza, que combinava motivações religiosas e interesses comerciais, e uma grande massa formada pelos estratos sociais mais baixos da população, que também unia a fé a outros interesses. Das oito Cruzadas que se seguiram entre os anos de 1096 e 1270, somente a primeira logrou resultados mais positivos para os cristãos, como a tomada de Jerusalém. Ao abordar as Cruzadas – caracterizadas como conflitos de fundo religioso agregando múltiplas motivações dos diversos estratos sociais envolvidos –, destacando a importância de Jerusalém para cristãos e muçulmanos, mobilizam-se as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS201, EM13CHS203 e EM13CHS204.

Para você ler

As Cruzadas vistas pelos árabes

Amin Maalouf. São Paulo: Brasiliense, 1988.

Nessa obra, o escritor franco-libanês Amin Maalouf utiliza o gênero romance histórico para contar a história das Cruzadas pela perspectiva muçulmana, relatando o luto e a revolta dos muçulmanos ao constatarem a violência e a carnificina promovida pelos *franj* (francos) a caminho e na conquista de Jerusalém.

Destaque aos alunos a recuperação da cidade de Jerusalém pelos muçulmanos, ainda no século XII, em uma contraofensiva liderada pelo sultão Saladino (1138-1193). Se julgar conveniente, informe que Saladino era curdo e adepto do islamismo sunita, tendo sido o responsável por unificar os muçulmanos da região que hoje se estende do Egito até a Arábia Saudita. Por ter um temperamento ponderado, foi o principal responsável por conter o ímpeto de vingança daqueles que queriam destruir a Igreja do Santo Sepulcro e matar os cristãos capturados. Em seu governo, a cidade de Jerusalém continuou a aceitar o livre trânsito de cristãos latinos, além de permitir o retorno de judeus ao território.

Na sequência, argumente que, de maneira geral, o resultado mais imediato das Cruzadas foi o ressurgimento do comércio de longa distância em várias regiões do continente europeu. Se achar conveniente, estabeleça uma comparação entre o mapa da página 27, *Regiões da Europa, Ásia e África: as primeiras Cruzadas – séculos XI-XIII*, e o da página 29, *Regiões da Europa, Ásia e África: rotas comerciais – século XIII*, destacando as semelhanças entre algumas rotas presentes nesses dois mapas. Chame a atenção dos alunos para o fato de que várias cidades (como Lion, Gênova, Viena, Roma, Milão, Veneza, entre outras), estarem presentes nos dois mapas, tendo sido, portanto, percorridas por integrantes de rotas com finalidades diversas ao longo do tempo. Aproveite para abordar o papel estratégico desempenhado pela cidade de Constantinopla – tanto nas Cruzadas quanto no renascimento comercial –, como eixo de ligação entre a Europa e a Ásia, e entre os mares Mediterrâneo e Negro. Esse exercício, inclusive, ajudará os alunos a compreender como a tomada de Constantinopla pelos turcos otomanos em 1453 significou um novo impulso para as potências ibéricas no descobrimento de rotas alternativas às Índias, mobilizando as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS201, EM13CHS204 e EM13CHS206.

É importante ressaltar o fato de a economia monetária tornar-se dominante nesse período por conta da dinamização do comércio e da vida urbana, em detrimento das transações comerciais realizadas mediante a troca direta de produtos – sistema que predominava na época. Assim, entre os séculos XII e XIII, surgiram novos grupos sociais como a burguesia e os trabalhadores urbanos assalariados.

Por fim, antes de fechar o estudo desse tópico, pontue que o século XIV foi marcado pela drástica mudança no panorama europeu, ocasionada por um conjunto de fatores (como guerras, fome e peste), responsáveis por uma grave crise no continente. Entre os acontecimentos, destaque: a Guerra dos Cem Anos (1337-1453), uma série de conflitos que

MODERNA

envolveu disputas entre a França e a Inglaterra, devastando a agricultura e a nobreza dessas regiões, destruindo a rota comercial da Champagne e desarticulando o comércio das feiras; os problemas climáticos, que inauguraram um período de baixa produção agrícola e culminaram, portanto, em muita fome; e o alastramento da Peste Negra, causada pela bactéria *Yersinia pestis* (transmitida aos seres humanos pelas pulgas que vivem em roedores, como esquilos e ratos), vinda provavelmente da Ásia via cidades portuárias que mantinham relações comerciais com o Oriente, e que dizimou cerca de um terço da população europeia entre 1348 e 1350.

No final do século XIV, a população voltou aos padrões do século XI. As difíceis condições geradas pela fome, pela peste e pelas guerras fizeram aparecer inúmeras revoltas que espalharam o medo tanto no campo como nas cidades.

Ao iniciar o estudo do item *A expansão marítima europeia e a configuração do espaço atlântico*, destaque o pioneirismo português, seguido do espanhol, consolidado pelo fato desses dois países terem se constituído como monarquias nacionais, centralizando o poder político nas mãos do monarca, de desfrutarem de posição geográfica privilegiada e do esforço estratégico empenhado pelo Estado e pelos comerciantes na descoberta de novas rotas comerciais. Ressalte o sucesso da expansão marítima europeia, que só foi possível graças aos instrumentos e avanços técnicos e científicos produzidos por muçulmanos e judeus e apropriados no mundo ibérico. Esse intercâmbio cultural foi fundamental para o aprimoramento dos instrumentos náuticos, da cartografia, das embarcações etc.

Argumente que, com as Grandes Navegações, o mundo passou por um processo muito mais efetivo de intercâmbio cultural, de trocas de mercadorias e de alteração das paisagens locais em razão da introdução de animais e plantas exóticas, da difusão de microrganismos e da disseminação de novos hábitos alimentares. É importante reforçar a violência desse processo, pois ele não resultou apenas de intercâmbios e trocas de conhecimentos, mas também de um processo de colonização que envolveu centralmente o genocídio, o desterro e a escravização de diversos povos africanos e ameríndios. Ao tratar do tema da expansão marítima europeia, discutindo as razões do pioneirismo ibérico, as etapas do périplo africano, a chegada dos europeus à América, a importância das trocas culturais para o desenvolvimento do conhecimento náutico, e a constituição de um espaço atlântico que intensificou as trocas comerciais e culturais em escala mundial, mobilizam-se as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS201, EM13CHS202, EM13CHS203, EM13CHS204 e EM13CHS603.

Comentários e sugestões de resposta

Conversa inicial — Página 12

1. É possível que os alunos acionem imagens estereotipadas do Brasil ao identificar certos produtos – bananas, por exemplo – como itens cultivados no país. Debata com eles a ideia de que no Brasil consumimos alimentos produzidos no exterior e povos estrangeiros consomem alimentos provenientes do Brasil. Além disso, comente que a associação entre um produto e um lugar contribui para o esquecimento das trocas econômicas e culturais ocorridas no decorrer da história. Isso acontece com muitos alimentos presentes na imagem, por exemplo, a banana e o coco são de origem asiática, a melancia é de origem africana, e o abacaxi é originário da América do Sul.
2. É possível que os alunos não se lembrem da história das feiras, conteúdo que será abordado no capítulo. As feiras ou os mercados, mesmo quando não apresentam mercadorias de origem estrangeira, aclimatadas ou não ao país, cumprem um importante papel de integração regional.
3. É interessante estabelecer um diálogo com os alunos, incentivando-os a reconhecer as dimensões do comércio que ultrapassam a relação inicial e restrita de consumo. Os produtos funcionam, muitas vezes, como mediadores entre mercados e feiras e locais distantes, dos quais provêm. Eles possibilitam o acesso aos sabores e odores experimentados por povos de outras regiões. Além disso, podem despertar o interesse do consumidor pela técnica utilizada para obtê-los. Os mercadores desempenham um importante papel no processo de trocas culturais – vale lembrar aos alunos que os produtos não se deslocam sozinhos; eles dependem do fluxo dos comerciantes, que vão transmitindo valores, hábitos e tradições e estabelecendo pontos de contato e canais de apropriação, descarte e ressignificação de práticas culturais estrangeiras.

Reflita — Página 13

Nesse debate, não se trata de julgar o passado com base nos valores e nas concepções do presente, mas partir de um exemplo histórico para estimular a reflexão sobre um comportamento atual. A preocupação com questões ambientais, com o cuidado dos animais envolvidos nas etapas de produção de mercadorias e com o respeito aos direitos dos trabalhadores é cada vez mais frequente. Muitas vezes, as pessoas compram determinadas mercadorias por desconhecimento das etapas da produção. Nesse sentido, cabe refletir sobre a importância do respeito a todos os seres envolvidos nas cadeias produtivas. Assim, a leitura dos rótulos das embalagens pode fornecer informações sobre a origem e a produção daquilo que se vai consumir (alguns fabricantes que respeitam os animais, por vezes, evidenciam isso nos rótulos dos produtos, por exemplo, com o selo *Cruelty free*). Por fim, uma pesquisa na internet sobre as marcas mais consumidas pode oferecer informações a respeito das empresas que mantêm uma postura responsável e sustentável e respeitam as legislações trabalhista e ambiental, contribuindo para o desenvolvimento da competência geral da Educação Básica 5. Produção, comércio e consumo são atividades interligadas. Modificar o comportamento humano em qualquer uma das fases desse processo pode contribuir para a melhora de toda a cadeia de produção.

Nessa reflexão sobre hábitos e na realização de um debate envolvendo a expressão e o compartilhamento de ideias a respeito de formas conscientes de consumo,

REPRODUÇÃO PROIBIDA

valorizando produtores que conferem tratamento digno aos animais e mantêm relações ambientais e socialmente responsáveis, a atividade contribui para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica 4 e 10, das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS301 e EM13CHS504, bem como do tema contemporâneo transversal *Educação ambiental*.

Explore — *Página 14*

Em razão das características geográficas de seu território, os fenícios utilizavam o Mar Mediterrâneo como o principal meio de expansão e de rota comercial. O comércio praticado por eles articulou três continentes – o asiático, o africano e o europeu –, alcançando o extremo oeste do Mediterrâneo. Os principais produtos importados pelos fenícios eram estanho, marfim, ouro, ébano, vinho, produtos exóticos e escravizados.

Ao envolver a análise cartográfica dos fluxos comerciais estabelecidos pelos fenícios, evidenciando o papel do Mar Mediterrâneo nesse processo, a atividade contribui para o desenvolvimento das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS103 e EM13CHS106.

Explore — *Página 18*

A expansão romana provocou o aumento dos fluxos e das trocas comerciais em direção à capital. Segundo o texto, os romanos entraram em contato com um mercado de luxo e passaram a consumir, por exemplo, mobiliários ornados de bronze, tecidos e tapeçarias caros, além de contratar profissionais para animar os jantares ofertados.

A análise de um relato de Tito Lívio (um documento histórico) a respeito da mudança de hábitos de consumo dos grupos abastados da sociedade romana após a expansão contribui para o desenvolvimento das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS103 e EM13CHS104.

Explore — *Página 25*

Na imagem, Mansa Musa é representado como um imperador, com vestes, coroa e cetro dourados. Em sua mão direita, ele segura uma pepita de ouro. Essa imagem se relaciona com a informação presente na legenda de que ele era "o mais rico e mais nobre senhor de toda esta parte". As atividades comerciais foram evidenciadas com a representação do camelo e do mercador árabe, corroborando a informação presente no texto do capítulo de que o comércio caravaneiro foi um dos fatores de enriquecimento de cidades como Djenné e Timbuctu.

Ao propor a análise de uma imagem alocada em uma representação cartográfica do século XIV e do texto presente na legenda, a atividade contribui para o desenvolvimento das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS101 e EM13CHS104.

Diversas óticas — *Página 28*

1. Os objetivos de Ricardo I eram: que os cristãos tivessem o controle de Jerusalém e do território a oeste do Rio Jordão e lhes fosse devolvida a cruz. Quanto a Saladino, suas exigências compreendiam também o controle de Jerusalém e do território a oeste do Rio Jordão.
2. De acordo com Ricardo I, Jerusalém é o local de culto dos cristãos, pois lá ocorreu a morte e a ressureição de Jesus. Saladino, embora reconheça a sacralidade do local para os cristãos, partindo da perspectiva dos muçulmanos, afirma ascendência islâmica sobre o local, pois Maomé realizou uma viagem noturna para Jerusalém, que será o local onde a comunidade islâmica se reunirá no dia do juízo final. Vale lembrar que essa viagem noturna, dentro da tradição islâmica, está relacionada à ascensão de Maomé, motivo pelo qual a cidade de Jerusalém é considerada sagrada para o islamismo. Quanto à cruz, símbolo sagrado da cristandade, era, naquele momento, um trunfo dos muçulmanos.
3. A diplomacia, na discussão travada pelos dois líderes, foi fundamental, pois, apesar de manifestarem visões diferentes a respeito da importância de Jerusalém para cada cultura, eles reconheciam o papel desempenhado pela cidade em cada religião. Ao fim das negociações, em 1192, Ricardo e Saladino instauraram o Tratado de Ramla, segundo o qual Jerusalém permaneceria sob controle dos muçulmanos, mas os cristãos poderiam peregrinar para a cidade, desde que desarmados.

Por envolver a comparação de dois documentos históricos – duas cartas produzidas por atores diferentes, cada um deles ocupando postos-chave em um conflito no qual figuram como oponentes, mas dispostos a resolver a questão –, a atividade contribui para o desenvolvimento das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS101 e EM13CHS102.

Atividades — *Páginas 32 e 33*

1. a) Augusto utilizou guerras e acordos, além de medidas administrativas, para pacificar povos conquistados, limitar as fronteiras do império e consolidar seu poder. Assim, ele estabeleceu a *Pax Romana*.

   b) O Mar Mediterrâneo representava, no período, um importante local de transações econômicas e de domínio político e militar. Após Roma vencer as Guerras Púnicas, no confronto romano-cartaginês, o Mediterrâneo transformou-se em "propriedade romana". Isso possibilitou a expansão do Império Romano.

   c) As formas de governo anteriores à ascensão dos imperadores romanos foram a monarquia, que durou entre 753 a.C e 509 a.C., e a república, que se estendeu de 509 a.C. até 27 a.C.
2. b.
3. d.
4. O continente é representado como a rainha do mundo, o que é evidenciado pelo orbe em sua mão direita, pelo cetro na esquerda e pela coroa, no centro da imagem. Essa representação designa uma suposta soberania da Europa sobre os demais continentes. A análise realizada pela historiadora revela a construção do eurocentrismo, uma visão

de mundo que atribui superioridade ao continente europeu, bem como à sua língua, à sua cultura e aos seus povos. No mapa, é evidente a manifestação da ideia do continente europeu como centro, expressando o modo como os povos da Europa se viam perante o mundo.

Ao propor a análise de uma gravura (um mapa histórico do século XVI representando o continente europeu) e a leitura de um texto acadêmico sobre a construção da imagem da Europa pelos europeus, a atividade contribui para o desenvolvimento das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS101, EM13CHS102 e EM13CHS104.

5. A atividade possibilita aos alunos aprofundar seus conhecimentos sobre os instrumentos náuticos utilizados durante a expansão marítima europeia e trabalhar em grupo para resolver um problema, contribuindo para o desenvolvimento do *pensamento computacional*. O primeiro passo para realizar a atividade é **decompor** o problema, identificando os elementos necessários para a montagem de uma exposição, como o que será exposto, as informações que deverão ser pesquisadas e o suporte em que ela será apresentada: físico (cartazes, painéis etc.) ou digital (apresentações de *slides*, montagem de *blog* ou *site* etc.). Em seguida, devem relatar suas experiências na visita a diferentes exposições, realizando o **reconhecimento de padrões** adotados nas curadorias. Caso eles nunca tenham tido essa experiência, oriente-os a visitar exposições virtuais, disponíveis nos *sites* de diferentes museus e instituições científicas. Algumas dessas exposições estão reunidas no *site*: <https://www.eravirtual.org/>. Acesso em: 16 jul. 2020. Espera-se que os alunos percebam que, além do material exposto, é comum encontrar informações e comentários sobre ele.

   Depois, os alunos devem pesquisar e coletar dados sobre os objetos que vão compor a exposição, identificando, por exemplo, suas características principais, o modo como funcionavam e sua utilidade para as viagens ultramarinas. Alguns objetos que podem ser pesquisados são: balestilha, quadrante e astrolábio (instrumentos utilizados para medir a altura dos astros), barquinha (utilizado para medir a velocidade do barco) e bússola (instrumento de orientação). Mais informações sobre esses objetos podem ser encontradas em: <https://www.ancruzeiros.pt/ancdrp/instrumentos-n%C3%A1uticos>. Acesso em: 16 jul. 2020.

   Com base nos dados pesquisados, os alunos devem construir fichas sobre os objetos, **abstraindo** informações secundárias e elementos desnecessários. Pode-se utilizar como exemplo a ficha a seguir.

Nome da exposição:
Nome do objeto:
Origem:
Materiais utilizados na fabricação:
Função:
Modo de funcionamento:

MODELO

   As imagens pesquisadas e as fichas elaboradas pelos alunos devem servir de base para a montagem da exposição, de acordo com os critérios de organização (temática, cronológica, alfabética etc.) e com o suporte (físico ou digital) escolhidos pelo grupo. Por fim, os alunos devem refletir sobre a trajetória percorrida pelo grupo e elaborar orientações para colegas de outras turmas, criando, assim, um **algoritmo** que pode ser replicado na montagem de exposições futuras.

A realização dessa atividade contribui para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica 2 e 3 e das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS104, EM13CHS106 e EM13CHS202.

6. A cultura europeia não se constituiu de maneira isolada, sendo resultado de intenso fluxo de pessoas e trocas ocorridas no tempo e no espaço. O texto demonstra isso ao apresentar o fato de os astrolábios serem artefatos utilizados pelos gregos antigos, e apropriados e melhorados pelos muçulmanos interessados em determinar o posicionamento de Meca, para que pudessem realizar suas orações seguindo a liturgia islâmica. Outra informação que mostra fluxo e convivência de diversos atores é o fato de o instrumento apresentar inscrições em hebraico e palavras em árabe e espanhol.

7. É importante avaliar a coerência dos argumentos apresentados pelos alunos. Pretende-se, com a atividade, estimular a produção de um texto com base na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Constituição Federal de 1988, que contribua para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e inclusiva, na qual haja espaço para a pluralidade de concepções e manifestações religiosas. Os dados apresentados no enunciado da questão foram retirados de: Balanço anual: Disque 100 registra mais de 500 casos de discriminação religiosa. *Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos*. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2019/junho/balanco-anual-disque-100-registra-mais-de-500-casos-de-discriminacao-religiosa>. Acesso em: 28 jun. 2020.

Conexão com Linguagens e suas Tecnologias

Por envolver a elaboração de um texto dissertativo-argumentativo a respeito da intolerância religiosa, a atividade contribui para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica 7 e 9, das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS502, EM13CHS503 e EM13CHS605, e das habilidades de Linguagens e suas Tecnologias EM13LGG104 e EM13LGG304.

Referências complementares

Para fornecer subsídios teórico-metodológicos a respeito das trocas comerciais e culturais, dos legados dos diversos povos ao longo da história e da organização do espaço atlântico, sugerem-se as referências a seguir.

FERNÁNDEZ-ARMESTO, Felipe. *1492*: O ano em que o mundo começou. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

MICELI, Paulo. *O ponto onde estamos*: viagens e viajantes na história da expansão e da conquista (Portugal, séculos XV e XVI). Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

WICKHAM, Chris. *O legado de Roma*: iluminando a idade das trevas, 400-1000. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

CAPÍTULO 2.
O encontro de saberes

Apresentação

O capítulo analisa as principais contribuições filosóficas dos antigos gregos, romanos, cristãos e islâmicos, enfocando os processos de construção de seus pensamentos e a importância do deslocamento dos saberes nesse processo. A partir dessa perspectiva, estudam-se: as reflexões desenvolvidas pelas escolas helenísticas (ceticismo, epicurismo e estoicismo) que se distanciaram das questões abordadas por Platão e Aristóteles na filosofia grega clássica; o neoplatonismo e sua influência no desenvolvimento da filosofia cristã, com ênfase em Aurélio Agostinho; a filosofia islâmica, a Escola de Bagdá, os pensamentos de Al-Fārābī, Avicena, Al-Ghazālī e Averróis e a maneira como eles contribuíram para as ideias de Tomás de Aquino, um dos mais proeminentes filósofos cristãos.

Para trabalhar com as temáticas desenvolvidas no capítulo, indicam-se com prioridade os professores com formação em filosofia.

Orientações didáticas

Na imagem da cena do filme australiano *O casamento de Ali*, de Jeffrey Walker, é possível reconhecer tanto elementos da cultura islâmica quanto da ocidental, e a situação de descontração entre os jovens sugere uma convivência pautada pela troca. A imagem, o texto e as questões apresentadas na seção *Conversa inicial* possibilitam aos alunos refletir acerca

MODERNA

do deslocamento de pessoas e saberes, especialmente sobre as trocas ocorridas entre os países de cultura ocidental e os de cultura islâmica. Desse modo, investigam-se aspectos relacionados ao desenvolvimento da competência geral da Educação Básica 1 e da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS201.

O capítulo aborda as filosofias helenística e islâmica. Sobre a primeira corrente filosófica, vale considerar que grande parte de suas escolas afastou-se, de certo modo, das reflexões desenvolvidas no período clássico da filosofia grega, que teve como principais representantes Platão e Aristóteles. A maioria dos filósofos helenísticos desenvolveu teorias a respeito da busca da felicidade independentemente do contexto em que o ser humano estivesse inserido. Com a conquista dos territórios por Roma, que adotou a religião cristã, as teorias de Platão foram retomadas para embasar a fé católica. Houve, contudo, um abandono gradual da língua e da filosofia gregas conforme o cristianismo se fortalecia. Perseguida no Império Romano, a filosofia grega foi acolhida em Bagdá, local em que a dinastia abássida procurava realizar pesquisas científicas e incentivar intelectuais com o objetivo de fortalecer seu poder.

No primeiro item do capítulo, *A filosofia helenística*, desenvolve-se uma reflexão a respeito da constituição da filosofia helenística como um processo de fusão cultural. Para isso, apresenta-se um panorama dos principais elementos da ética (busca por uma vida feliz) desenvolvida pelas correntes do ceticismo (suspensão do juízo e imperturbação da alma), do epicurismo (cultivo de bens naturais e necessários, rejeitando o supérfluo) e do estoicismo (viver conforme a natureza, evitando o que provoca intranquilidade). O segundo item do capítulo aborda o neoplatonismo, sua influência sobre a nascente religião cristã e a retomada da dicotomia platônica entre mundo sensível e mundo das ideias (realidades divinas) no pensamento de Agostinho. A identificação e a contextualização da dicotomia platônica no pensamento cristão e a compreensão das dinâmicas das populações no período em estudo contribuem para o desenvolvimento da competência geral da Educação Básica 1 e das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS105 e EM13CHS201. A análise dos fundamentos da ética no período helenístico envolve, por sua vez, o entendimento de argumentos a respeito de uma vida feliz e de diferentes perspectivas lançadas sobre temas da filosofia, permitindo que os alunos conheçam as suas emoções, exercitem a empatia e valorizem a diversidade, aspectos relacionados às competências gerais da Educação Básica 7, 8 e 9 e à habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS501.

O terceiro item do capítulo intitula-se *A filosofia islâmica*. A respeito do termo *filósofos islâmicos*, é preciso fazer uma observação: essa é a denominação adotada por grande parte dos estudiosos, como Henry Corbin, pois os textos não são escritos exclusivamente em árabe, mas também em persa, tornando inapropriada a denominação *filosofia árabe*. Além disso, a maior parte desses textos filosóficos apresenta em comum a preocupação com a fé islâmica. Vale ressaltar, entretanto, que nessa fase nem todas as pesquisas empreendidas no Oriente Médio eram realizadas por pessoas que professavam a fé islâmica. A reflexão sobre a filosofia islâmica, a *falsafa* (desenvolvida por meio do deslocamento de saberes da Grécia para o Oriente Médio), e a abordagem das teorias de pensadores islâmicos a respeito das relações entre dualidades, como fé e filosofia, essência e existência, compõem o conteúdo desse tópico e contribuem para o desenvolvimento da competência geral da Educação Básica 1 e das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS105 e EM13CHS201.

Para finalizar, no item *Tomás de Aquino e a* translatio studiorum, apresenta-se a análise do processo que ficou conhecido como *translatio studiorum* ("deslocamento de saberes"), destacando sua relevância para o desenvolvimento da filosofia de Tomás de Aquino. A compreensão desse fluxo de ideias, que reintroduziu a filosofia grega na Europa por meio das obras de filósofos islâmicos, é importante para trabalhar a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS201.

No item também aborda-se como o filósofo Tomás de Aquino não considerava fé e razão instâncias incompatíveis, relativizando esse dualismo. A relativização das visões dualistas está prevista na habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS203.

De maneira geral, os conteúdos trabalhados nesse capítulo fornecem elementos importantes que auxiliam os alunos a utilizar e a valorizar conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural, levando-os a reconhecer a importância da diversidade dos grupos sociais e seus saberes, estimulando, dessa forma, o combate a preconceitos. Esses aspectos estão relacionados às competências gerais da Educação Básica 1 e 9.

Comentários e sugestões de resposta

Conversa inicial — *Página 34*

1. Trata-se de uma oportunidade inicial oferecida aos alunos para refletirem a respeito da constituição do conhecimento, compreendendo-o em sua dinâmica interativa como algo que circula e é passível de transformar-se nesse processo.
2. Os sábios e os cientistas islâmicos desenvolveram pesquisas nas áreas de matemática, astronomia, medicina e filosofia, entre outras. Nesse capítulo, será abordado, sobretudo, o conhecimento filosófico islâmico, com base no qual pensadores partiram da filosofia grega clássica para dar explicações racionais à religião que professavam. Por meio dessa questão, é possível mobilizar o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema. Considere as respostas e os comentários que eles fizerem e planeje estratégias para o trabalho sobre o capítulo.

Reflita — *Página 37*

As questões propostas permitem aos alunos partirem de sua própria realidade (hábitos e projetos de vida) para refletir a respeito da ética preconizada por Epicuro. Segundo esse filósofo, a vida feliz é pautada pela simplicidade e moderação, pois o excesso dos prazeres não

REPRODUÇÃO

naturais e não necessários leva a sofrimentos. De acordo com essa concepção, o consumismo, por exemplo, conduz à infelicidade. Desse modo, as reflexões propostas nesse boxe contribuem para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS304 e do tema contemporâneo transversal *Educação para o consumo*.

Analisando — *Página 38*

Por apresentar um texto filosófico, a seção contribui para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS101. A leitura e a interpretação do texto favorecem, por sua vez, o desenvolvimento da competência geral da Educação Básica 1 e da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS103. O estudo da ética epicurista contribui para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica 2 e 8 e da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS501.

1. De acordo com Epicuro, o temor da morte provoca intranquilidade, sofrimento e aflição da alma. Desse modo, traz mais danos do que a própria morte.
2. Epicuro argumenta que a felicidade está ligada às virtudes, e a maior delas, da qual todas as outras derivam, é, segundo o autor, a prudência. Desse modo, a prudência se torna a condição de uma vida feliz.
3. Espera-se que os alunos exponham sua posição a respeito da morte e da moderação como sendo uma virtude, utilizando argumentos para demonstrar se concordam ou não com a teoria de Epicuro. Para o filósofo, a morte não pode afetar os vivos, e eles, por isso, não devem temê-la. Ele ainda defende o comedimento como uma das condições para uma vida feliz.

Explore — *Página 46*

Para Tomás de Aquino, a fé e a razão não podem ser contraditórias e incompatíveis, apesar de serem objeto de estudo de áreas diferentes – teologia e filosofia, respectivamente. Segundo o filósofo, as verdades a que se chega por meio dessas vias não podem se contradizer. Do mesmo modo, os filósofos islâmicos não viam a razão e a fé como categorias excludentes, pois procuravam fundamentar a fé racionalmente.

Atividades — *Página 47*

1. c.
2. a) A teoria da emanação fornece uma sequência causal, que remonta a Deus, para justificar a existência ordenada de todas as coisas. Deus dá origem à primeira emanação, que gera as demais.
   b) A teoria da emanação remete ao filósofo neoplatônico Plotino, que concebeu a ideia do princípio originário inefável, o Uno. Plotino, por sua vez, foi profundamente influenciado por Platão. Desse modo, os filósofos islâmicos estão ligados à tradição grega.
3. a) A teoria do Primeiro Motor Imóvel foi desenvolvida por Aristóteles para explicar o movimento e o início das coisas, sendo compreendido como um princípio causal. De acordo com Aristóteles, o Primeiro Motor Imóvel é um puro ato perfeito, eterno e imóvel.
   b) Os atributos do Primeiro Motor Imóvel, que, conforme Aristóteles, causa o movimento e apresenta características como a perfeição e a eternidade, identificam-se com os de Alá, unidade que, conforme a fé islâmica, reúne todas as coisas. Desse modo, a filosofia aristotélica não entra em conflito com os ditames da religião islâmica.
4. a) Sim. Segundo Tomás de Aquino, por meio da razão não se consegue ter acesso a todas as verdades nem compreender certos mistérios que só podem ser revelados pela divindade. Assim, a razão é naturalmente limitada.
   b) É possível estudar o mesmo objeto tanto pela filosofia quanto pela teologia desde que se reconheça que essas áreas dizem respeito a modos de conhecer diferentes. As conclusões, contudo, não podem ser contraditórias. Se forem, haverá um erro da razão.

Ao propor a leitura e a interpretação de um texto filosófico, a atividade contribui para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica 1 e 2 e da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS101.

5. Ao longo do capítulo, os alunos estudaram o processo de circulação do conhecimento e puderam reconhecer que sua dinâmica o mantém vivo e suscita novas teorias. Nesse sentido, as universidades, os intelectuais e as comunidades científicas cumprem o papel de divulgar o conhecimento não só para seus pares, mas para a sociedade em geral, democratizando-o. Espera-se que, por meio desses dados, o debate se desenvolva e seja pautado pela construção de argumentos e pelo respeito às diferentes ideias.

MODERNA

Ao propor a realização de um debate a respeito da importância da circulação do conhecimento e de sua divulgação, a atividade contribui para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica 7 e 9 e da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS103.

Conexão com Linguagens e suas Tecnologias

Ao envolver a realização de um debate pautado na formulação de argumentos consistentes sobre um tema social relevante, mobiliza-se a habilidade de Linguagens e suas Tecnologias EM13LGG303.

Referências complementares

Para obter subsídios teórico-metodológicos e informações complementares sobre a filosofia medieval e a filosofia islâmica, sugerem-se as referências a seguir.

BITTAR, Eduardo C. B. O aristotelismo e o pensamento árabe: Averróis e a recepção de Aristóteles no mundo medieval. *Revista Portuguesa de História do Livro*, Lisboa, n. 24, p. 61-103, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-13362009000200004>. Acesso em: 3 jul. 2020.

PEREIRA, Rosalie Helena de S. (org.). *Busca do conhecimento*: ensaios de filosofia medieval no Islã. São Paulo: Paulus, 2007.

CAPÍTULO 3.
Circulação de pessoas, mercadorias e ideias pelo espaço atlântico

Apresentação

O capítulo analisa dinâmicas e fluxos relacionados ao espaço atlântico, enfocando seus impactos no continente americano. Nele, abordam-se a política mercantilista das metrópoles europeias, relacionando-a à colonização da América por portugueses, espanhóis, franceses e ingleses, o tráfico transatlântico de escravizados e a contribuição deles para a construção da sociedade brasileira, a influência das ideias iluministas nas colônias e as independências dos Estados Unidos, Haiti, América espanhola e Brasil.

Para trabalhar com as temáticas desenvolvidas no capítulo, indicam-se com prioridade os professores com formação em história.

Orientações didáticas

O conteúdo apresentado na abertura do capítulo relaciona a colonização a um aspecto presente no cotidiano dos alunos, a língua portuguesa. Comente que a dominação dos portugueses durante o período colonial foi responsável por difundir seu idioma na América, África e Ásia, em detrimento das línguas dos povos nativos, muitas vezes reprimidas pelas leis coloniais. Em razão disso, atualmente, o português é o idioma oficial ou dominante em países como Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné-Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste, além de Macau (região administrativa especial da China). Explique aos alunos que o conjunto de países falantes da língua portuguesa é chamado de lusófono. Brasil e Angola são, respectivamente, o primeiro e o segundo países com maior número de falantes da língua portuguesa no mundo.

A reflexão acerca da relação entre a colonização e o idioma falado em países de diferentes continentes, bem como a análise sobre a associação de outros aspectos do presente ao fluxo de pessoas, mercadorias e ideias pelo espaço atlântico durante o período colonial, mobilizam a competência geral da Educação Básica 1 e a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS201.

No item *Mercantilismo e colonização*, explore com os alunos as características do mercantilismo, ressaltando que a busca por metais preciosos e outros produtos que pudessem favorecer a balança comercial impulsionaram as viagens ultramarinas. Portugal e Espanha foram pioneiros nessas viagens, dividindo entre si grande parte das terras americanas. França e Inglaterra chegaram depois ao continente e, antes de se estabelecerem, praticaram a pirataria e o comércio clandestino com as colônias ibéricas.

Dois conceitos fundamentais para a compreensão da colonização da América e do fluxo de mercadorias pelo espaço atlântico devem ser desenvolvidos com os alunos: Pacto Colonial (que pressupunha o comércio exclusivo da colônia com a metrópole) e *plantations* (grandes propriedades monocultoras, cujas produções eram voltadas para o mercado externo e realizadas principalmente por trabalhadores escravizados).

Ao tratar da colonização do Brasil, destaque a exploração do pau-brasil, da cana-de-açúcar e de recursos minerais, bem como o fluxo desses produtos para a Europa, no contexto do Pacto Colonial. Ressalte também o estabelecimento do regime de *plantation* na produção açucareira, bem como a participação de capital estrangeiro na montagem dos engenhos.

Comente as invasões holandesas no nordeste brasileiro, relacionando-as ao sucesso da produção açucareira. Reforce os interesses econômicos que motivaram a atuação da Companhia das Índias Ocidentais, as ações empreendidas por Maurício de Nassau e o desenvolvimento da Insurreição Pernambucana.

Enfatize que a exploração colonial também implicou no aumento do fluxo populacional para o Brasil, seja de europeus, seja de africanos escravizados e trazidos forçadamente para essas terras. Além disso, destaque a exploração e a resistência indígena à colonização. Explique aos alunos que nos séculos XVI e XVII muitos indígenas foram escravizados para servir aos colonos como mão de obra nas atividades agrícolas e extrativistas. No norte do território, por exemplo, eles foram fundamentais para a coleta das drogas do sertão – produtos como cacau, baunilha e raízes aromáticas, muito procurados no mercado europeu. As tentativas de escravizar, catequizar e dominar os indígenas desconsideravam suas diferenças étnicas e culturais, buscando enquadrá-los em padrões estabelecidos pelos europeus. Às imposições e violências a que eram submetidos, os indígenas responderam com incontáveis fugas e rebeliões.

Para você ler

***A atuação dos indígenas na história do Brasil*: revisões historiográficas**

Maria Regina Celestino de Almeida. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 37, n. 75, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbh/v37n75/1806-9347-rbh-2017v37n75-02.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2020.

No artigo, é feita uma análise sobre as representações dos indígenas na historiografia colonial brasileira. A autora aborda temas como a escravidão indígena, as aldeias coloniais e as elites indígenas em tempos de guerra, assinalando o rompimento das novas tendências historiográficas com ideias discriminatórias e preconceituosas ao jogar luz sobre o protagonismo indígena nos processos históricos.

Ao tratar do fluxo de conhecimentos, explique aos alunos que as técnicas dominadas pelos africanos escravizados que atuaram nas conquistas portuguesas na Ilha da Madeira, nos Açores, em Cabo Verde e São Tomé e Príncipe foram fundamentais para o estabelecimento da lavoura canavieira no Brasil. Por isso, essas regiões se transformaram em fornecedoras de escravizados especializados, como demonstrado no mapa *Brasil, Portugal e África: rotas do açúcar e de escravizados – século XVII*, na página 50. Comente também que a mineração já era desenvolvida pelos africanos antes da chegada dos europeus àquele continente. Assim, os conhecimentos trazidos por aqueles que foram escravizados se tornaram fundamentais para a exploração aurífera no Brasil.

MODERNA

A abordagem das características do mercantilismo em associação à colonização do Brasil e aos diversos fluxos envolvidos nesse processo mobiliza as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS201 e EM13CHS603. Ao longo desse trabalho, sugere-se estabelecer também comparações com os processos de colonização da América espanhola, das ilhas francesas no Caribe e das Treze Colônias inglesas, mobilizando a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS204.

Com relação à América espanhola, explore o impacto da chegada dos europeus para as populações indígenas, bem como as instituições e as divisões territoriais estabelecidas. O texto didático não aborda o processo de conquista da América. Contudo, vale informar aos alunos que, inicialmente, os espanhóis estabeleceram alianças com diversos povos indígenas para derrotar os Impérios Asteca, localizado no planalto central do atual México, e Inca, localizado em regiões dos atuais Peru, Equador, Bolívia, Argentina e Chile. Explique que, após a conquista, mesmo os indígenas aliados foram dominados pelos espanhóis.

Enfatize a exploração dos recursos minerais na América espanhola e sua importância para a economia europeia, ressaltando que os indígenas foram a principal mão de obra empregada nessa atividade. Destaque também a divisão social que baseou o sistema de castas, explicando que a divisão populacional baseada na proporção de mestiçagem é uma noção característica do período colonial. Hoje, sabemos que não existe sangue limpo ou raça pura e que essas noções não se sustentam do ponto de vista biológico.

A discussão sobre a ideia de limpeza de sangue e sistema de castas na América espanhola, sobretudo por meio da leitura de representações em pinturas de castas, mobiliza as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS101 e EM13CHS105. Sugere-se aproveitar o tema para discutir sobre a discriminação das populações indígenas e suas lutas na atualidade. A foto das mulheres indígenas bolivianas, chamadas *cholas*, na página 53, pode ser um ponto de partida para isso. Comente que as cholas ainda são muito discriminadas na Bolívia. O preconceito contra as mulheres que usam *polleras* é tão grande que algumas delas as vestem apenas em casa, a fim de manter sua identidade. Outras fazem questão de vesti-las como símbolo de sua cultura. Ao refletir sobre a luta dessas mulheres contra a discriminação e pela preservação de sua cultura, mobilizam-se as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS502 e EM13CHS503, além de possibilitar um trabalho sobre o tema contemporâneo transversal *Diversidade cultural*.

Ao tratar das colônias francesas, acrescente que o território da Guiana foi oficialmente anexado à França em 1946, tornando-se uma extensão do território francês fora da Europa. Atualmente, a Guiana Francesa é subordinada às mesmas leis da França, adotando o mesmo idioma oficial (o francês) e, inclusive, a mesma moeda (o euro). Destaque também o estabelecimento da *plantation* açucareira em São Domingos, a participação da região no comércio triangular com a América do Norte e com a África, bem como a grande proporção de escravizados na população dessa ilha, ressaltando que a composição populacional foi um fator determinante nas lutas de independência do Haiti.

Com relação às Treze Colônias inglesas, explore os diferentes modelos de colonização implementados nas colônias do sul e nas colônias do norte e do centro. Informe aos alunos que, embora as colônias do norte e do centro tenham se desenvolvido com base no trabalho livre, elas também participaram ativamente do comércio triangular com as Antilhas e a África, revendendo os escravizados que adquiriam para as colônias do sul. Com os lucros obtidos nesse comércio, os colonos do norte e do centro investiram no desenvolvimento de manufaturas, o que favoreceu a formação de uma rica burguesia mercantil.

Nas colônias do norte, as igrejas, especialmente as puritanas, adquiriram muito poder e um importante lugar na estrutura social. Essas congregações perseguiram duramente todos aqueles que confrontavam sua visão de mundo, considerando-os hereges ou, no caso das mulheres, bruxas. Posteriormente, a chegada de outros grupos religiosos diminuiu o poder dos puritanos. Os *quakers*, por exemplo, fundaram a colônia da Pensilvânia, estabelecendo mais liberdade de crença do que as outras religiões cristãs.

Acrescente também que, apesar de os colonos ingleses não seguirem o exemplo do que foi feito na América espanhola e no Brasil em relação à catequização dos indígenas, os diversos fluxos inaugurados com a presença europeia na América do Norte mudaram sobremaneira

aquela região. Além das mortes causadas pelas doenças levadas por europeus, como varíola, sarampo e gripe, e pela violência da conquista em si, os povos que viviam na região passaram por várias mudanças. O uso de cavalos, por exemplo, animal desconhecido pelos indígenas, tornou-se parte essencial da vida de apaches, siksikáwa e comanches, etnias nômades que habitavam as Grandes Planícies. Essas nações ameríndias viviam, originalmente, de uma combinação de caça, coleta e agricultura. Para elas, os cavalos passaram a servir de montaria e transporte, além de simbolizar *status*. Como os animais requeriam cada vez mais pastagens, esses povos abandonaram as práticas de cultivo para viver quase exclusivamente da caça de búfalos. Esse é apenas um exemplo das muitas mudanças geradas pelos fluxos modernos.

A abordagem das experiências colonizadoras na América com foco nos interesses comerciais envolvidos e no papel de diferentes agentes nesse processo mobiliza as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS201, EM13CHS204 e EM13CHS603.

No item *O tráfico transatlântico de escravizados*, é importante explorar o conceito de diáspora africana, ressaltando que se trata da migração forçada de milhões de africanos e da redefinição de suas identidades, como exemplificado no estudo do que ocorreu no Brasil. Caso julgue conveniente, aprofunde a discussão com os alunos por meio do texto a seguir.

> "[...] A diáspora africana é o nome dado a um fenômeno caracterizado pela imigração forçada de africanos, durante o tráfico transatlântico de escravizados. Junto com seres humanos, nestes fluxos forçados, embarcavam nos *tumbeiros* (navios negreiros) modos de vida, culturas, práticas religiosas, línguas e formas de organização política que acabaram por influenciar na construção das sociedades às quais os africanos escravizados tiveram como destino. [...]
>
> Compreende-se que a diáspora africana foi um processo que envolveu migração forçada, mas também redefinição identitária, uma vez que estes povos (*balantas, manjacos, bijagós, mandingas, jejes, haussás, iorubas*), provenientes do que hoje são Angola, Benin, Senegal, Nigéria, Moçambique, entre outros, apesar do contexto de escravidão, reinventaram práticas e construíram novas formas de viver, possibilitando a existência de sociedades afro-diaspóricas como Brasil, Estados Unidos, Cuba, Colômbia, Equador, Jamaica, Haiti, Honduras, Porto Rico, República Dominicana, Bahamas, entre outras.
>
> [...] As sociedades construídas com base no processo de diáspora africana, apesar das marcas estruturais decorrentes do passado escravocrata, conectam-se social e culturalmente, seja por meio da história e deste passado comum, das manifestações artísticas, da ciência, da religiosidade, da *black music*, do *jazz*, do *soul*, do *reggae*, do samba."
>
> MARQUES, Lorena de L. Diáspora africana, você sabe o que é? *Fundação Cultural Palmares*. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?p=53464>. Acesso em: 7 jul. 2020.

Também é importante ressaltar que o tráfico transatlântico foi uma peça fundamental das redes comerciais que interligaram Europa, América e África. Por meio da análise do mapa *Tráfico de escravizados – 1501-1866*, na página 57, sugere-se explorar os portos de origem e destino dos escravizados e o volume desse comércio, enfatizando que o fluxo de escravizados esteve diretamente associado à colonização da América. Chame a atenção para o fato de que, por trás da frieza dos números, havia pessoas com histórias, costumes e culturas que ajudaram a formar as sociedades americanas e seus traços culturais, como o vocabulário, a religiosidade, a música, a culinária etc.

Para você acessar

Slave voyages

<https://slavevoyages.org/>. Acesso em: 7 jul. 2020.

Resultado de anos de trabalho de pesquisadores de diversas partes do mundo, o *site* reúne dados, documentos e informações sobre o comércio de africanos escravizados. Trata-se de um memorial digital que oferece gráficos, tabelas, mapas e animações que podem ser explorados com os alunos.

MODERNA

A análise do tráfico de escravizados no contexto do comércio transatlântico mobiliza as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS201 e EM13CHS404. A reflexão sobre a influência das culturas africanas na cultura brasileira mobiliza a competência geral da Educação Básica 1 e as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS502, EM13CHS601 e EM13CHS603, além de possibilitar um trabalho com o tema contemporâneo transversal *Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras*.

No item *A circulação de ideias e a independência das colônias na América*, apresente as ideias iluministas para os alunos, enfatizando que elas foram lidas e interpretadas conforme os interesses e as realidades locais. Nas Treze Colônias inglesas, por exemplo, a defesa da liberdade não significou o fim da escravidão.

Sugere-se estabelecer comparações entre a independência dos Estados Unidos (conduzida por colonos insatisfeitos com o aumento do controle metropolitano) e a do Haiti (fruto da luta de escravizados contra as péssimas condições de vida a que eram submetidos), ressaltando que a primeira foi vista como um exemplo a ser seguido pelas elites latino-americanas, enquanto a segunda representou uma ameaça a ser evitada. Também é importante incentivar a reflexão sobre a inclusão precária de indígenas, mulheres e escravizados nas nações independentes. Vale destacar que, de todos os casos apresentados no capítulo, apenas no Haiti a independência foi uma conquista dos escravizados e representou o fim imediato da escravidão.

Alguns eventos mencionados no capítulo (como a independência do Haiti, a formação das juntas de governo na Espanha e em suas colônias e a transferência da família real portuguesa para o Brasil) estão relacionados às ações de Napoleão Bonaparte na Europa. Se julgar conveniente, promova uma breve conversa com os alunos sobre o tema, contextualizando rapidamente o período napoleônico. Chame a atenção para a política expansionista de Napoleão, que levou à invasão da Espanha e à destituição do monarca Fernando VII. Explique também que Portugal possuía diversos acordos comerciais com a Inglaterra e, em função da proibição de comércio com os ingleses decretada por Napoleão (o Bloqueio Continental) e da presença de tropas francesas na Espanha, o país se viu diante da ameaça de uma invasão francesa. Logo, a solução encontrada foi transferir a família real portuguesa para o Brasil, perdendo o controle momentâneo do território metropolitano, mas conservando o domínio sobre suas possessões coloniais.

Ao estudar a independência brasileira, comente que o sistema colonial já dava sinais de esgotamento desde o século XVIII. Enfatize que, com a chegada da corte portuguesa, o Rio de Janeiro se tornou a sede administrativa do Império Português. Além disso, a abertura dos portos às nações amigas representou o fim do Pacto Colonial, pois eliminou a necessidade de intermediação de Portugal no comércio brasileiro. Com o término das guerras napoleônicas na Europa, dom João não regressou imediatamente a Portugal. Ao contrário, elevou o Brasil à categoria de Reino Unido a Portugal e Algarves, o que permitiu prolongar sua permanência nessas terras. Tais medidas desagradaram os portugueses, que buscavam reaver sua antiga posição de centralidade do império e reestabelecer os monopólios comerciais. A Revolução Liberal do Porto e, posteriormente, as Cortes de Lisboa, tinham como objetivo principal o estabelecimento de uma Constituição, porém, também exigiam a volta de dom João a Portugal. As elites brasileiras não desejavam perder a autonomia conquistada desde 1808 e propunham o estabelecimento de uma monarquia dual. A ideia de independência passou a ser defendida apenas quando uma parcela dessas elites se sentiu ameaçada pela postura das Cortes de Lisboa, que colocava em risco sua autonomia.

Comente com os alunos que à época da independência as elites do Brasil estavam divididas em dois grupos políticos: o Partido Brasileiro, formado por fazendeiros, altos funcionários e ricos comerciantes, que defendiam a independênica e a manutenção do regime monárquico, conduzido por dom Pedro; e o Partido Português, formado por ricos comerciantes portugueses, favoráveis à política das Cortes de Lisboa. Além desses grupos, havia ainda os liberais radicais, membros das camadas médias urbanas que defendiam a instauração do regime republicano e o fim da escravidão.

Destaque o fato de que a independência do Brasil foi fruto de um acordo entre dom Pedro e as elites que compunham o Partido Brasileiro. Assim, dela não resultaram mudanças sociais profundas no país, mantendo-se a monarquia como forma de governo, o mesmo governante no poder, a economia baseada na exportação de matérias-primas e a escravidão.

Isso, contudo, não significou ausência de conflitos. Em diversas províncias, militares e comerciantes portugueses se aliaram às Cortes de Lisboa e apoiaram o envio de tropas portuguesas ao Brasil. Chame a atenção dos alunos para a participação feminina nos movimentos de resistência a essas tropas, por meio dos exemplos da abadessa Joana Angélica e da soldado Maria Quitéria de Jesus Medeiros. Destaque também a batalha diplomática pelo reconhecimento da independência e o papel da Inglaterra nesse processo.

A análise sobre a influência das ideias iluministas e das invasões napoleônicas nas independências do continente americano, bem como a reflexão sobre os diferentes agentes envolvidos nesse processo e a inclusão precária de diversos grupos sociais nos países independentes, mobilizam a competência geral da Educação Básica 1 e as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS201, EM13CHS204, EM13CHS601 e EM13CHS603.

Comentários e sugestões de resposta

Conversa inicial — *Página 48*

1. Na imagem, é possível ler uma frase escrita em língua portuguesa em um muro de Angola, expressando um aspecto da dominação colonial mencionado no texto e perceptível nos dias de hoje: a adoção da língua portuguesa naquele país.

REPRODUÇÃO

2. Espera-se que os alunos mencionem a alimentação (abordada na abertura do *Capítulo 1*), as formas de governo e de organização social adotadas na América (originadas na Europa) e a composição étnica da população de países como o Brasil (que tem em sua origem indígenas, imigrantes europeus e africanos escravizados, entre outros).

Analisando — *Página 54*

1. Na imagem à esquerda, é possível identificar um homem espanhol, possivelmente *criollo*, uma mulher negra e uma criança classificada como "mulata". Na imagem da direita, há um homem negro, uma mulher indígena e uma criança, classificada como "lobo". Explique aos alunos que, dependendo do local, os filhos de africanos com indígenas também eram chamados de zambos.
2. Na imagem da esquerda, a criança é representada em um ambiente calmo. Ela tem a pele mais clara que a de sua mãe. Suas roupas e a posição que ocupa na cena a aproximam de seu pai. Na imagem da direita, a criança é representada em um ambiente de violência. Ela tem a pele mais escura que a de sua mãe. Suas roupas são simples e sua posição, com os braços levantados em meio ao casal, é de desespero.
3. Na pintura da esquerda, a criança é representada ao lado do pai, indicando uma postura de distanciamento da mãe, de pele mais escura e, segundo a concepção da época, menos civilizada. Nessa imagem, o elemento espanhol é representado como superior e, portanto, como responsável pelo estabelecimento da boa ordem. Na pintura da direita, a união entre um negro e uma indígena é representada pela desordem, pelo clima de instabilidade e pela violência doméstica, a fim de justificar a concepção de que a união entre duas etnias consideradas inferiores estava fadada à violência e ao fracasso.

Conexão com Linguagens e suas Tecnologias

Por possibilitar a análise de duas pinturas de castas enfatizando o modo como elas representam a mistura dos diferentes grupos sociais na América espanhola, a seção contribui para o desenvolvimento das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS101, EM13CHS102 e EM13CHS105 e da habilidade de Linguagens e suas Tecnologias EM13LGG202.

Reflita — *Página 58*

Pretende-se, com essa atividade, desnaturalizar o racismo e os preconceitos relacionados à prática da capoeira, promovendo um debate que contribua para sua valorização. A capoeira é uma expressão da cultura afro-brasileira e um dos ícones representativos da identidade cultural do país. Em 2008, a roda de capoeira foi registrada como bem cultural imaterial pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). Desde 2014, ela é reconhecida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) como patrimônio cultural imaterial da humanidade. Uma análise mais detalhada dessa manifestação cultural pode ser desenvolvida pela pesquisa proposta na seção *Atividades*. Para obter mais informações sobre a capoeira, consulte o *site* do Iphan. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/66>. Acesso em: 7 jul. 2020.

A reflexão sobre a importância da roda de capoeira na atualidade mobiliza a competência geral da Educação Básica 3 e a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS502, permitindo, ainda, um trabalho sobre o tema contemporâneo transversal *Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras*.

Explore — *Página 61*

Na Declaração de Independência dos Estados Unidos, nota-se a influência das ideias iluministas, principalmente das ideias do teórico inglês John Locke, nos trechos: "Consideramos estas verdades como evidentes por si mesmas, que todos os homens são criados iguais, dotados pelo Criador de certos direitos inalienáveis, que entre estes estão a vida, a liberdade e a procura da felicidade"; "sempre que qualquer forma de governo se torne destrutiva de tais fins, cabe ao povo o direito de alterá-la ou aboli-la e instituir novo governo, baseando-o

MODERNA

em tais princípios e organizando-lhe os poderes pela forma que lhe pareça mais conveniente para realizar-lhe a segurança e a felicidade".

O primeiro trecho se relaciona à ideia de direito natural de Locke, de acordo com a qual os seres humanos são dotados de certos direitos inalienáveis, como os direitos à vida, à liberdade e à propriedade. O segundo trecho, por sua vez, evidencia a ideia de direito de rebelião quando os governantes atuam de forma despótica.

A identificação da influência das ideias iluministas em um trecho da Declaração de Independência dos Estados Unidos mobiliza as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS101 e EM13CHS103.

Explore — *Página 63*

O autor contesta a centralidade dos Estados Unidos na memória da independência dos países da América e na luta por liberdade por causa do caráter escravocrata de seu processo de emancipação. Ao afirmar que o Haiti foi o país fundador da independência da América, o autor associa as lutas anticoloniais às antiescravistas, denunciando as represálias que o país sofreu após a independência.

A reflexão sobre o significado da independência do Haiti por meio da análise de um texto mobiliza as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS101 e EM13CHS502.

Reflita — *Página 66*

Pretende-se, com a atividade, incentivar o trabalho em grupo e o debate entre os alunos. Espera-se que, ao explicar a visão da realização da partida final da Copa Libertadores da América na cidade de Madri como um ato de traição simbólica, os alunos mencionem o fato de Madri representar a metrópole espanhola, ao passo que esse torneio homenageia os líderes de movimentos pela independência colonial. Pode-se aproveitar para discutir se a realização do jogo em Madri não seria também uma confissão de incapacidade de organização por parte das equipes americanas.

Atividades — *Páginas 70 e 71*

1. d.
2. e.
3. a) As mulheres atuaram de muitas maneiras. Algumas participaram da luta armada. A maioria, porém, atuou por meio de redes de reconhecimento e lealdade, pelas quais circulavam notícias, informações e discussões políticas. Além disso, essas redes também agiam no cuidado dos feridos, no abrigo de fugitivos e no financiamento de armamentos e tipografias.
   b) Não. Embora tenham participado ativamente das lutas pela independência, nenhuma mulher foi transformada em heroína nacional. Os símbolos nacionais femininos continuaram ligados à esfera religiosa, na figura das santas padroeiras.
   c) Espera-se que os alunos entendam que sua identidade e a maneira como eles veem o mundo são formadas por diversas experiências e influências, como a convivência com monumentos que representam as mulheres exclusivamente como santas. Ao relacioná-las à maternidade e à religiosidade, esses monumentos produzem um discurso de que esse seria o único papel aceitável para as mulheres, ou o mais adequado, restringindo as possibilidades de existência das mulheres e os modos como elas podem compreender a si mesmas. É importante destacar o fato de que essa é apenas uma das muitas representações possíveis das mulheres, a qual foi fortemente influenciada por um contexto religioso e de dominação masculina.
4. a) Dom Pedro (ao centro) foi representado cercado por membros da elite (acima, à esquerda) e por soldados de sua guarda (abaixo, à direita). Há também um homem que conduz um carro de bois (no canto esquerdo), representando o povo.
   b) Dom Pedro ocupa posição central na imagem. Todos os elementos da cena foram compostos ao redor dele. Essa composição revela a visão de protagonismo de dom Pedro no processo de independência.
   c) Não. Toda pintura, mesmo quando se refere a um evento histórico, é uma representação da realidade, expressando as concepções e os pontos de vista de seu autor. A obra em questão foi produzida 66 anos após o evento, por encomenda do governo imperial, para enaltecer a figura de dom Pedro e, consequentemente, da família imperial, no processo de independência.

   A análise de uma pintura histórica, partindo de reflexões sobre os personagens representados e a visão de independência expressa por meio dela, mobiliza a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS101.
5. O patrimônio cultural brasileiro é formado por um conjunto de bens materiais e imateriais. Os bens culturais imateriais referem-se a práticas sociais e a domínios da vida social que apresentam continuidades históricas e referências culturais importantes para a memória, a identidade e a formação da sociedade brasileira. Até julho de 2020, catorze bens imateriais de matriz africana haviam sido registrados pelo Iphan (além de doze bens materiais tombados pela instituição). A lista desses bens está disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1938/> (acesso em: 7 jul. 2020). Sugira a cada grupo que aprofunde a pesquisa sobre um bem imaterial diferente, de modo que todos sejam contemplados no *blog* da turma.

   Para avaliar a primeira etapa do trabalho (levantamento e análise de informações e imagens dos bens selecionados), atente à forma como os dados foram coletados e processados, salientando a importância de serem utilizadas apenas fontes confiáveis para a reunião das informações. É importante que os alunos também busquem dados e imagens atualizados, a fim de relacionar esses patrimônios imateriais com mais facilidade a seu cotidiano.

MOBRA

Comente com os alunos que a principal função da segunda fase da atividade (produção do *blog*) é a de socialização dos resultados obtidos, para que todos se sintam produtores de conhecimento.

A pesquisa sobre bens culturais imateriais de matriz africana com levantamento, análise e divulgação de informações sobre eles mobiliza a competência geral da Educação Básica 3, as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS104 e EM13CHS106 e permite um trabalho sobre o tema contemporâneo transversal *Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras*.

Referências complementares

Para fornecer subsídios teórico-metodológicos a respeito dos fluxos entre a Europa, a América e a África durante a colonização, da diáspora africana e das experiências dos escravizados no Brasil, bem como da independência brasileira no contexto das independências hispano-americanas, sugerem-se as referências a seguir.

ALVEAL, Carmen; DIAS, Thiago (org.). *Espaços coloniais*: domínios, poderes e representações. São Paulo: Alameda, 2019.

GRUZINSKI, Serge. *A águia e o dragão*: ambições europeias e mundialização no século XVI. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

MORTARI, Claudia (org.). *Introdução aos estudos africanos e da diáspora*. Florianópolis: Dioesc; Udesc, 2015.

PIMENTA, João Paulo. *A independência do Brasil e a experiência hispano-americana (1808-1822)*. São Paulo: Hucitec, 2015.

REIS, João José; AZEVEDO, Elciene (org.). *Escravidão e suas sombras*. Salvador: Edufba, 2012.

CAPÍTULO 4.
Integração econômica mundial

Apresentação

O capítulo problematiza o fenômeno da globalização e discute as transformações dos principais eixos de poder político-econômico no espaço mundial.

Inicialmente, é abordado o desenvolvimento territorial e econômico dos Estados Unidos e apresentado um panorama dos fatores que contribuíram para estabelecer o país como potência mundial. Na sequência, é apresentada uma análise do período entre a Primeira e a Segunda Guerras Mundiais com base nas crises econômicas e sociais, estimulando, assim, reflexões acerca das funções e dos interesses de organismos internacionais criados durante e após a Segunda Guerra Mundial.

Com o intuito de contribuir para a compreensão das disputas comerciais e das assimetrias econômico-políticas que caracterizam a atual economia capitalista globalizada, é discutido o contexto de criação dos acordos comerciais multilaterais, a integração regional em blocos econômicos, além da expansão econômica de novas áreas, principalmente do mercado africano e chinês, na economia mundial.

Por fim, é feita uma avaliação dos impasses econômicos e sociais ligados à globalização, expondo a preocupação de organizações da sociedade civil em relação aos rumos da economia global excludente.

Para trabalhar com as temáticas desenvolvidas no capítulo, indicam-se com prioridade os professores com formação em geografia.

Orientações didáticas

Disponibilize um tempo da aula e estimule os alunos a usar seus conhecimentos prévios para identificar e analisar os processos econômicos, produtivos, tecnológicos e sociais representados na ilustração de abertura do capítulo. Se necessário, anote na lousa as interpretações e inter-relações que forem sendo percebidas por eles. Trata-se de uma oportunidade de familiarizá-los com a temática do capítulo e de aproximar a discussão ao contexto de vida dos alunos, uma vez que eles podem se identificar com os sujeitos representados – tanto na condição de trabalhadores (em potencial) dos mais diversos setores da economia globalizada quanto na de consumidores de produtos que se originam dela.

Em seguida, promova a leitura conjunta do texto apresentado na seção *Conversa inicial*, sugerindo que as atividades sejam realizadas na sequência. Ao conversar sobre os aspectos representativos da integração mundial na ilustração, além dos aspectos econômicos, procure destacar a integração mundial pelos vieses político e cultural. No que diz respeito aos aspectos políticos, explique a importância da construção de uma governança global por meio de organismos internacionais e mecanismos jurídicos para promover compensações econômicas, políticas e sociais a fim de equilibrar os ganhos, a distribuição da riqueza e o bem-estar da população mundial – diminuindo, assim, as assimetrias de poder político e econômico entre os países (embora esse seja um desafio cada vez maior à medida que a globalização aprofunda a interdependência entre eles).

Em relação aos aspectos marcantes da globalização, comente a tendência de ampliação da desigualdade entres os países que compõem o norte-sul econômico. Se for necessário, explique os critérios que estabeleceram essa divisão no contexto do início da década de 1990, com o fim da Guerra Fria, e que expressam a polarização do espaço mundial em países ricos/centrais no norte e países pobres/periféricos no sul. Vale destacar ainda que a posição geográfica no globo a que essa divisão remete não corresponde exatamente àquela da Linha do Equador. Austrália e Nova Zelândia, por exemplo, estão situadas no hemisfério sul, mas integram o grupo de países do norte econômico. As discussões realizadas nessa *Conversa inicial* contribuem para o desenvolvimento das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS101 e EM13CHS103.

MODERNA

Para você ler

***O mundo globalizado*: política, sociedade e economia**

Alexandre de Freitas Barbosa. São Paulo: Contexto, 2001.

O livro procura esclarecer que a globalização não é um processo puramente econômico, interferindo também na política e na cultura. Além disso, apresenta os contextos históricos que contribuíram para o surgimento da globalização e os impactos dela nas sociedades contemporâneas.

O primeiro item do capítulo, *Estados Unidos e a mudança do eixo de poder político-econômico mundial*, possibilita retomar a caracterização das colônias do norte e do sul feita no *Capítulo 3*. Mencione quais foram os principais aspectos envolvidos nas diferenças entre norte e sul que geraram tensões e conflitos. As colônias do norte e do centro tinham manufaturas, utilizavam o algodão das colônias do sul como matéria-prima, empregavam mão de obra livre e buscavam políticas de proteção comercial. Em contrapartida, as colônias do sul eram agrárias, escravocratas e baseadas no poder político de grandes proprietários rurais. Não tinham interesse em formar mão de obra livre nem fomentar políticas que favorecessem as manufaturas do norte. Seu principal mercado para a exportação da produção algodoeira era a Inglaterra. O subitem *Expansão territorial e industrialização estadunidense* contribui para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS204 por favorecer a compreensão do processo de ocupação do espaço e de formação do território dos Estados Unidos e abordar a demarcação de territorialidades e fronteiras pelos diferentes agentes.

Ao trabalhar o boxe *Reflita*, na página 77, explique aos alunos que, após as crises, a reconstrução social tende a ser muito mais lenta que a recuperação econômica. Nesse sentido, ao discutir a recorrência das crises econômicas e os efeitos sociais perversos produzidos por elas, como o desemprego e o aumento da pobreza, enfatize a importância de se valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos e a diversidade de saberes e vivências culturais para entender e explicar a realidade e as relações do mundo do trabalho. Exercitar a consciência crítica a fim de colaborar com a construção de uma sociedade justa e inclusiva relaciona-se ao desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica 1 e 6.

No segundo item, *Reorganização econômica mundial no pós-guerra*, o boxe *Explore*, da página 78, propõe a leitura e a interpretação do gráfico *Países selecionados: participação na soma do PIB mundial (em %) – 1820-2008*. Mencione que o principal fator que justifica as mudanças no PIB dos países representados é a ocorrência da Segunda Revolução Industrial, que acelerou os processos produtivos e agregou valor às mercadorias, aumentando a produção de riquezas e, consequentemente, a economia doméstica dos países industrializados – o que se reflete na proporção do PIB deles em relação à soma do PIB mundial.

No subitem *Novas regras do comércio mundial*, vale destacar aos alunos que a escolha da moeda estadunidense como indexador internacional ocorreu em função da posição econômica ocupada pelos Estados Unidos naquele momento, pois tratava-se da potência que havia decidido o desfecho da Segunda Guerra Mundial a favor dos Aliados e estava em condições de oferecer produtos industrializados e ajuda financeira aos países devastados pelo conflito. Retome com os alunos que a divisão internacional do trabalho e da produção, direcionada pelas potências, destinou inicialmente aos países menos desenvolvidos e em desenvolvimento o papel de produtores e exportadores de gêneros primários. A partir do século XX, houve a expansão das transnacionais pelo mundo, que investiram nesses países com o objetivo de obter vantagens fiscais e mão de obra barata. O conteúdo estudado nesse tópico contribui para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS604 porque favorece discussões acerca do papel dos organismos internacionais no contexto mundial.

No item *Economia globalizada e comércio desigual*, a seção *Analisando* da página 83 mobiliza a pluralidade metodológica e favorece o estudo da linguagem cartográfica. Inicie o trabalho sobre a seção sugerindo aos alunos que observem a obra *Sacada*, do artista plástico Maurits Escher, e, na sequência, analisem o mapa *Mundo: Produto Interno Bruto – 2016*, avaliando as semelhanças entre as duas representações. Em seguida, peça que interpretem o modelo matemático da obra *Sacada* e procure destacar para eles a importância de se reconhecer a interdependência entre as diversas áreas do conhecimento e as manifestações artísticas. Comente com os alunos que, atualmente, as anamorfoses são confeccionadas utilizando-se *softwares* desenvolvidos especialmente para isso.

Para você acessar

Worldmapper

<https://worldmapper.org>. Acesso em: 6 jul. 2020.

O *site* oferece centenas de anamorfoses de mapas-múndi sobre diversos temas.

Scape Toad

<http://scapetoad.choros.place/help/v11/>. Acesso em: 6 jul. 2020.

O *site* oferece o programa de uso livre, chamado *Scape Toad*, que permite confeccionar as próprias anamorfoses. Nesse caso, para criar a anamorfose é preciso obter os dados do tema a ser retratado e ter o mapa do município, estado ou país como base. Na página inicial, há um tutorial de como utilizar o programa.

O subitem *Novas funções do FMI e do Banco Mundial* discute as funções e os modos de atuação dos organismos internacionais, possibilitando aos alunos analisar as consequências de suas políticas e estratégias para os países que são alvo de seus objetivos. Por essa razão, o conteúdo abordado contribui para a construção de uma visão crítica sobre os limites desses organismos e favorece o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS604.

No subitem *Comércio multilateral e disputas econômicas*, explore a leitura e a interpretação do mapa da página 85, ressaltando aos alunos que os dois grupos econômicos representados defendem posições antagônicas em relação ao comércio de produtos agrícolas. O G20 Financeiro, em consonância com as diretrizes da OMC, defende o fim dos subsídios agrícolas, enquanto o G7 mantém o protecionismo a sua produção agrícola.

Em *Modelos de blocos econômicos*, ao se discutir a busca dos blocos econômicos por condições vantajosas que garantam a circulação regional de capital, mercadorias etc., é importante que seja abordada a territorialidade resultante dessa organização econômica entre os países. Essa discussão mobiliza a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS204.

Os mapas disponibilizados no item *Novas áreas de expansão econômica* possibilitam o desenvolvimento de diversos princípios do raciocínio geográfico, tais como os de localização, distribuição e ordem, mobilizando a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS206. No mapa *China: urbanização, integração mundial e exportações*, na página 90, auxilie os alunos a relacionar as áreas que na legenda do mapa estão identificadas como "regiões integradas" com as setas mais largas, que indicam o grande volume de exportação da região. Caso seja necessário, explique a eles que as regiões integradas são as que possuem um fluxo maior de mercadorias exportadas. É importante que os alunos notem, também, que a circunferência com diâmetro maior corresponde a cidades com mais de 10 milhões de habitantes, denominadas megacidades pela ONU. De forma clara, é possível distinguir quatro cidades com essa característica: Pequim, Xangai, Tianjin e Wuhan. Por contrapor vida urbana e vida rural na perspectiva do desenvolvimento de novas tecnologias e formas de trabalho, o conteúdo contribui para o desenvolvimento das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS105 e EM13CHS402.

© MODERNA

Utilize o gráfico *Mundo: pirâmide de riqueza – 2019*, na página 92, para auxiliar os alunos na realização da leitura de dados. A base da pirâmide da riqueza indica que 56,5% da população adulta do mundo (o equivalente a quase 3 bilhões de pessoas) abarca uma ínfima parte da riqueza mundial. As faixas intermediárias somam 42% do total e detêm cerca de 50% da riqueza mundial, enquanto o grupo representado no topo, com apenas 0,9% do total mundial de adultos, concentra quase 44% de toda a riqueza.

Comentários e sugestões de resposta

Conversa inicial — *Página 72*

1. Os alunos podem descrever os recursos visuais da ilustração de várias formas, atribuindo maior ênfase a alguns elementos em relação a outros. É importante que mencionem as setas interligando as ferramentas (como gruas, tratores, dutos etc.), construções, aparelhos, trabalhadores, engrenagens e meios de transporte e comunicação ao redor de uma face do globo terrestre. Vale destacar a justiça (representada pela balança, no canto superior esquerdo) e os acordos (representados pelo aperto de mãos), que, no âmbito da comunidade internacional, visam à cooperação e à defesa de interesses mútuos, mas, por vezes, podem significar, entre outros aspectos, acerto de conveniências, indicação de supremacia, protecionismo e disparidade econômica entre países – o que gera conflitos e impasses.
2. Os alunos podem mencionar que a globalização econômica promove a ampliação da produção econômica, dos ganhos financeiros de grandes corporações e da distribuição mundial de bens com preços mais acessíveis – em razão da economia de escala, que reduz o custo médio dos produtos. Em contrapartida, reforça as desigualdades entre países, uma vez que os menos desenvolvidos e em desenvolvimento não conseguem competir com as tecnologias criadas nos países desenvolvidos. A globalização cultural, por sua vez, promove o aumento da cultura de massas que busca a padronização de comportamentos com foco no consumo de vestuário, calçados, hábitos alimentares e de entretenimento. Essa padronização tende a desvalorizar as culturas e os costumes locais que marcam a identidade de povos e comunidades tradicionais. Por outro lado, como contraponto a essa tendência, observamos o estímulo e o resgate de aspectos da cultura local, inclusive atrelados ao turismo como modo de criar ou ampliar a diferença no contexto da expansão da cultura de massas.

Ao promover essas reflexões a questão contribui para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS103.

Reflita — *Página 77*

Auxilie os alunos a estabelecer analogias entre a crise de 1929 e a de 2008, no que se refere ao aumento da pobreza e da desigualdade social, mencionando o crescimento da habitação em moradias precárias e do número de empregos informais.

Explore — *Página 78*

Partindo da constatação de que China e Índia se destacavam até o início do século XIX, uma vez que esses países tinham juntos cerca de metade da soma do PIB mundial – o que revela a importância deles como fornecedores de matérias-primas do Oriente para o Ocidente durante séculos de comércio internacional –, espera-se que os alunos observem a diminuição da participação desses dois países e o crescimento do PIB dos Estados Unidos entre 1820 e 1870; além do aumento do PIB do Reino Unido e da Alemanha, em menor proporção. Por fim, os alunos devem constatar a tendência de forte retomada do crescimento do PIB chinês no cenário mundial, acompanhada do PIB indiano, que também voltou a crescer, mas em menor proporção.

Essa atividade contribui para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS202.

Explore — *Página 80*

Espera-se que os alunos observem a queda na participação da Europa Ocidental na composição do PIB mundial no período apresentado (1913, 1950 e 1973) e relacionem o fato à ocorrência das guerras mundiais. No caso do Japão, o país, derrotado na Segunda Guerra Mundial, recebeu ajuda financeira dos Estados Unidos para reconstruir sua economia e fez investimentos no setor de bens de consumo e tecnologia de ponta, contornando a crise e expandindo sua participação na composição do PIB mundial. Os Estados Unidos apresentaram a maior oscilação no período entre 1913 e 1950 em razão de seu destaque no cenário econômico mundial, principalmente após a Segunda Guerra – ofertando empréstimos e vendendo produtos industrializados aos países devastados pelo conflito. Isso impulsionou a economia estadunidense, possibilitando o acúmulo de saldos positivos na balança comercial e a elevação da participação dessa potência na composição do PIB mundial, em contraposição à Europa Ocidental, que perdeu posição nesse período (1913-1950).

Ao propor a associação de dados e informações a processos históricos, econômicos e políticos, a atividade contribui para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS103.

Analisando — *Página 83*

1. O critério matemático é o de que a proporção da área dos países ou regiões corresponda à proporção dos dados quantitativos da temática do mapa. A confecção da anamorfose só é possível mediante a disponibilização de dados sobre o tema de todos os países, estados ou cidades que se deseja representar.
2. Espera-se que os alunos observem que os dados de PIB representados na anamorfose coincidem parcialmente com a divisão do mundo em norte e sul estabelecida sob critérios econômicos, com exceção de China e Índia, cujos valores elevados de PIB associados a condições socioeconômicas desiguais enfrentadas pela população não permitem que esses

EDIÇÃO PRELIMINAR

países sejam incluídos no norte econômico, que ganha destaque de área no mapa uma vez que concentra a maior parte da produção industrial e tecnológica, além de exercer o controle sobre o comércio mundial. Em contrapartida, as áreas continentais do sul econômico apareceram com dimensões reduzidas, já que a soma da renda nacional produzida pelos países situados nessa porção do planeta não é tão expressiva.

Conexão com Matemática e suas Tecnologias

Por utilizar a linguagem cartográfica para analisar dados e informações e propor a interpretação de um exemplo de anamorfose com dados quantitativos, a seção contribui para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS106 e da habilidade de Matemática e suas Tecnologias EM13MAT407. Além disso, mobiliza a competência geral da Educação Básica 3 por suscitar a fruição de manifestações artísticas.

Diversas óticas — *Página 88*

1. No texto 1, a defesa do livre comércio é justificada em função da concorrência, que gera ganhos de eficiência e diversidade de produtos para o mercado consumidor. O texto 2 defende o protecionismo econômico como forma de garantir o crescimento da indústria nacional frente à concorrência estrangeira.
2. Espera-se que os alunos observem que o protecionismo econômico defendido por List está direcionado para o setor, no caso a indústria, que está se desenvolvendo naquele momento. O autor considera que, em condições de igualdade, os países devem promover o livre comércio. Dessa forma, após a indústria nacional se desenvolver com a ajuda do governo, ela deve ser capaz de concorrer com indústrias estrangeiras.

Conexão com Linguagens e suas Tecnologias

Por solicitar uma análise que explique as ambiguidades das visões dualistas acerca do fenômeno "livre comércio *versus* protecionismo econômico" com base na leitura de textos argumentativos, a seção contribui para o desenvolvimento das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS105 e EM13CHS504, mobilizando, de modo articulado, a habilidade de Linguagens e suas Tecnologias EM13LP05.

Explore — *Página 89*

Espera-se que os alunos consigam verificar o crescimento proporcional observando o contraste visual das circunferências: no período analisado, a China foi o país de maior crescimento, Cingapura multiplicou seu PIB por 10, assim como Indonésia, Filipinas e Vietnã. Relembre aos alunos o fato de que o Japão a esse tempo já havia obtido posição de destaque no mundo e no continente, o que significa que seu crescimento passou a ser menor proporcionalmente, porém elevado em termos absolutos. O Japão teve um crescimento do PIB no período retratado, mas não na proporção de seus vizinhos. Contudo, isso não se revela como um problema, pois na década de 1990 esse país já despontava como potência econômica, mantendo sua posição de destaque, apesar de perder no *ranking* comparativo com a China, que o superou.

Ao realizarem a atividade, os alunos desenvolvem a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS206, ao aplicarem o princípio de localização na análise cartográfica.

Explore — *Página 91*

Espera-se que os alunos façam a analogia da importância da histórica Rota da Seda para a consolidação do comércio Oriente-Ocidente com a nova rota em termos de possiblidades de desenvolvimento econômico estratégico. A China tem a finalidade de ampliar as rotas comerciais para exercer domínio sobre elas e abrir novas possibilidades de escoamento a preços mais atraentes. Na atual rota, as principais atividades econômicas estão direcionadas para alguns recursos energéticos, daí a importância da infraestrutura de transportes também com oleodutos, gasodutos e portos que possam atender essas demandas. Também deve ser considerado o plano

MODERNA

financeiro nesse projeto, pois a China tem concedido empréstimos aos países para implantarem a infraestrutura necessária. Tal iniciativa aumenta a dependência desses países com a China.

Por favorecer o desenvolvimento de alguns princípios do raciocínio geográfico, como os de localização, conexão e arranjo dos novos negócios desenvolvidos na atual rota da seda, a atividade mobiliza a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS206.

Reflita — *Página 93*

Resposta pessoal. Refletir sobre a participação social e estimular o engajamento dos alunos em atividades condizentes com sua faixa etária estimula o protagonismo juvenil, proposto pela BNCC, e os induz a ter práticas cooperativas para a resolução de problemas reais, presentes em sua esfera de atuação social e convivência.

Procure enfatizar que protagonizar ações de cidadania ativa é uma forma de agir pessoal e coletivamente com flexibilidade e determinação, além de possibilitar posicionamentos pautados em princípios éticos, democráticos e inclusivos. Essa discussão contribui para o desenvolvimento da competência geral da Educação Básica 10.

Atividades — *Páginas 94 e 95*

1. d.
2. Auxilie os alunos a identificar os continentes pelas cores, tomando como referência a linha de pobreza que prevê ganhos de até 2 dólares/dia.
   a) Grande parte da população da Europa e da América superou a linha de pobreza, com renda média estabilizada em 15 dólares/dia. Essa situação pode ser explicada tanto pelo desenvolvimento industrial, que proporcionou a urbanização, quanto por políticas públicas de inserção social implementadas na década de 1930, nos Estados Unidos, e no período pós-guerra, na Europa.
   b) Entre 1975 e 2019, a maior alteração observada foi a superação majoritária da Ásia em relação à linha de pobreza, sendo que as mudanças econômicas na China foram as principais responsáveis por essa mudança. Destacam-se também a industrialização de Coreia do Sul, Hong Kong, Taiwan, Cingapura, Indonésia, Tailândia e Vietnã e a estruturação econômica da Índia. Também é possível observar, nos gráficos, que houve melhora no continente africano e ampliação da renda diária da população na Europa e na América.

Conexão com Matemática e suas Tecnologias

Por oportunizar aos alunos a interpretação de taxas e índices de natureza socioeconômica, colaborando com a construção de análises críticas da realidade, a atividade contribui para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS106 e da habilidade de Matemática e suas Tecnologias EM13MAT104.

3. a) O mapa representa a regionalização do norte e do sul econômico, correspondendo, respectivamente, aos países desenvolvidos e em desenvolvimento.
   b) O norte econômico (países desenvolvidos) se insere na DIT como os detentores das patentes tecnológicas e os desenvolvedores de produtos de valor agregado. Suas empresas se encontram espalhadas pelo mundo, dominando os mercados locais e o global. O Sul econômico (países em desenvolvimento) produz grande volume de produtos primários (*commodities*), e alguns desses países são plataformas de produção industrial, em função da mão de obra barata e da flexibilidade de suas leis trabalhistas e ambientais.

Comente com os alunos que essa é uma situação de generalização, uma vez que também existe desenvolvimento tecnológico nos países em desenvolvimento, a exemplo da Coreia do Sul, e produção agropecuária em países desenvolvidos da América do Norte e da Europa. Contudo, a divisão é baseada na produção que sustenta a economia dos países e regiões.

4. Espera-se que os alunos analisem a Nova Rota da Seda como um projeto econômico e de relevância geopolítica para a China se impor, ainda mais, como potência mundial. As vantagens econômicas correspondem à possibilidade de a China abrir novas rotas para seus produtos, alcançando novos mercados e

evitando itinerários que esbarram em entraves políticos. Ao financiar o projeto, a China também está garantindo aos países envolvidos a utilização de produtos e tecnologias chinesas. A vantagem geopolítica é a subordinação desses países ao capital financeiro da China e o domínio de mercado e área estratégica alcançado com a criação dessa rota.

5. Resposta pessoal. Espera-se que as duplas discutam o projeto na ótica da geopolítica, aplicando os conceitos de expansão econômica e expansão financeira como atributos do poder político. A implementação de uma rede de ferrovias e estradas também provoca maior circulação de pessoas e de produtos chineses nos países da rota, incrementando a presença chinesa na sociedade e na cultura desses países.

6. Espera-se que a pesquisa conduza à análise de que o movimento de saída teve intrínseca relação com a crescente xenofobia na Europa e, em especial, no Reino Unido. Com a expansão da União Europeia, que abarcou países do Leste Europeu, o Reino Unido passou a receber muitos imigrantes, situação que desagradava aos britânicos de maior idade, que alegavam o comprometimento do orçamento do país em serviços sociais públicos para uma parcela de estrangeiros residentes. É importante ressaltar que, em 2016, ano do plebiscito, o mundo ainda se ressentia da crise econômica de 2008, com o desemprego em alta. Paralelamente, a União Europeia recebia grande quantidade de imigrantes e refugiados que chegavam de outros continentes, fato que suscitou ainda mais o sentimento de xenofobia e, por sua vez, conduziu ao resultado do referendo pela saída do bloco.

   O governo britânico teve duas renúncias de primeiros ministros decorrentes do resultado e dos entraves à saída, porém o processo foi finalizado em 31 de janeiro de 2020. O Acordo de Retirada prevê discussões acerca das novas normas para circulação de produtos, pessoas e cooperação para a segurança. Também deve conter medidas transitórias para os contratos firmados antes do referendo e estabelecer regras para a permanência de estrangeiros que já se encontram no Reino Unido. No campo político, o bloco se enfraquece com a saída de um país de grande potencial econômico. Para o Reino Unido, a saída pode representar dificuldades em comercializar com o bloco.

A proposta de pesquisa da atividade mobiliza a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS201 por suscitar uma análise das dinâmicas econômicas e populacionais que envolvem a saída do Reino Unido da União Europeia.

7. Durante a preparação do debate converse com os alunos sobre as consequências dessa concentração de riquezas. Os bilionários mundiais formam um grupo que detém também poder de influência, o que, por sua vez, implica em ações voltadas para seus interesses em detrimento das sociedades. Parte dessa riqueza permanece no setor financeiro e especulativo, não gerando produção e emprego. Os dados sobre a concentração de riqueza dos bilionários podem ser obtidos em: WEALTH-X. *Billionaire Census 2019*. Disponível em: <https://www.wealthx.com/wp-content/uploads/2019/05/Wealth-X-Billionaire-Census-2019.pdf >. Acesso em: 7 jul. 2020.

Conexão com Linguagens e suas Tecnologias

Por propiciar um debate sobre questões polêmicas e de relevância social com o objetivo de levar os alunos a analisar diferentes argumentos e opiniões que o auxiliem a formular, negociar e sustentar posições, a atividade contribui para o desenvolvimento da habilidade de Linguagens e suas Tecnologias EM13LGG303.

Referências complementares

Para fornecer subsídios teórico-metodológicos e informações complementares sobre globalização, crescimento da economia chinesa no mundo globalizado e importância dos movimentos de protesto, sugerem-se as referências a seguir.

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização*: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

MODERNA

HARVEY, David *et al*. *Occupy*: movimentos de protesto que tomaram as ruas. São Paulo: Boitempo; Carta Maior, 2012.

KOTZ, Ricardo L. A Nova Rota da Seda: a fundamentação geopolítica e as consequências estratégicas do projeto chinês. *In*: II ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS DE DEFESA, 2017, Porto Alegre. *Anais eletrônicos*... Porto Alegre: UFRGS, 2017. Disponível em: <http://www.erabedsul2017.abedef.org/resources/anais/8/1503106874_ARQUIVO_ArtigoERABEDSUL-RicardoKOTZ.pdf >. Acesso em: 7 jul. 2020.

MELO NETO, Edmilson C. *A (re)ascensão e expansão da China no mundo globalizado*: analisando a nova rota da seda sob as óticas econômica e geopolítica. Orientador: Thiago Lima da Silva. 2011. 71 p. Monografia (Bacharel em Relações Internacionais). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

STIGLITZ, Joseph E. *A globalização e seus malefícios*. São Paulo: Futura, 2002.

TOUSSANT, Eric. *Os gastos sociais são reduzidos para pagar uma dívida que beneficia uma minoria privilegiada*. Entrevista. Disponível em: <http://www.cadtm.org/Os-gastos-sociais-sao-reduzidos-para-pagar-uma-divida-que-beneficia-uma-minoria>. Acesso em: 7 jul. 2020.

CAPÍTULO 5.
O mundo das redes

Apresentação

O capítulo aborda a importância das redes geográficas na organização socioespacial, entendendo-as como construções elaboradas com base em relações sociais, políticas e econômicas de diversas ordens e que expressam a articulação e a interação entre um conjunto de localizações. Para problematizar essa temática, estudam-se a expansão das redes de transporte e de comunicação no mundo e no Brasil, a relação entre as redes geográficas e o fortalecimento das desigualdades entre porções do espaço, a importância do desenvolvimento tecnológico para a expansão das redes, a gestão e o controle informacional e a importância da internet e das redes sociais no mundo contemporâneo. O capítulo apresenta ainda as características dos mercados financeiros e das chamadas "cidades globais" e discorre sobre a importância das redes materiais e imateriais para o desenvolvimento do crime organizado no mundo.

Para trabalhar com as temáticas desenvolvidas no capítulo, indicam-se com prioridade os professores com formação em geografia.

Orientações didáticas

O capítulo inicia com uma discussão sobre a importância dos fluxos de pessoas, mercadorias, informações e capitais no mundo contemporâneo por meio da conexão entre uma imagem que representa as redes de transporte no mundo e um texto que problematiza o conceito de rede. As questões propostas visam levar os alunos a aplicar o conceito de rede a sua própria realidade, fazendo com que eles avancem no entendimento da temática e explicitem seus conhecimentos prévios a respeito do assunto em estudo.

O primeiro item do capítulo, *Redes geográficas*, dedica-se à problematização do conceito de rede geográfica como construção social que possui uma espacialidade. O mapa *Megarregião Rio de Janeiro-São Paulo: circuito espacial do petróleo – 2019*, na página 97, possibilita aos alunos identificar a interligação de atividades econômico-produtivas, que ocorrem de forma hierarquizada e com localizações adequadas no espaço, como características das redes geográficas. Explore a leitura e a análise do mapa em sala de aula.

Na sequência, é discutida a evolução das redes geográficas nas últimas décadas e o modo pelo qual elas estabeleceram novos ordenamentos socioespaciais. É importante aprofundar com os alunos o entendimento de como as redes de transporte, por exemplo, adensaram-se em determinadas porções do espaço e, com isso, contribuíram para o desenvolvimento de algumas áreas em detrimento de outras, reforçando desigualdades. Explore as características desse processo comentando em sala o mapa da página 98, *Brasil: principais rodovias e ferrovias – 2018*. Trabalho semelhante pode ser feito com relação à evolução das redes informacionais por meio da exploração em sala do mapa *Brasil: presença de rede de fibra ótica nos municípios por unidade federativa – 2019*, na página 99.

Para o entendimento do conceito de rede geográfica, discute-se em seguida o conceito de rede urbana, que por sua vez favorece a compreensão das complexas relações que podem existir entre centros com localização bem definida por meio de vias de transporte e de comunicação. Na seção *Analisando*, na página 100, os alunos identificam diferentes níveis de conexão entre as cidades brasileiras a partir da leitura do texto e da interpretação do mapa *Brasil: hierarquia da rede urbana – 2018* de acordo com a classificação proposta pelo IBGE. Nessa análise cartográfica, o aluno desenvolve alguns dos princípios do raciocínio geográfico, como ordem, extensão e localização, mobilizando a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS206.

O segundo item, *Redes de transporte e fluxos de mercadorias*, trata da expansão e da distribuição pelo mundo da rede ferroviária, de navegação marítima comercial e de transporte aéreo. Por possibilitar ao aluno a análise sobre a distribuição de redes de transporte nos diversos continentes e sua influência na mobilidade e na fixação de pessoas e, sobretudo, na circulação de mercadorias, o conteúdo mobiliza a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS201.

O terceiro item, *Redes de comunicação e informação*, aborda os impactos das tecnologias de comunicação na estruturação das dinâmicas sociais contemporâneas, identificando seu poder de influência em decisões de âmbito político, econômico e cultural e contribuindo, assim, para o

EM MODERNA

desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS202. O subitem *O acesso à internet e o controle de informação* visa problematizar a desigualdade no acesso à internet pela população mundial. Explore particularmente os dados da tabela *Mundo: acesso à internet por região – 2020*, pedindo aos alunos que comparem, por exemplo, a porcentagem da população com acesso à internet da África (39,3%) e da Ásia (55,1%) com a da América do Norte (94,6%) e da Europa (87,2%).

Conexão com Ciências da Natureza e suas Tecnologias

Ao problematizar os impactos sociais e culturais de tecnologias contemporâneas, como o acesso desigual à internet e o controle de informações, além das aplicações da Internet das Coisas (IdC), mobiliza-se a habilidade de Ciências da Natureza e suas Tecnologias EM13CNT308.

No subitem *A internet no cotidiano*, apresentam-se dados relativos ao crescimento do número de usuários de internet em países selecionados e discutem-se dados referentes a desigualdades regionais entre campo e cidade no acesso à internet no Brasil. Essa discussão permite um trabalho sobre o tema contemporâneo transversal *Ciência e tecnologia*. Compreender a distribuição das redes técnicas que garantem o funcionamento da internet no contexto do espaço mundial, bem como a desigualdade do acesso a ela por meio das análises gráfica e cartográfica no mundo e no Brasil constituem-se em pontos importantes para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS106.

Na página 111, por estar presente no dia a dia da maior parte dos alunos, merece destaque a temática das redes sociais. Aproveite a discussão para problematizar o uso que eles fazem das redes e identificar os impactos proporcionados pela internet na forma como as relações sociais e de trabalho se estabelecem na contemporaneidade, contribuindo para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS403.

O quarto item do capítulo, *Integração dos mercados financeiros*, explora a imaterialidade do capital, a rapidez com a qual os capitais circulam e a concentração da maior parte do capital financeiro nas cidades globais localizadas nos países desenvolvidos do hemisfério norte.

Após o estudo das redes materiais (de transporte e de comunicação) e imateriais (de informação e de capitais), o infográfico nas páginas 114 e 115 aborda o crime organizado, que estrutura as chamadas redes ilícitas. Expanda a discussão ressaltando a forma como as redes materiais e imateriais existentes são aproveitadas pelo crime organizado para a construção de redes de transporte e de comunicação de mercadorias e capital ilícitos. Por possibilitar ao aluno a análise sobre o panorama geral do crime organizado no mundo e a importância das redes materiais e imateriais para a realização de atividades ilícitas, favorecendo a discussão acerca do papel de organismos internacionais nesse contexto, o conteúdo contribui para desenvolver a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS604. As informações apresentadas no infográfico permitem, ainda, um trabalho sobre o tema contemporâneo transversal *Educação em direitos humanos*.

Comentários e sugestões de resposta

Conversa inicial — *Página 96*

1. Espera-se que os alunos citem a internet (rede global de computadores interconectados) e seus múltiplos usos (como o acesso a informações, consumo, lazer e comunicação com pessoas, instituições e empresas). Eles ainda podem mencionar as redes de transporte (como as de ônibus, trem, metrô, avião e/ou as ciclovias) para se locomoverem, a rede de telefonia móvel e fixa para se comunicarem, e a rede de distribuição de energia para utilizarem aparelhos domésticos e escolares.
2. Instigue os alunos a buscar informações sobre o bairro com os pais, avós e/ou vizinhos. Eles podem encontrar dados sobre o município e o bairro também na internet. A rede de transporte e a de comunicação devem ser as mais citadas.

MODERNA

Os alunos podem identificar ampliação ou mudanças nas linhas de ônibus, ampliação da rede de vias públicas, com a abertura e/ou a pavimentação de ruas e avenidas etc. A ampliação do acesso e o aumento da velocidade e da capacidade da internet no bairro ou na cidade também podem ser comentados. Caso seja possível, solicite aos alunos que pesquisem na internet ou em registros fotográficos de família imagens de locais públicos do bairro e as apresentem aos colegas para que vocês possam identificar alterações na paisagem causadas pela ampliação ou modificação da estrutura das redes.

3. Uma assimetria que pode ser facilmente identificada é a intensidade dos fluxos entre o centro e a periferia do capitalismo global: as maiores concentrações de conexões estão nas áreas que centralizam a produção e o comércio mundial, destacando-se os Estados Unidos, a Europa Ocidental, a China e o Japão. Em contrapartida, na periferia do sistema, a intensidade dos fluxos e de pontos luminosos, que são os entroncamentos, é bem menor, e a conexão intrarregional é bastante rarefeita, diferente do que se observa no centro econômico. Aproveite esta questão para retomar os assuntos trabalhados no *Capítulo 4*, relacionando as discussões sobre a economia global à temática das redes.

Analisando — Página 100

1. Espera-se que os alunos explorem o mapa para situar a localidade em que vivem e sua posição hierárquica na rede urbana, destacando a metrópole que exerce influência sobre ela. É importante que eles mencionem na resposta a influência exercida pelas três metrópoles nacionais sobre as demais – São Paulo, Rio de Janeiro e Brasília.
2. Considerando a densidade, o tamanho e a localização dos centros urbanos e dos principais nós difusores da rede, observa-se a concentração de cidades próximo à faixa litorânea. Trata-se de uma característica que reflete a centralização produtiva da economia brasileira e a forma como se estruturaram as redes de transporte e de comunicação nessa porção do território, em que tais sistemas estão mais interligados.

A análise do mapa *Brasil: hierarquia urbana – 2019* para a identificação de relações de influência entre cidades brasileiras e da distribuição das redes urbanas no território do país contribui para o desenvolvimento dos princípios do raciocínio geográfico de distribuição, conexão e ordem, relacionados à habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS206.

Explore — Página 101

A Ásia e a Oceania têm a segunda maior rede ferroviária do mundo, respondendo por 29% das linhas férreas em 2017. Nesses continentes, foram transportados 80% do total de passageiros e 38% do total de cargas por esse modal, ou seja, apresentaram a mais ampla utilização do transporte ferroviário. Outro destaque foi a Rússia, que comportava nesse período 7% das linhas férreas existentes, mas respondia por 23% do volume de cargas transportado por trens.

Explore — Página 102

No mapa, a principal rota marítima do futuro representada será a que interliga Ásia, Europa e América do Norte pelo Ártico. Para mobilizar a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS202, comente com os alunos que essa rota está se tornando realidade em razão do degelo causado pelo aquecimento global e que a intensificação do tráfego naval acarreta muitos problemas para o equilíbrio do ecossistema terrestre e marinho da região.

Explore — Página 107

Diante das informações representadas, percebe-se que a ideia do mundo como uma aldeia global, em que todos os habitantes conseguem se comunicar uns com os outros, interligados pelas tecnologias de comunicação, ainda não é realidade, pois aproximadamente metade da população mundial não tem acesso à internet. Além disso, vale considerar que na maioria dos países o acesso ainda é restrito a determinados grupos sociais.

Explore — Página 110

No Brasil, a principal finalidade do acesso à internet é a comunicação por mensagens de texto, voz ou imagens com a utilização de diferentes aplicativos e *e-mails*. Conforme os dados representados, o principal equipamento utilizado para acessar a rede são os aparelhos de telefone móvel celular (os *smartphones*). Na década de 2010, as operadoras de telefonia celular no país disseminaram pacotes de serviços economicamente acessíveis à população em geral. Contudo, parte considerável desses serviços ofereciam restrições aos usuários, pois permitiam acesso ilimitado apenas a determinados aplicativos e redes sociais – o que pode ter motivado esse principal uso.

É importante comentar com os alunos que a maior parte das páginas presentes na internet está disponível apenas em língua inglesa, o que se constitui em um fator limitante para as muitas pessoas que não dominam esse idioma (ainda que existam os tradutores virtuais). A barreira linguística, portanto, pode ser considerada um empecilho para um uso mais democrático da internet.

Reflita — Página 111

Converse com os alunos sobre o uso ético e responsável das redes sociais, dando ênfase para as notícias repassadas de forma automática e os perigos envolvidos nessa atitude. Cite exemplos de preconceitos e discursos de ódio propagados. Ressalte a importância de checar as informações, assim como suas fontes, para se precaver de notícias falsas e evitar replicá-las. As opiniões são importantes e devem ser respeitadas, e o diálogo e os debates consistentes são ferramentas essenciais para o exercício da cidadania.

Refletir sobre a importância de se adotar um posicionamento ético e responsável no uso das redes sociais favorece o desenvolvimento da competência geral da

MODERNA

Educação Básica 10. Avaliar os impasses ético-políticos decorrentes do uso de dados pessoais pelas redes sociais contribui para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS504.

Infográfico — *Páginas 114 e 115*

1. As redes materiais e virtuais, como as infovias e os sistemas de transporte, essenciais para expansão do comércio, da comunicação e do intercâmbio de informações em todo mundo, representam as mesmas forças, por assim dizer, que alimentam a dinâmica das redes ilícitas transnacionais.
2. Espera-se que alunos identifiquem que as redes ilícitas e as organizações criminosas comprometem a estrutura econômica e social de um país como um todo, pois suas atividades têm potencial para afetar a competitividade das empresas, comprometer a integridade dos governos e das instituições estatais (dada a conformação de um ambiente de impunidade), e, principalmente, corroer o sistema de segurança das nações e comunidades. As redes ilícitas atacam quase todos os aspectos da sociedade, tanto nos países desenvolvidos quanto nos em desenvolvimento.
3. Dada a complexidade do tema, a começar pelo nível de conexão e interdependência das redes ilícitas, espera-se que os alunos consigam identificar ao menos algumas ações plausíveis no combate ao crime organizado. Uma dessas ações é a redução das desigualdades socioeconômicas, pois é fato notório que quanto maior for a desigualdade, mais intensa será a vulnerabilidade dos grupos sociais à exploração por redes ilícitas. Além disso, empresas, governos e organizações não governamentais devem aumentar a conscientização quanto à problemática do crime organizado, dando maior respaldo para a aplicação e/ou criação de mecanismos legais de controle. Com relação a este aspecto, destaca-se o desenvolvimento de mecanismos mais eficientes de proteção das pessoas, empresas e instituições no ambiente digital, com redução da suscetibilidade à ação de cibercriminosos.

Atividades — *Páginas 116 e 117*

1. d.
2. e.
3. d.
4. a) As cidades globais apresentam características vitais para a dinâmica capitalista atual, especialmente no que diz respeito à disponibilização de serviços e meios técnicos específicos, como empresas de intermediação financeira, bolsas de valores, empresas de propaganda, consultoria, seguros, centros de pesquisa etc.

   b) Novos papéis foram atribuídos às cidades como resultado das transformações tecnológicas ocorridas a partir da década de 1970. Se as cidades globais já tinham grande alcance de polarização, com a ampliação das redes informacionais sua influência aumentou ainda mais.
5. a) As empresas exportadoras de produtos do agronegócio mobilizam uma vasta rede de transporte e armazenamento e de portos especializados, sobretudo porque sua produção ocorre em grande escala, necessitando de infraestrutura especial para o escoamento das mercadorias.

   b) A produção agropecuária se expandiu no sentido sul-norte, espalhando-se pelo território nacional. Em razão das enormes distâncias entre os locais de produção e de beneficiamento e os portos marítimos, é necessária a criação de um sistema multimodal integrado para o escoamento das mercadorias – a consolidação desse sistema multimodal deve partir da rede de transporte já instalada e considerar a geografia regional. Integrar hidrovias com ferrovias e rodovias é um desafio e uma necessidade para um país com as dimensões do Brasil. Na correção da atividade, destaque a importância das redes de monitoramento remoto para as atividades de plantio e de colheita com emprego de maquinários acionados via satélite.

A proposta de análise cartográfica aborda os princípios geográficos de conexão e de distribuição, contribuindo, portanto, para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS206.

6. Por meio do conhecimento acerca do fato informado no documentário e na reportagem, espera-se que os alunos reconheçam que o uso antiético das redes sociais pode interferir e comprometer um processo eleitoral democrático, pois o direcionamento de propagandas e notícias falsas a determinados públicos traz como consequência a criação de uma interpretação deturpada da realidade. Para embasar a discussão proposta nessa atividade, sugere-se a leitura da reportagem: ENTENDA o escândalo de uso político de dados que derrubou valor do *Facebook* e o colocou na mira de autoridades. *BBC News Brasil*, 20 mar. 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-43461751>. Acesso em: 7 jul. 2020.

Referências complementares

Para fornecer subsídios teórico-metodológicos e informações complementares sobre transformações na rede de transporte marítimos, fluxos de capital nos paraísos fiscais e geopolítica e gestão do território, sugerem-se as referências a seguir.

CARNEIRO, Camilo P.; BRUHN, Milene M. O Brasil e a integração sul-americana. *In*: RÜCKERT, Aldomar A.; SILVA, Augusto César P. da; SILVA, Gutemberg de V. (org.). *Geografia política, geopolítica e gestão do território*: integração sul-americana e regiões periféricas. Porto Alegre: Letra1, 2018. p. 68-84.

CINTRA, Marco Antonio de M. Como funcionam os paraísos fiscais. *Desafios do Desenvolvimento – IPEA*, Brasília, ano 12, n. 86, 2016. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=3236&catid=30&Itemid=41>. Acesso em: 7 jul. 2020.

NELLEMANN, Christian *et al*. (ed.). *World atlas of illicit flows*. [S.l.]: INTERPOL-Gi/Rhipto, 2018. Disponível em: <https://globalinitiative.net/wp-content/uploads/2018/09/Atlas-Illicit-Flows-FINAL-WEB-VERSION-copia-compressed.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2020.

QUEIRÓZ, Maria de Fátima F.; DIÉGUEZ, Carla Regina M. A. (org.). *As metamorfoses do trabalho portuário* [recurso eletrônico]: mudanças em contextos de modernização. São Paulo: Sociologia e Política, 2019. Disponível em: <https://www.fespsp.org.br/store/file_source/FESPSP/Documentos/Editora/MetamorfosesTrabalhoPortuario.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2020.

CAPÍTULO 6.
Produção e reprodução cultural

Apresentação

O capítulo analisa as características e alguns impactos da indústria cultural nas relações sociais, na cultura e na transformação de valores sociais. Para isso, estudam-se as contribuições de pensadores como Theodor Adorno, Max Horkheimer, Max Weber, Marc Augé, Peter Burke, Jurgen Habermas, Octavio Ianni, Jean-François Lyotard e Zygmunt Bauman, entre outros. Conceitos como os de cultura de massa, indústria cultural, ideologia, multiculturalismo e transculturação são apresentados de maneira a permitir a problematização da mídia no mundo contemporâneo. Dentro dessa perspectiva, discutem-se as especificidades da mídia digital.

Para trabalhar com as temáticas desenvolvidas no capítulo, indicam-se com prioridade os professores com formação em sociologia.

Orientações didáticas

A foto do grafite de Eduardo Kobra associada ao texto e às questões propostas na seção *Conversa inicial* são elementos que possibilitam estabelecer com os alunos uma reflexão sobre os conceitos de *indústria cultural* e *cultura de massa*. Estimule-os a expor suas observações e vivências a respeito da relação entre a chamada cultura de massa e as manifestações culturais que expressam identidades particulares e próprias de cada grupo social. Aproveite a discussão para resgatar os conhecimentos prévios deles a respeito do tema.

O primeiro item do capítulo, *A reprodução da informação*, apresenta as transformações tecnológicas que permitiram a intensificação da disseminação de informações entre as pessoas nas mais diferentes localidades do mundo, indicando como marco inicial desse processo histórico o desenvolvimento da prensa de tipos móveis, que permitiu a reprodução de livros em série. Informe aos alunos que Gutemberg se inspirou em um modelo chinês para a criação de sua prensa.

A partir da segunda metade do século XIX, novos meios de comunicação foram inventados e aperfeiçoados, contribuindo para o surgimento da chamada *sociedade da informação*. A análise do impacto do desenvolvimento de tecnologias na estruturação da cultura ocidental moderna e contemporânea contribui para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS202. A abordagem de temas relacionados à cultura, suas formas de uso, de reprodução e consumo propicia a análise das dimensões imateriais e materiais das representações simbólicas e suas relações com conhecimento, valores, crenças e práticas identitárias com vistas a identificar a diversidade cultural em diferentes sociedades e contextos territoriais e históricos, mobilizando, assim, a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS104.

O segundo item, *Indústria cultural*, demonstra como o avanço tecnológico foi decisivo para o acesso mais amplo de bens culturais pela população, produzindo, com isso, uma grande mudança na sociedade. A partir do século XIX, com o advento dos chamados meios de comunicação de massa (rádio, telefone e, já no século XX, televisão e internet), os bens culturais passaram a ser disseminados em larga escala. Esse fenômeno foi chamado pelos sociólogos alemães Theodor Adorno e Max Horkheimer de indústria cultural, fenômeno caracterizado pela reprodução da arte e das informações de maneira industrial e com o objetivo de obter lucro, transformando a cultura e a informação em mercadoria. O estudo do impacto social e do papel da indústria cultural no estímulo ao consumo contribui para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS303.

Ao considerar a cultura e a informação como mercadorias, a indústria cultural acaba reduzindo a pluralidade de sentidos que são atribuídos à realidade por parte dos grupos humanos, pois dissemina entre eles as mesmas produções culturais em série, tornando-se, por sua vez, responsável por grande parte da cultura transmitida, interferindo, assim, na produção de valores e na formação da opinião pública.

Entretanto, existem controvérsias em relação ao papel exercido pela indústria cultural e pela cultura de massas. No subitem *Visões sobre a cultura de massa*, apresentam-se as contribuições de Marc Augé, antropólogo francês, sobre a interferência dos meios de comunicação de massa na transformação de crenças religiosas em regiões do continente africano, e as dos historiadores ingleses Asa Briggs e Peter Burke, que defenderam a ideia de os telespectadores não serem inteiramente passivos frente aos valores transmitidos pelos meios de comunicação, pois podem escolher o que vão assistir, ler ou escutar. O capítulo aborda também o conceito de hegemonia desenvolvido pelo antropólogo hispano-colombiano Jesús Martín-Barbero, de acordo com o qual a dominação da indústria cultural não é inteiramente efetivada, pois a hegemonia exercida por ela caracteriza-se por negociações entre o público e os interesses econômicos e políticos dos conglomerados de comunicação. Um exemplo de interação e negociação entre o público e os interesses das grandes empresas de comunicação é o da cobertura pela imprensa do movimento das Diretas Já em 1984. Verifique o conhecimento dos alunos sobre esse evento, assim, poderá assegurar-se de que eles compreenderam o conteúdo estudado.

MODERNA

A reflexão sobre as teorias desses pensadores referentes ao papel da mídia na atualidade leva os alunos a avançar no próprio entendimento da realidade e, por isso, contempla a competência geral da Educação Básica 1. O questionamento acerca do papel dos meios de comunicação na formação de valores da sociedade contemporânea, por sua vez, é essencial para desenvolver uma forma consciente de uso desses mecanismos de informação pelos alunos, contribuindo para o desenvolvimento da competência geral da Educação Básica 5 e das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS106, EM13CHS202 e EM13CHS504. Nesse sentido, aprofunde a discussão sobre a importância de cada aluno e de todos os cidadãos, de uma maneira geral, tomarem consciência dos interesses econômicos, políticos e sociais que estão envolvidos na indústria cultural, desenvolvendo uma postura reflexiva e crítica em relação aos conteúdos, informações e valores transmitidos.

Ainda dentro da temática sobre o papel e a influência da indústria cultural na formação da opinião pública e na criação e na reprodução de valores, o terceiro item, *Meios de comunicação: ideologia ou diálogo?*, apresenta o conceito de ideologia, explorando-o, sobretudo, do ponto de vista dos pesquisadores alemães Theodor Adorno e Max Horkheimer e do filósofo alemão Jurgen Habermas. A gênese do termo ideologia e as concepções de Karl Marx, Friedrich Engels e Karl Mannheim sobre ideologia também são abordadas.

No quarto item, *Mídias sociais, ciberespaço e cibercultura*, os alunos deverão refletir sobre as especificidades das mídias digitais e seus impactos na sociedade e na cultura. Analisa-se, então, o uso mais autônomo da mídia (o usuário pode assistir, ler ou ouvir o que quer no momento em que quer), a interatividade como condição do mundo digital (o usuário precisa escolher a ação a ser realizada, não havendo uma grade predefinida de programas) e a aceleração do tempo. É dentro dessa perspectiva que se insere o conceito de cibercultura proposto pelo cientista social tunisiano naturalizado francês Pierre Lévy. A proposta de refletir e compreender a realidade reconhecendo e utilizando as contribuições de pensadores como Pierre Lévy, Theodor Adorno, Jurgen Habermas, entre outros, contribui para o desenvolvimento da competência geral da Educação Básica 1 e da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS103.

Outra questão importante do mundo contemporâneo tratada no capítulo é a do reconhecimento das minorias no interior dessa sociedade pautada pela cultura de massas e pela homogeneização. Nesse sentido, apresenta-se a teoria do sociólogo canadense Charles Taylor, que defende como pressuposto importante para a efetivação da democracia na atualidade o reconhecimento e o respeito mútuo entre as diferentes identidades. A compreensão da importância do diálogo e do respeito entre grupos ou indivíduos com identidades diferentes para a construção de uma democracia sólida é um aprendizado importante no mundo contemporâneo, exigindo, nesse sentido, um posicionamento consciente por parte dos alunos. O aprendizado desse conteúdo relaciona-se ao desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS504.

O último item do capítulo, *Modernidade, pós-modernidade e transculturação*, dedica-se a apresentar esses conceitos de acordo com Karl Marx, Max Weber, Jean-François Lyotard, Zygmunt Bauman e Octavio Ianni. Alguns aspectos sobre a modernidade e a pós-modernidade são esclarecidos por meio das contribuições desses estudiosos da sociedade: o surgimento e a consolidação do capitalismo como marco da modernidade (de acordo com Marx); a importância da ciência no desenvolvimento da tecnologia e da burocracia para a organização da sociedade como características da modernidade (de acordo com Max Weber); a velocidade e a pluralidade de culturas como características da pós-modernidade (para Jean-François Lyotard); os comportamentos fluidos e permanentemente em mutação como característica do atual momento, a modernidade líquida (de acordo com Bauman); e a transculturação (conceito criado por Ianni para definir a intensificação das interações culturais provocada pelo desenvolvimento dos novos meios de comunicação no mundo contemporâneo). A discussão sobre as contribuições desses pensadores para o entendimento do mundo contemporâneo oferece aos alunos a oportunidade de desenvolver uma consciência crítica em relação à sociedade e à forma de atuar e se posicionar diante da realidade em que estão inseridos. Essa reflexão crítica leva-os a poder avaliar com mais propriedade os impactos das tecnologias na dinâmica dos grupos sociais e a analisar alguns impasses ético-políticos aos quais estão sujeitos, desenvolvendo as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS202 e EM13CHS504.

Comentários e sugestões de resposta

Conversa inicial — *Página 118*

1. O título do mural (*Todos somos um*) remete à reflexão sobre a existência de culturas diversas e a importância da convivência entre elas. A relação entre título e imagem leva à compreensão da igualdade existente entre todos os representados na obra: todos são rostos de seres humanos. É interessante os alunos perceberem que, muitas vezes, as criações artísticas provocam a reflexão sobre diferentes aspectos da vida em sociedade, problematizando ideias ou atitudes relativas aos mais variados campos da vida social. Nesse mural em particular, o artista provoca o observador a refletir sobre a diversidade cultural e, ao mesmo tempo, a universalidade do ser humano. Essa reflexão deve ser permeada pela discussão acerca da importância do respeito ao outro, bem como à diversidade, e de combater o preconceito e a discriminação, aspectos importantes para o desenvolvimento da competência geral da Educação Básica 9. Explique aos alunos que o grafite é uma forma de manifestação artística em espaços públicos que começou a se destacar na década de 1970, nos Estados Unidos, como expressão de jovens que

REPRODUÇÃO

pretendiam deixar suas marcas nas paredes das cidades. No Brasil, esse tipo de arte começou a se desenvolver no final da década de 1970, na cidade de São Paulo.

2. Resposta pessoal. Ao realizar a atividade, os alunos podem concluir que algumas crenças, saberes, tradições e costumes são aspectos culturais repassados de geração a geração, como a alimentação, as formas de se vestir, as festas tradicionais e as expressões artísticas.

Por selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos sociais e culturais com base em expressões artísticas, a atividade mobiliza a competência geral da Educação Básica 3 e a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS103.

3. É importante que os alunos reflitam sobre as influências dos meios de comunicação na vida das pessoas. Muitas vezes, os condicionamentos não são percebidos de imediato. Espera-se que eles reflitam também sobre seus gostos e preferências, procurando identificar os que são condicionados pelos meios de comunicação, incluindo as mídias sociais.

Por envolver o debate e a avaliação do papel dos meios de comunicação (culturas de massa) no estímulo ao consumismo, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo, a atividade contribui para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS303.

Reflita — *Página 123*

Os alunos podem refletir sobre como pessoas de culturas distantes muitas vezes constroem certa imagem do Brasil e do brasileiro a partir da disseminação de um produto da indústria cultura nacional. Podem, por exemplo, tanto pensar que as novelas transmitem uma falsa ideia de itens da realidade nacional quanto achar que elas expõem com fidelidade fatos do cotidiano do país. Vale estimulá-los, também, a pensar se é válido que os personagens das telenovelas sejam tomados como "tipícos" ou expressivos da cultura brasileira. Em que medida eles reforçam estereótipos? Aproveite para perguntar quais alunos já assistiram a uma telenovela e de que maneira acharam que os personagens e as situações criadas podem ser considerados representativos da realidade do país. É importante questioná-los também se os personagens e as situações representariam o país como um todo ou seriam representativos da realidade de uma região, uma classe social ou de um aspecto da sociedade brasileira.

Por meio dessas reflexões, os alunos terão a oportunidade de utilizar o conceito de indústria cultural para refletir sobre a própria realidade, desenvolvendo a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS103.

Explore — *Página 125*

Espera-se que a reflexão sobre a tirinha de Bill Watterson leve os alunos a pensar nos obstáculos às formas mais livres e críticas de reflexão sobre a realidade social que a indústria cultural e sua reprodução podem gerar, homogeneizando o gosto do público e o próprio consumo.

Por envolver a reflexão a respeito do papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumo, a atividade contribui para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS303.

Explore — *Página 127*

Espera-se que os alunos percebam que as tecnologias e as mídias sociais proporcionam a comunicação e a interação entre pessoas de diferentes partes do mundo, por meio de aplicativos, redes sociais e canais de troca de mensagens, mas podem também promover o distanciamento entre as pessoas que vivem juntas ou próximas. Provavelmente, os alunos já passaram por situações similares à da charge e podem pensar em alternativas, como a de combinar encontros presenciais sem o uso desses aparelhos para estreitar laços, compartilhar vivências e estabelecer diálogos.

Por analisar o uso das tecnologias nas dinâmicas de grupos, discutindo os valores éticos e culturais, a atividade mobiliza a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS202. Por tratar dos impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas, a atividade mobiliza a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS504.

Analisando — *Página 130*

1. Resposta pessoal. Os alunos podem identificar aspectos do cotidiano deles que reflitam situações em que objetos ou pessoas apresentam mudanças constantemente, ou situações em que eles sejam marcados pela diversidade. É possível que eles comentem aspectos relativos à mudança constante de elementos nas paisagens, nos hábitos ou no comportamento das pessoas, entre muitos outros. Procure avaliar a correspondência entre seus comentários e os aspectos mencionados por Ianni. Uma das frases do texto que pode ser especialmente relevante para a formulação das respostas dos alunos é: "Modos de ser, agir, sentir, pensar e imaginar, tudo se altera, parcial ou amplamente".

2. Espera-se que os alunos pensem em proposições amplamente difundidas na imprensa ou no senso comum, mas que com um pouco mais de reflexão podem ser problematizadas no sentido de percebermos a complexidade das transformações na vida social contemporânea. Por exemplo, pode-se instar os alunos a pensar nas redes sociais, espaço em que qualquer indivíduo tem a chance de facilmente – a partir da produção de fotos e textos – projetar uma autoimagem segura e de sucesso, quando na verdade, na vida real, estamos todos, em parte, submetidos aos problemas cotidianos do mundo do trabalho, do consumo e das desigualdades.

Seguindo a proposição da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS504, pretende-se possibilitar a reflexão sobre impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais e sociais no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes

MANUAL DO PROFESSOR

e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas. Em certo sentido, ao propor que os alunos pensem sobre os impactos das transformações culturais no cotidiano, espera-se que eles possam identificar, analisar e discutir circunstâncias sociais e culturais de matrizes conceituais da modernidade e da pós-modernidade, avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos, tal como é proposto para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS102.

Atividades *Página 131*

1. Ao relacionar os elementos do conteúdo do programa e discuti-los com amigos e parentes, os alunos poderão fazer um processo consciente de mediação. Assim, poderão desenvolver uma análise crítica do produto cultural, refletindo sobre como ele pode reproduzir valores e condicionar comportamentos em seus espectadores. O efeito dos meios de comunicação na sociedade ocupa teóricos desde a primeira metade do século XX, cuja preocupação inicial era analisar de que modo as mensagens transmitidas pelos meios de comunicação poderiam manipular as decisões do público, especialmente após a ascensão do nazismo, nos anos 1930, a partir de métodos de propaganda maciça. Theodor Adorno e Max Horkheimer, por exemplo, acreditavam que os meios de comunicação tinham alto poder de manipulação do receptor, pois este estaria aberto, como uma caixa vazia a ser preenchida pelos discursos midiáticos. Esse tipo de abordagem não considera que o indivíduo, por exemplo, converse sobre esses mesmos discursos com outros indivíduos de seu entorno social, como membros da família, colegas de trabalho ou da escola etc. para formar uma opinião sobre eles. O sociólogo hispano-colombiano Jesús Martín-Barbero assinala que é a partir dessas mediações, ou seja, esse processo de discussão dos conteúdos dos meios com o grupo social, que o indivíduo define seu gosto e a forma como ele se relaciona com esses conteúdos, validando-os ou rejeitando-os, o que contribui para que forme sua identidade social. Para entender esse processo, definiu-se o chamado *estudo de recepção*, uma prática de pesquisa que emprega a etnografia para compreender como o grupo social consome produtos midiáticos e de que maneira procede à adesão ou rejeição de determinado conteúdo. O estudo de recepção é uma prática de pesquisa empírica, e nessa atividade o público-alvo serão um ou mais amigos e familiares dos alunos. Na elaboração do texto, oriente os alunos a escreverem sobre os valores e os comportamentos que o produto cultural procurou disseminar e como as pessoas entrevistadas reagiram a eles: aderindo e/ou rejeitando.

Para você ler

***A indústria cultural*: o Iluminismo como mistificação das massas**

Theodor W. Adorno e Max Horkheimer. *In*: Luiz Costa Lima (org.). *Teoria da cultura de massa*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

Neste artigo, Theodor Adorno e Max Horkheimer explicitam de que maneira os meios de comunicação manipulam valores e concepções entre seus receptores.

***Dos meios às mediações*: comunicação, cultura e hegemonia**

Jesús Martín-Barbero. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

Nesta obra, Martín-Barbero discute como o rádio e o cinema contribuíram para formar a ideia de nação entre os países latino-americanos, abordando a importância da chamada sociedade de massa.

2. Os alunos devem refletir sobre diferentes grupos culturais e seus aspectos culturais – desde a forma de se comunicarem até a criação de elementos representativos da cultura, que podem ser itens de artesanato ou produtos simbólicos, como músicas, contos, personagens folclóricos etc. Espera-se que eles pesquisem elementos que sejam reconhecidos tanto pelos membros do grupo em questão quanto por integrantes de outros grupos, etnias ou nacionalidades. Os alunos podem elaborar cartazes com imagens desses elementos (no caso deles serem materiais) ou reproduzir em vídeo manifestações artísticas e ritmos. Assim, por exemplo, ao falar de "samba", poderão trazer a letra de uma canção para que seja analisada ou realizar uma dinâmica de dança que vise

MODERNA

demonstrar como são os passos que caracterizam o samba enquanto dança. Agende um dia para a apresentação da pesquisa de cada grupo.

3. c.
4. Pode-se interpretar a charge como uma crítica aos efeitos da indústria cultural, que podem desestruturar as relações interpessoais. Os alunos representados estão concentrados apenas porque existe a ilusão de que estariam assistindo à televisão em vez de uma aula. Nesse sentido, há na charge uma crítica a esse meio de comunicação, como se as pessoas fossem condicionadas a acreditarem e a prestarem mais atenção ao que esse veículo transmite.
5. Sugere-se que os alunos pesquisem as origens do fanzine e sua importância para a comunicação alternativa, principalmente para movimentos estudantis e a cultura jovem em geral. O resultado da pesquisa deverá embasar a produção de um fanzine próprio, com conteúdo definido pelo grupo, de acordo com suas preferências. Os alunos podem ser instigados a pensar no tema e na composição do fanzine a partir do conceito de multiculturalismo e da resistência cultural. Oriente-os sugerindo práticas de recorte e colagem de revistas e produção de textos escritos à mão, ou digitados e impressos para que depois possam ser recortados e colados na montagem de cada página da publicação. A ideia é motivar algo pequeno para que a ideia se torne exequível. Por exemplo: duas folhas dobradas resultam, se consideradas frente e verso, em um fanzine de oito páginas que pode ser reproduzido por meio de fotocópias por um baixo custo. Após a fotocópia frente e verso, bastará dobrar a folha ao meio para que se constitua o fanzine. A atividade proporciona a produção de conteúdo, e os alunos podem ser incentivados a valorizar a disposição gráfica dos elementos, a diagramação e os tipos de letras escolhidas. Esses itens podem ser pensados em relação ao tema da publicação, de modo a exercitar a produção manual e a reflexão crítica na relação entre forma e conteúdo. Pode-se, ainda, sugerir uma divisão de responsabilidades, por exemplo: em um grupo de quatro alunos, um deles fica responsável pela seleção das imagens, outro pela composição dos textos, outro pela montagem das páginas e outro pela reprodução das cópias e o planejamento da distribuição. Se possível, proponha que os grupos distribuam o material para a comunidade escolar. Desse modo, estimulam-se o trabalho em equipe, a divisão de tarefas e as diferentes vocações aplicadas às etapas de produção de um veículo independente de informação.

A produção dos fanzines utilizando as linguagens gráfica e iconográfica para a difusão de informações leva os alunos a exercerem protagonismo, contribuindo para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS106. Além disso, a utilização de diferentes linguagens (escrita e visual) para expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos mobiliza a competência geral da Educação Básica 4.

Referências complementares

Para obter subsídios teórico-metodológicos e informações complementares sobre a indústria cultural e o multiculturalismo, recomendam-se as referências a seguir.

COSTA, Alda Cristina S. da *et al*. Indústria cultural: revisando Adorno e Horkheimer. *Movendo Ideias*, v. 8, n. 13, p. 13-22, 2003.

MONTERO, Paula. Multiculturalismo, identidades discursivas e espaço público. *Sociologia e Antropologia*, v. 2, n. 4, p. 81-101, 2012.

OLIVEIRA, Roberto C. de. *Caminhos da identidade*: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Paralelo 15, 2006.

CAPÍTULO 7. Dinâmicas culturais

Apresentação

O capítulo apresenta uma reflexão acerca das dinâmicas que envolvem diferentes culturas, procurando identificar características dos processos de encontros, embates e assimilações culturais. Nesse sentido, apresentam-se os conceitos de aculturação, assimilação, subcultura, contracultura e tribo urbana e analisam-se os movimentos dos *beatniks*, dos *punks*, dos *hippies* e o do *hip-hop*. No capítulo, os alunos estudam também no que consistem a etnografia, o método da observação participante e a microssociologia.

Para trabalhar com as temáticas desenvolvidas no capítulo, indicam-se com prioridade os professores com formação em sociologia.

Orientações didáticas

O objetivo da abertura é incentivar os alunos a perceber que as culturas não são estanques e são suscetíveis a diversas influências externas. Com base no texto, cabe incentivá-los a refletir sobre o que pode ser considerado item da cultura brasileira, isto é, uma expressão da nacionalidade e dos povos que a compõem. A própria cultura brasileira pode ser problematizada, já que existem múltiplas diferenças regionais, históricas e de influências culturais diversas no país. Da mesma forma, as diferentes culturas de distintos povos indígenas que habitam o Brasil receberam influências de culturas consideradas externas. Algumas dessas influências foram incorporadas e ressignificadas por cada povo indígena; outras podem ter sido negadas. Para aprofundar a reflexão sobre as culturas dos povos indígenas, sugerimos a exibição do vídeo *Menos preconceito, mais índio*, produzido pelo Instituto Socioambiental e disponível em: <https://campanhas.socioambiental.org/maisindio/>. Acesso em: 8 jul. 2020. Ao incentivar a reflexão sobre as dinâmicas culturais com o exemplo do *rapper* indígena e promover a valorização da

MODERNA

diversidade de pensamentos e valores na sociedade, a seção *Conversa inicial* contribui para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica 1 e 6 e das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS103 e EM13CHS502. O reconhecimento da diversidade cultural da população brasileira e da importância das manifestações culturais aperfeiçoa a competência geral da Educação Básica 3 e permite o trabalho com os temas contemporâneos transversais *Diversidade cultural* e *Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras*.

O item *Estudos sobre a dinâmica da cultura* caracteriza as ideias evolucionistas no âmbito das ciências sociais. Influenciados pelas ideias do naturalista britânico Charles Darwin (1809-1882), as quais se referiam ao campo da biologia e tratavam da origem das espécies, autores como o britânico Herbert Spencer (1820-1903) acreditavam – equivocadamente – que, assim como em outras áreas da ciência, haveria uma evolução universal das sociedades. Tais estudos viam as formações sociais de modo quase sempre evolucionista, argumentando que algumas sociedades estavam em diferentes graus de desenvolvimento em relação a outras. Desse modo, concluíam que a sociedade europeia seria mais evoluída do que outras sociedades de lugares distantes, que deveriam ainda completar seu desenvolvimento, sobretudo o material. No item, os alunos verificam como os cientistas superaram a ideia de evolução, nesse contexto, com a formulação de novos conceitos. Essa discussão contribui para o desenvolvimento da competência geral da Educação Básica 1 e das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS102 e EM13CHS105.

Um dos conceitos consolidados no estudo das interferências culturais que povos exercem sobre outros foi o de aculturação, utilizado pela primeira vez em 1880 pelo pesquisador John Wesley Powell. Atualmente, a crítica feita a esse conceito é a de que ele não considera que a dinâmica entre as culturas não implica necessariamente em imposição e perdas, mas também na criação de outros elementos culturais, adaptações e negociações.

Ao tratar da observação participante, na página 136, pode-se enriquecer a discussão explicando que, na década de 1930, o sociólogo e antropólogo da Escola de Chicago, William Foote Whyte (1914-2000) estudou a coletividade italiana de Boston por meio da observação participante de diversas gangues formadas por imigrantes. Whyte percebeu a existência de uma estrutura hierárquica bem estabelecida, que definia até o fluxo da comunicação e o trânsito das ordens dadas pelo chefe da gangue. O grupo se organizava em função do líder, e as diferentes posições hierárquicas definiam-se pela proximidade ou pelo distanciamento dele. Os membros juravam lealdade mútua, defendiam uns aos outros e, dependendo de sua posição hierárquica, tinham regalias (monetárias ou não).

No item *Subcultura e contracultura*, esses conceitos podem render boas dinâmicas em sala de aula, especialmente por envolver costumes, música, comportamento, moda etc. Sugere-se organizar a turma em grupos para que pesquisem realidades de contracultura como os *hippies*, os *punks* e o movimento *hip-hop*, com apresentação de músicas e de comportamentos, atividade que pode aproximar bastante os conteúdos estudados do dia a dia dos alunos. Sobre o *punk*, vale considerar que, nos Estados Unidos, a princípio, o movimento era mais ligado à música e ao visual. No Reino Unido, especificamente na cidade de Londres, o *punk* foi, desde o início, um discurso político. Procure trabalhar esses conceitos para um estudo das manifestações culturais contemporâneas, sobre as quais os próprios alunos podem deter informações, opiniões e interesse em conhecer melhor.

Para você ler

***Por uma historiografia do* punk**

Ivone Gallo. *Projeto História*: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História. PUC/SP, v. 41, 2010. Disponível em: <http://ken.pucsp.br/revph/article/view/6542>. Acesso em: 8 jul. 2020.

Nesse artigo, a autora analisa as diferentes interpretações sobre o movimento *punk*, explorando o contexto de seu surgimento, sua trajetória e a importância do movimento na crítica à sociedade capitalista.

MODERNA

Ao problematizar o conceito de subcultura e analisar movimentos de contracultura, o capítulo contribui para o desenvolvimento da competência geral da Educação Básica 3 e da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS502.

No item *Pequenos e microgrupos*, explique as contribuições da microssociologia, consolidada em meados do século XX, destacando que ela tem como um dos objetivos estudar e compreender as interações entre atores sociais, sejam entre indivíduos ou grupos, a fim de identificar aspectos que podem sugerir características mais gerais da vida em comunidade. Dentro dessa perspectiva, apresente o estudo do bairro britânico Winston Parva (nome fictício), feito pelo sociólogo Norbert Elias e o pesquisador John Scotson, cujo resultado foi a identificação de dois grupos na composição da comunidade local: os estabelecidos e os *outsiders*.

No subitem *Tribalismo contemporâneo*, comente com os alunos a pesquisa realizada pelo sociólogo francês Michel Maffesoli. Em sua investigação, ele observou as características de alguns microgrupos, e passou a chamá-los de tribos, termo bastante utilizado nos dias de hoje. Definem-se, assim, as chamadas tribos urbanas, agregações em geral efêmeras, quase sempre compostas de jovens, que buscam nesses grupos referenciais de identidade e pertencimento. Ao apresentar os mecanismos de exclusão e estigmatização relacionados aos grupos de estabelecidos e *outsiders* e as características das tribos urbanas, o capítulo contribui para o desenvolvimento da competência geral da Educação Básica 1 e da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS502.

Comentários e sugestões de resposta

Conversa inicial

Página 132

1. Espera-se que os alunos respondam que não. O *rap*, por exemplo, não faz parte da cultura indígena. Ele foi levado aos Estados Unidos pelos jamaicanos na década de 1960, mais especificamente para os bairros carentes de Nova York, difundindo-se no Brasil por meio da mídia e da indústria fonográfica. Aqui, ele foi apropriado por diferentes grupos, como no exemplo da imagem: o *rapper* Werá utiliza-o como expressão artística para criticar um estado de coisas. Ao lançar mão do *rap*, Werá não compromete sua própria cultura, ou seja, ele não deixa de ser um indígena por isso. Ao contrário, nesse caso, o *rap* serve como ferramenta para ele expressar sua visão de mundo, denunciar problemas de seu cotidiano e, assim, reafirmar sua identidade.
2. Resposta pessoal. Por meio dessa atividade, o aluno poderá reconhecer que nem sempre ele repete hábitos e costumes herdados culturalmente no seu processo de socialização primária (da família), pois absorve influências externas, de culturas diferentes (seja por influência direta, histórica ou pessoal, seja por influência dos meios de comunicação e das mídias sociais). A fluência e a dinâmica dos referenciais culturais expressam-se na vida cotidiana pelo confronto entre tradição e assimilação (que se dá na dinâmica de elementos culturais de uma cultura por outra). Perceber essa relação poderá levar o aluno a se dar conta do processo simbólico e das relações entre culturas diferentes a que está exposto cotidianamente.

Analisando

Página 135

1. Segundo o texto, o Brasil é um país plurilíngue porque, embora adote o português como língua oficial, existem cerca de 215 outros idiomas falados no país.
2. Não. Tanto no período colonial quanto após a independência, a política adotada pelo Estado foi a de imposição do português como a única língua oficial do Brasil. A existência de outras línguas, além do português, é fruto da resistência cultural de diferentes grupos.
3. Assimilação ocorre quando um determinado grupo social, em geral minoritário, é submetido a padrões culturais diferentes de seus costumes considerados originais, seja por contato, seja por imposição de outro grupo, em geral dominante. Esse processo pode ocorrer de diferentes formas. No texto, a assimilação está identificada pela tentativa de imposição da língua portuguesa a comunidades indígenas e de imigrantes.

Conexão com Linguagens e suas Tecnologias

Ao refletir sobre o plurilinguismo no Brasil e as tentativas de imposição do português como a única língua legítima no país, o capítulo contribui para o desenvolvimento da habilidade de Linguagens e suas Tecnologias EM13LGG401.

Explore

Página 139

A contracultura caracteriza-se pela oposição à cultura dominante. O texto expressa essa oposição ao caracterizar o *hip-hop* como uma das forças político-culturais do Brasil, como "[...] uma voz que se impõe em face das construções simbólicas homogeneizantes produzidas pelo pensamento dominante [...]".

Reflita

Página 142

O aluno pode reunir elementos que o ajudem a entender os critérios de escolha das suas amizades e/ou pertencimento a um grupo. Com isso, ele poderá avaliar o nível de diversidade desse círculo, e de que maneira o grupo e/ou os amigos refletem sua própria identidade. O exercício auxiliará na sua compreensão em relação à diversidade, ampliando a consciência a respeito de si próprio e a autocrítica, desenvolvendo, assim, a competência geral da Educação Básica 8.

Atividades

Página 143

1. b.
2. e.
3. Os estudos sobre Winston Parva demonstraram os mecanismos de exclusão e estigmatização promovidos por um grupo de moradores do bairro, chamados

"estabelecidos" por viverem no local há mais tempo e desfrutarem de posição de prestígio e poder, contra outro grupo, considerado "o restante" da população, os *outsiders*. Entre esses mecanismos estavam as piadas e as fofocas, utilizadas para reforçar a hostilidade. A notícia pode ser relacionada ao estudo na medida em que evidencia a hostilidade de um grupo de moradores contra um jovem que consideram não pertencer ao grupo. Nesse caso, a estigmatização é associada ao racismo, uma vez que a moradora classifica o jovem como "suspeito", simplesmente pelo fato de ele ser negro e estar fotografando as ruas do bairro.

4. O texto revela que as tribos urbanas são importantes para a vida social dos adolescentes, pois os inserem em um grupo de pares, ou seja, de pessoas com interesses ou perfis comuns, criando um contexto socioafetivo alternativo à família. Esses grupos são fonte de identificação e de referência comportamental para os adolescentes. O simples fato de ser parte de um deles, mesmo que seja por pouco tempo e longe da presença de adultos, faz que desenvolvam autonomia.

Após a leitura e a análise do texto, sugere-se encaminhar o debate com os alunos tomando como referência a escola. Pode-se questioná-los sobre a existência de tribos na escola, suas características e se eles participam de alguma delas. Em caso positivo, pode-se incentivá-los a refletir sobre os motivos que os levaram a se identificar com esses grupos. Desse modo, contribui-se para o desenvolvimento da competência geral da Educação Básica 8.

Referências complementares

Para obter subsídios teórico-metodológicos e informações complementares sobre a assimilação, os movimentos culturais de jovens e as tribos urbanas, sugerem-se as referências a seguir.

BRANDÃO, Antônio Carlos; DUARTE, Milton F. *Movimentos culturais de juventude*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

FURTADO, Janaina R. Tribos urbanas: os processos coletivos de criação no graffiti. *Revista Psicologia e Sociedade*, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, jan.-abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822012000100024&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 8 jul. 2020.

PARK, Robert E.; BURGESS, Ernest W. Competição, conflito, acomodação e assimilação. *Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, João Pessoa, v. 13, n. 38, p. 129-138, 2014. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/rbse/ParkArt.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2020.

TRUZZI, Oswaldo. Assimilação ressignificada: novas interpretações de um velho conceito. *Dados – Revista de Ciências Sociais*, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, v. 55, n. 2, p. 517-553, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/218/21824580008.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2020.

CAPÍTULO 8.
O sujeito na era da globalização

Apresentação

O capítulo propõe uma reflexão acerca de algumas características da sociedade globalizada contemporânea. Essa análise é feita com base em elementos importantes da formação das subjetividades na sociedade, como a falta de elementos sólidos capazes de determinar a formação das identidades (apontada por Zygmunt Bauman), o conceito de sociedade do espetáculo (elaborado por Guy Debord), o papel das redes sociais para a constituição dos sujeitos, e a consolidação do ato de consumir como um tipo de satisfação imediatista (segundo o pensamento de Gilles Lipovetsky).

Para trabalhar com as temáticas do capítulo, indicam-se com prioridade os professores com formação em filosofia.

Orientações didáticas

Por meio de um grafite de Banksy e de um texto introdutório sobre o uso das redes sociais e sua interferência no comportamento das pessoas na atualidade, as questões da seção *Conversa inicial* propõem aos alunos que reflitam sobre esses aspectos a partir de suas experiências. Aproveite a oportunidade para utilizar o conhecimento prévio deles sobre o tema no planejamento das próximas aulas e atividades. A imagem e o texto apresentados fomentam a reflexão a respeito da importância que a vida virtual tomou, sobrepujando, muitas vezes, os momentos que ocorrem fora das redes sociais, e contribuem para o desenvolvimento da competência geral da Educação Básica 5 e das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS106 e EM13CHS504. A atividade de observação e de interpretação do grafite de Banksy, à luz de reflexões sobre a influência das tecnologias digitais nas relações interpessoais contemporâneas, colabora, por sua vez, para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica 3 e 4 e da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS205.

O primeiro item do capítulo, intitulado *Os novos sujeitos*, aborda o processo de construção do indivíduo no mundo contemporâneo. Nessa perspectiva, apresenta-se o pensamento de Zygmunt Bauman, de acordo com o qual a falta de estruturas fixas dificulta a criação de uma identidade, levando os sujeitos a recorrerem ao consumo com expectativa de obter autoconhecimento. Na sequência, é realizada uma análise sobre o conceito de *sociedade do espetáculo*, elaborado por Guy Debord, segundo o qual as relações sociais seriam mediadas pela imagem. Reflete-se então a respeito da sociedade do espetáculo e o advento das redes sociais, situação em que o indivíduo se coloca à disposição da vigilância alheia na internet. As análises propostas vinculam-se diretamente ao tema contemporâneo transversal *Vida familiar e social*, pois estimulam os alunos a utilizar as

MODERNA

tecnologias digitais de maneira mais crítica, responsável e ética e também a refletir sobre as próprias atitudes com autocrítica e reconhecimento de suas emoções. O conjunto dessas análises desenvolve também as competências gerais da Educação Básica 5, 8 e 10. Da mesma forma, o estudo do conteúdo possibilita aos alunos compreender melhor os impasses éticos decorrentes das transformações culturais, sociais e tecnológicas que ocorrem no mundo contemporâneo, refletindo sobre a cultura de massa e o consumismo. Esses processos de aprendizagem contribuem para o desenvolvimento das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS202, EM13CHS303 e EM13CHS504.

O segundo item, *Autoexposição: redes sociais e* selfies, aprofunda o estudo das máscaras sociais, contextualizando a confusão entre imagem pública e imagem privada, que foi acentuada com o advento das redes sociais. Essa temática incentiva a reflexão a respeito do narcisismo presente no excesso de *selfies* tiradas e postadas e da transformação do indivíduo em produto a ser consumido nas redes, ajudando os alunos a pensarem sobre suas próprias emoções. Esses conhecimentos contribuem para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica 5 e 8 e das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS202, EM13CHS205 e EM13CHS504.

O terceiro item, *O consumo como felicidade*, desenvolve reflexões sobre a importância do consumo para o indivíduo contemporâneo a partir da análise desenvolvida por Gilles Lipovetsky, que define a existência da chamada *sociedade do hiperconsumo*. Ao possibilitar a problematização dos hábitos de consumo na atualidade e a compreensão de que as compras refletem um desejo de realização de felicidade individual e de experiência significativa, tomando como base o pensamento de Gilles Lipovetsky, o estudo do conteúdo relaciona-se diretamente ao tema contemporâneo transversal *Educação para o consumo* e contribui para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica 1 e 8 e das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS303 e EM13CHS504.

O quarto item, *Constituir uma identidade no mundo globalizado*, apresenta uma discussão acerca dos empecilhos existentes na atualidade para a construção de identidades, como a homogeneização decorrente da globalização e o desejo de reproduzir comportamentos de uma "audiência" das redes sociais. Ao problematizar a constituição da identidade, o conteúdo contribui para o autoconhecimento do aluno e para o desenvolvimento da competência geral da Educação Básica 8. Nesse sentido, destaca-se a forma pela qual a informação fundamentada e a diversidade podem colaborar para uma vivência mais autêntica e autônoma e para a construção de uma visão mais consciente da realidade. Com isso, o conteúdo também mobiliza a competência geral da Educação Básica 7 e as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS205, EM13CHS501 e EM13CHS504.

Comentários e sugestões de resposta

Conversa inicial — *Página 144*

1. O título do grafite, *Amantes de celular*, faz referência à situação representada: o casal se abraça em uma posição que sugere sentimentos apaixonados, mas o olhar de cada um deles se direciona para as telas de seus celulares. Assim, o celular toma o lugar da pessoa amada.
2. Trata-se de uma oportunidade de os alunos darem uma opinião inicial sobre um assunto que os afeta, e que será mais cuidadosamente examinado ao longo do capítulo. No fim da década de 1960, Guy Debord já apontava qual era o papel da imagem na existência dos indivíduos, pois no capitalismo atual transmitimos simulacros do que somos com base no que usamos e consumimos. Com o advento e a disseminação do uso dos *smartphones* e das redes sociais, essa espetacularização da vida ganhou impulso ainda maior, estando muito presente no dia a dia das pessoas.

Reflita — *Página 150*

Trata-se de uma oportunidade para os alunos analisarem de forma breve que tipo de imagem desejam transmitir pelas redes sociais, verificando se os próprios hábitos se aproximam ou se distanciam desse universo em que a vida se torna primordialmente imagem a ser transmitida para um público. É uma maneira eficiente de refletir sobre as semelhanças entre os tipos de imagens divulgados nas redes sociais. É interessante que o debate envolva toda a classe, possibilitando a cada aluno desenvolver melhor a percepção de que os demais colegas também compartilham do sentimento de autoestima vinculado à própria imagem nas redes sociais.

Explore — *Página 151*

Gilles Lipovetsky aponta que o consumo, na sociedade do hiperconsumo, está ligado, entre outros fatores, à satisfação de demandas emocionais. A posição de Epicuro é um contraponto a essa ideia, pois para ele a felicidade e a tranquilidade da alma se encontrariam na satisfação de prazeres naturais e, preferencialmente, necessários, como comer, beber e vestir-se com simplicidade. Para Epicuro, ir além disso provocaria angústia e inconstância.

Diversas óticas — *Páginas 153 e 154*

1. A principal dificuldade é que grande parte das *fake news* procura imitar uma notícia verídica, apropriando-se do tipo de linguagem empregada pelo jornalismo profissional e apresentando até mesmo parte do conteúdo verídico, como visto no caso da *fake news* sobre a greve dos caminhoneiros.
2. As *fake news*, apesar de poderem apresentar conteúdo verídico em sua formulação, apresentam certas características para conseguir chamar a atenção dos usuários de mídias sociais, como linguagem intimista, apelo às emoções e aos instintos do público, conteúdo alarmista que pode gerar medo

MODERNA

e insegurança e linguagem hostil contra algum inimigo em comum, na tentativa de obter a confiança do leitor. Além disso, como apontado na análise da notícia falsa relacionada à greve dos caminhoneiros, existe uma fragilidade argumentativa nesse tipo de texto: no caso, o antagonismo entre o desejo de "ordem e progresso" e as ações dos caminhoneiros que provocam transtornos para a população.

3. A internet, além da rapidez em difundir informações, tem a característica de criar bolhas com posições e visões de mundo muito semelhantes, que evitam o contato com pensamentos divergentes. Esse é um cenário muito propício para a difusão de notícias que reforçam determinada opinião. Para evitá-las, é preciso consultar fontes confiáveis, sempre checar as informações e não contribuir para a polarização das redes.

4. Nessa atividade, espera-se que os alunos utilizem os conhecimentos adquiridos sobre os principais elementos que constituem as notícias falsas e os coloquem em prática na análise que fará do discurso multimodal de notícias falsas divulgadas em mídia social. O modo como o conteúdo falso se apresenta – se é acompanhado de imagens e sinais gráficos, se é escrito em caixa-alta para destacar-se, entre outras características – deve ser um ponto importante da análise, pois se entende que a mensagem é composta da combinação de recursos semióticos, como a vinculação de textos escritos a imagens. Além disso, a apresentação multimodal do conteúdo falso vai variar de acordo com a mídia social em que ele foi compartilhado, por isso é importante apontá-la: algumas priorizam texto escrito; outros, imagens com escrita bastante sintética, havendo, ainda, a escolha de formatos semelhantes a *memes*. A sequência de passos a serem seguidos já consta no comando da atividade: é preciso indicar o tema da notícia, analisar se ela é escrita em primeira pessoa, se recorre a alguma autoridade para lhe conferir legitimidade (como no caso da notícia escrita por um suposto líder do Sindicato dos Caminhoneiros), se ela tenta mobilizar sentimentos e se emula o estilo dos textos jornalísticos. Por fim, deve-se averiguar se algum conteúdo que compõe a notícia é verídico, pois a mistura da verdade com dados incorretos é bastante frequente na elaboração de *fake news*, procurando muitas vezes atribuir ao conteúdo um verniz de veracidade.

Conexão com Linguagens e suas Tecnologias

A proposta de leitura e interpretação de textos sobre *fake news* e a comparação entre eles faz com que os alunos utilizem de maneira crítica as tecnologias digitais e reconheçam a importância de argumentar com base em dados confiáveis, desenvolvendo atitudes responsáveis e éticas que se relacionam às competências gerais da Educação Básica 5, 7 e 10 e às habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS103 e EM13CHS202. Ao solicitar que os alunos reconheçam os movimentos argumentativos dos textos apresentados, mobiliza-se também a habilidade de Linguagens e suas Tecnologias EM13LP05.

Atividades *Página 155*

1. e.

2. A sociedade do espetáculo é fortemente marcada pelas imagens, as quais são em grande parte constituídas pelo *marketing* e pela mercantilização dos mais diversos aspectos da vida. Assim, a sociedade capitalista em sua fase atual fomenta a espetacularização por meio da transformação das coisas em mercadoria.

Ao propor a elaboração de hipóteses a partir do conceito de sociedade do espetáculo desenvolvido por Guy Debord, essa atividade contribui para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica 1 e 2 e da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS103.

3. a) Bauman refere-se às características dos líquidos, indicando que eles são maleáveis, fluidos e podem assumir diversas formas. A modernidade líquida seria, portanto, a fase atual, em que os padrões se liquefazem: diferentemente dos sólidos, que possuem uma forma definida para sempre, os padrões atuais variam constantemente.

b) O filósofo afirma que, atualmente, os padrões de ação são construídos individualmente. Do mesmo modo, a responsabilidade pelos fracassos e pelas conquistas ao longo da vida é atribuída sempre ao indivíduo, aumentando, no mundo atual, a pressão recaída sobre ele.

Ao propor a análise de um texto filosófico, a atividade contribui para o desenvolvimento da competência geral da Educação Básica 1 e da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS101.

4. a) Lipovetsky aponta que, nos últimos anos, desenvolveu-se um sentimento de imediatismo facilitado pelas novas tecnologias. Pode-se, por exemplo, tirar uma fotografia e ter acesso a ela no mesmo instante. A comunicação entre as pessoas pode ser instantânea e os serviços são feitos mais rapidamente. Uma das consequências dessas mudanças tecnológicas foi a modificação na forma de vivenciar o tempo: se antes esperar causava felicidade, hoje se valoriza a satisfação imediata dos desejos.

Ao propor a análise de um texto filosófico, a atividade contribui para o desenvolvimento da competência geral da Educação Básica 1 e da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS101.

b) Um dos aspectos da aceleração do tempo e da necessidade de satisfação imediata dos desejos é a facilidade de comprar pela internet e a possibilidade da realização da compra durante as 24 horas do dia. Além disso, o imediatismo pode levar a compras impulsivas, que não ocorreriam em outro contexto. Isso acarreta um aumento nos níveis de consumo.

Ao propor a análise de um texto filosófico e a elaboração de hipóteses relacionadas a práticas de consumo, a atividade contribui para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica 1, 2 e 7 e das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS101 e EM13CHS103.

5. A atividade solicita a análise de mídias sociais, mobilizando uma prática de pesquisa sobre a *métrica das mídias*, ferramenta que indica os assuntos que provocam maior interação entre os usuários, o alcance das publicações, entre outras coisas. A fim de auxiliar os alunos na realização da atividade, diversas ferramentas podem ser sugeridas, como o Google Trends <https://trends.google.com.br/trends/?geo=BR>, que oferece gráficos e dados sobre os assuntos mais buscados ao redor do mundo; o Allhashtag <https://www.all-hashtag.com/>, que é gratuito e mostra as *hashtags* mais utilizadas nas mídias sociais em tempo real (o *site* está em inglês); a aba "Assuntos do momento", do Twitter, que permite a consulta sobre os temas mais falados em tempo real <https://twitter.com/explore/tabs/trending>. Após a verificação dos temas que mais geram engajamento, o aluno deverá selecionar um deles para a elaboração do texto opinativo. Todos os *sites* indicados foram acessados em: 4 jul. 2020.

Conexão com Linguagens e suas Tecnologias

Ao solicitar a realização de uma pesquisa sobre os assuntos mais discutidos na internet, mobilizando a linguagem digital, e a produção de um texto opinativo a ser realizado de forma fundamentada e ética, a atividade contribui para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica 2, 4 e 5, da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS103 e da habilidade de Linguagens e suas Tecnologias EM13LP43.

Para você ler

***Monitoramento e pesquisa em mídias sociais*: metodologias, aplicações e inovações**

Tarcízio Silva e Max Stabile (org.). São Paulo: Instituto Brasileiro de Pesquisa e Análise de Dados, 2016. Disponível em: <https://www.ibpad.com.br/wp-content/uploads/2016/12/Monitoramento-e-pesquisa-em-midias-sociais.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2020.

A publicação do Instituto Brasileiro de Pesquisa e Análise de Dados reúne uma série de artigos analíticos sobre diversos componentes das mídias sociais, entre eles, os sentimentos gerados pelas publicações, os *memes*, os chamados influenciadores digitais e a importância dos profissionais de análise de dados nesse contexto.

Referências complementares

Para obter subsídios teórico-metodológicos e informações complementares sobre as redes sociais e a sociedade do hiperconsumo, sugerem-se as referências a seguir.

RECUERO, Raquel. *A rede é a mensagem*: efeitos da difusão de informações nos *sites* de rede social. Disponível em: <http://www.raquelrecuero.com/arquivos/redemensagem.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2020.

RODRIGUES, Alexandre L.; PEREIRA, Agostinho Oli K.; CALGARO, Cleide. Uma análise do hiperconsumo moderno na sociedade de risco. *In*: CALGARO, Cleide; PEREIRA, Agostinho Oli K.; PEREIRA, Henrique Oli K. *Consumo, democracia e meio ambiente*: os reflexos socioambientais. Caxias do Sul: Educs, 2016.

COLETIVO EM AÇÃO.
Propagandas e consumismo

Apresentação

As temáticas desenvolvidas neste volume relacionam-se às *dinâmicas* e aos *fluxos* comerciais, econômicos, de pessoas, ideias, saberes e informações. Nesse contexto, a seção *Coletivo em ação* propõe aos alunos uma reflexão acerca das complexas interações entre as propagandas veiculadas nos meios de comunicação e as escolhas de consumo dos indivíduos. Com isso, busca-se contribuir com o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS303.

Para cumprir com esses objetivos, a atividade pressupõe o desenvolvimento da prática de pesquisa *estudo de recepção*, colaborando com o desenvolvimento do pensamento científico, crítico e criativo. Solicita, também, a elaboração e a produção de um *vídeo-minuto* com o intuito de propiciar a utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética (competência geral da Educação Básica 5), além de levá-los a argumentar com base em informações confiáveis a respeito da consciência socioambiental e do consumo responsável (competência geral da Educação Básica 7).

Orientações didáticas

Promova uma conversa inicial sobre o título da seção, *Propagandas e consumismo*, incentivando-os a refletir criticamente acerca do comportamento de consumo dos indivíduos nas sociedades contemporâneas. A seção *Coletivo em ação* apresenta no livro do estudante um texto de apresentação da temática que será explorada ao longo da atividade. Esse pode ser um ponto de partida para iniciar a problematização da questão.

Ao fazer esse primeiro diálogo, sugira aos alunos considerarem a relação que eles próprios estabelecem com os meios de comunicação, sobretudo com a publicidade e outras estratégias de *marketing* veiculadas em distintas mídias – desde as tradicionais até as digitais mais recentes. Alerte-os a respeito da atuação de agentes sociais, como os influenciadores digitais, que veiculam constantemente propagandas que, além de estimular o consumo, promovem valores e padrões estéticos relacionados à moda, beleza e comportamento.

Pergunte aos alunos se eles acreditam que tomam decisões de consumo autônomas ou se são influenciados por propagandas e influenciadores. Questione-os sobre a percepção deles em relação ao comportamento das outras pessoas (familiares e amigos, por exemplo). Permita aos alunos falarem de suas experiências e vivências. Trata-se de uma oportunidade de mobilizar também os conhecimentos adquiridos ao longo do livro.

Nesse contexto, discuta com os alunos a necessidade de observar e compreender as características do que se chama atualmente de *cultura digital*. Ressalte a interação entre a multimídia (técnica de apresentação de informações que recorre simultaneamente a diferentes linguagens e a diversos meios de comunicação) e a multimodalidade (variedade dos modos de comunicação existente) do período contemporâneo, que transformou as formas de interação das pessoas com os meios de comunicação, tornando ainda mais complexa a emissão e a recepção de mensagens entre os sujeitos sociais.

A análise crítica da relação das pessoas com as mídias propicia a mobilização de reflexões sobre a capacidade de se fazer escolhas autônomas e conscientes, contribuindo para o desenvolvimento do *protagonismo juvenil*, uma vez que instrumentaliza os jovens no uso, na produção e na distribuição de conteúdos midiáticos de forma crítica e reflexiva. O conteúdo político de tais considerações também os prepara para o exercício da cidadania.

Neste volume, a proposta é que os alunos trabalhem em grupo e façam um estudo de recepção por meio do qual serão coletados os dados primários da pesquisa. Ao iniciar o trabalho com a seção, esclareça acerca do principal objetivo da pesquisa que é investigar e analisar a influência dos meios de comunicação no comportamento de consumo das pessoas; a análise desses dados e informações respaldará a elaboração de um vídeo-minuto.

Explique que o estudo de recepção é uma forma de pesquisa empírica, isto é, baseia-se em experiências vividas e atividades práticas. Seu caráter é sobretudo qualitativo e enfoca, geralmente, a audiência de determinada mídia. No Brasil, os estudos de recepção dedicam-se principalmente à televisão, e dão especial atenção aos impactos das novelas na audiência.

Ressalte que a produção de um vídeo-minuto possibilita a difusão de conhecimentos e o exercício do protagonismo, uma vez que eles terão a oportunidade de produzir e distribuir conteúdos por meio de tecnologias digitais, exercendo autoria na vida pessoal e coletiva. Essa prática está relacionada à habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS106.

Procure ler e interpretar com os alunos as orientações fornecidas nas etapas de execução da atividade. Observe com eles que cada etapa corresponde a uma ilustração da dupla de páginas. O boxe *Preparação* antecipa alguns dos principais cuidados, materiais e possibilidades de organização

MODERNA

e planejamento que cada grupo deve assumir. O boxe *Compartilhamento* entra depois da última etapa da atividade; nele são apresentadas possibilidades de compartilhamento e difusão dos resultados. Ao final desse manual, são fornecidos exemplos de fichas de *avaliação do trabalho* e de *autoavaliação*, com o objetivo de contribuir com sua prática em sala de aula.

Para iniciar os procedimentos de preparação da atividade, colabore com a organização dos grupos e garanta que todos tenham entre 4 e 6 alunos. É importante que os recortes de pesquisa de cada grupo sejam definidos conjuntamente e cada um deles trate de uma mídia ou um produto cultural específico. Nesse momento, convém valorizar as preferências dos alunos, de modo que eles possam pesquisar a respeito daquilo que gostam de usar ou consumir. As escolhas podem recair numa plataforma digital específica, no canal de algum influenciador em rede social, num programa de televisão, num jogo de *videogame*, entre outros produtos. Privilegie, sempre que possível, as plataformas de conteúdo relacionadas à cultura juvenil.

Após as escolhas, os grupos devem fazer uma pesquisa exploratória. Instrua-os a buscar informações em fontes confiáveis, as quais devem informá-los sobre o surgimento e o alcance do objeto de pesquisa no contexto dos meios de comunicação. Faça indicações de *sites*, artigos, revistas, jornais e outros materiais que julgar pertinente. Essas referências deverão ser úteis para que eles se familiarizem com a mídia digital, produto cultural ou agente social escolhido como tema de pesquisa.

Sugira aos alunos a criação de estratégias conscientes de interação com a mídia, produto ou agente da indústria cultural selecionado. Nesse momento, instrua-os a adotar uma postura de observador, investigando as propagandas, os valores, as intencionalidades e os comportamentos que são transmitidos pelos meios de comunicação. Instrua-os a observar, por exemplo: O que se deseja vender?; Como isso é feito?; Há apelos emocionais?; São estipulados parâmetros de beleza, sucesso etc.?; Quais as mensagens emitidas?. Peça que formulem *hipóteses* a respeito da recepção dessas mensagens pelos usuários ou consumidores. Isso direcionará a realização do estudo de recepção.

É importante esclarecer as possíveis dúvidas dos alunos sobre os procedimentos metodológicos do estudo de recepção. Mostre exemplos de pesquisas realizadas, enfatizando as práticas que favorecem a compreensão da relação mídia-audiência. A referência a seguir pode contribuir com sua preparação: MARTINS, Daniele M.; COUTO JUNIOR, Dilton R. *Jovens jogadores de videogames e produção de sentidos*: contribuições para se pensar práticas educativas alteritárias. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), 2007. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gt16-3380-int.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2020.

Além disso, disponibilize um momento para assistir vídeos-minuto com os alunos. Discuta o formato, as técnicas empregadas e as possibilidades de uso de tecnologias digitais para sua confecção. O *site* disponibilizado a seguir pode ser um instrumento útil nesta etapa da atividade: <https://minutoescola.wordpress.com/>. Acesso em: 7 jul. 2020.

Estimule o protagonismo dos alunos incentivando-os a organizar previamente os materiais que serão necessários para fazer o estudo de recepção e para produzir o vídeo-minuto. Procure apoiá-los naquilo que for necessário, considerando a necessidade de planejar pelo menos três aulas para executar a atividade: apresentação e organização inicial, acompanhamento das tarefas e apresentação dos resultados.

Cuide para que todos os grupos tenham recursos digitais disponíveis para produção. Se for o caso, providencie equipamentos junto à escola ou organize formas de compartilhamento dos materiais entre os grupos. Sublinhe a necessidade de usarem os equipamentos com responsabilidade. Busque instruí-los a respeito da importância de adotarem uma postura responsável durante as entrevistas e nas capturas de imagens, ressaltando os valores éticos que devem permear essa troca de informações. Construa com os alunos um cronograma, estipulando as datas para a finalização da atividade.

Etapa 1

Cada grupo deverá construir seu roteiro de entrevista considerando a pesquisa exploratória, a hipótese formulada e a mídia ou produto cultural enfocado. Oriente os alunos a perceber que esse procedimento científico, característico de uma abordagem qualitativa, implica uma interação mais profunda com os entrevistados.

A intenção do roteiro é organizar um diálogo direcionado à compreensão de uma temática, não apenas um conjunto de perguntas e respostas possíveis de serem respondidas com *sim* ou *não*. Para definir o objetivo do roteiro, os alunos deverão observar o que gostariam de saber a respeito dos impactos da mídia ou do produto cultural no comportamento das pessoas ante o consumo. É importante que as perguntas se concentrem nas práticas e nos hábitos de consumo individuais. Considere as sugestões de questões a seguir, efetuando as adaptações necessárias para cada caso trabalhado pelo grupo: Em que tipo de mídia você mais assiste ou recebe propagandas?; Você já foi influenciado a comprar algum produto?; Nas propagandas que você vê ou recebe, quais produtos chamam mais sua atenção?; Com qual frequência você compra um produto visto em programas?; Você já comprou algo por impulso, somente por que assistiu ou recebeu uma propaganda?; Você sabe se a produção desse produto respeita a preservação do meio ambiente?.

O estudo deverá captar como as pessoas se reconhecem, se identificam e como são representadas pela mídia ou produto cultural; como se sentem quando não conseguem comprar algo que lhes é sugerido ou oferecido; por quais produtos se interessam mais; com qual frequência elas consomem esses produtos das propagandas; qual o conhecimento que elas têm sobre o modo como são produzidos (cadeia de produção – a relação com o circuito de produção, circulação e consumo de produtos); as matérias-primas utilizadas e se conhecem os impactos que essas mercadorias causam ao meio ambiente.

Quando o roteiro estiver pronto, os alunos devem testá-lo, simulando sua aplicação. Isso possibilita a previsão do tempo

MODERNA

necessário à entrevista e pequenos ajustes para evitar problemas, como a existência de ambiguidades e falta de clareza.

Os critérios de definição dos entrevistados devem ser claros para os alunos. A delimitação do público-alvo é determinada pelos objetivos do grupo e pelos recortes escolhidos para a pesquisa. Garanta a articulação desses elementos. Aspectos como perfil socioeconômico, escolaridade, gênero, faixa etária e hábitos de consumo devem ser considerados na escolha dos entrevistados.

Este é também o momento de estabelecer quantas pessoas serão entrevistadas. Considerem que se trata de uma pesquisa qualitativa; portanto, interessa entrevistar um número de pessoas suficientes para identificar padrões e exceções relativos a crenças, valores, práticas e comportamentos em relação ao uso de mídias e ao consumo.

Etapa 2

O agendamento prévio de local e horário da entrevista com o consentimento do entrevistado é fundamental. Ressalte a conveniência da escolha de um local silencioso, evitando prováveis distrações e possibilitando gravações de boa qualidade, caso o grupo decida por essa forma de registro. Saliente a importância do trato respeitoso em relação ao entrevistado. Tratá-lo eticamente é obrigação dos alunos, os quais devem ser atenciosos, estar vestidos adequadamente e evitar insistências em questões que possam causar indisposições e incômodos. O aluno entrevistador deve adotar postura sensível, segura, discreta e agir com naturalidade.

É preciso que os alunos tenham ciência de que estão sujeitos ao desejo de participação e contribuição voluntária dos entrevistados, tratando-os de modo ético. Deve-se solicitar autorização para efetuar a entrevista.

O consentimento daqueles que contribuirão é fundamental em todo o processo e deve ser previsto e documentado. Elabore em conjunto com os alunos um *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* para a ocasião. O documento deve explicitar as responsabilidades dos agentes envolvidos (escola, professor, alunos e entrevistados) e o tratamento que será dado ao registro, ressaltando a finalidade educativa da atividade.

No decorrer da entrevista, novos questionamentos podem surgir. Os alunos devem ser preparados para fazer possíveis adaptações ao longo da conversa.

Etapa 3

Essa etapa contribui, sobretudo, para mobilização da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS101. A análise dos dados obtidos nas entrevistas implica no processo indutivo que busca apreender significados, valores, crenças, comportamentos com base na fala e nas narrativas dos sujeitos, compreendendo-os de acordo com seu próprio contexto e de suas experiências vividas. Nesta etapa, os alunos devem retomar os objetivos da pesquisa e organizar os dados, hierarquizando-os dos mais aos menos relevantes para a compreensão da influência das mídias e dos produtos culturais nas práticas e nos hábitos de consumo. A seleção de tópicos é fundamental diante do grande volume de informações recolhidas nas entrevistas. Se julgar necessário, respalde a realização dessas tarefas indicando e discutindo o texto a seguir com os alunos: ALVES, Zélia M. M. B.; SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. *Paidéia* (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, n. 2, p. 61-69, fev.-jul. 1992. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1992000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 7 jul. 2020.

Etapa 4

A elaboração do roteiro do vídeo-minuto pressupõe a definição de um recorte específico que deverá considerar, sobretudo, os resultados do estudo de recepção. Lembre os alunos da curtíssima duração desse formato, o qual, muitas vezes, impossibilita a construção de uma narrativa tradicional, baseada no encadeamento de início, meio e fim. Os alunos devem ter em mente elaborar a transmissão de um conceito, uma ideia. Assim, devem buscar responder à questão: que ideia queremos transmitir sobre o papel das mídias ou produto cultural nas práticas e nos hábitos de consumo das pessoas? Essa tarefa implica desenvolver a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS106, com ênfase no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, reflexiva e ética para produzir e veicular informações e conhecimentos.

No roteiro, deve-se expor a forma com que essa ideia será apresentada. Nele serão previstas e detalhadas as cenas e as ações, os locais de filmagem e os equipamentos necessários, além de uma listagem de elementos de áudio e vídeo necessários para contar o enredo.

A elaboração textual é uma exigência desta etapa. Apoie seu desenvolvimento apresentando-se disponível para que possíveis dificuldades sejam superadas. Se for o caso, dê sugestões de abordagem ou ofereça dicas relativas à estética ou às técnicas. Verifique o cumprimento do cronograma, chamando atenção para sua importância. Atente ao fato de que a elaboração de bons roteiros é precondição para o desenvolvimento das demais tarefas. Peça aos grupos que entreguem uma cópia dos roteiros criados em data previamente combinada. Tais roteiros serão úteis para antecipar possíveis demandas dos alunos, possibilitando planejamento docente na colaboração da execução e da produção.

Etapa 5

Aconselhe os alunos a evitar filmagens muito agitadas e tremidas. No que diz respeito à luminosidade, saliente o cuidado com as sombras, com o exagero ou a ausência de luz, especialmente quando se filma pessoas. As gravações não podem ser muito longas, devem ser precisas e objetivas, a fim de facilitar a edição, ainda mais em se tratando de um vídeo-minuto. Os alunos devem atentar para o propósito das filmagens em relação ao tema escolhido e o enredo concebido no roteiro, a fim de não criar material em excesso, o que tende a tornar mais longa e difícil a etapa de montagem e edição. É possível o uso de materiais de terceiros para composição de

EM ABERTA

cenas do vídeo-minuto, mas exigirá pesquisa prévia e seleção crítica dos alunos. Se houver necessidade, indique locais e fontes para a obtenção desses materiais. Mais uma vez, enfatize o uso de modo responsável, respeitoso e ético. Oriente a citação das fontes, seguindo normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), explicando que essa é a forma correta de informar o espectador sobre a localização do material e de reconhecer a autoria do documento.

Pesquise previamente alguns *softwares* ou plataformas digitais de montagem e edição de vídeos gratuitos e leia os tutoriais, use-os a fim de testá-los. Sua experiência será importante para sugerir algumas opções para os alunos e decidir conjuntamente qual deles utilizar. Se for preciso, reserve uma aula para que façam a edição no laboratório de informática da escola, garantindo que tenham os recursos necessários para o cumprimento dessa etapa. Outra possibilidade é editar em aplicativos em celulares, nesse caso as ferramentas serão mais restritas e a edição será mais simples. Na edição, os alunos deverão sequenciar as imagens de modo compatível com o previsto no roteiro. A edição possibilita inserir cortes, transições de cenas, adicionar sons, músicas, textos etc. Diversos tutoriais de edição para iniciantes estão disponíveis em *sites* de compartilhamento de vídeos. Atente para os formatos dos arquivos suportados pelos *softwares*. Poderá ser demandada a alteração de formato de modo que seja compatibilizado diferentes trechos gravados com distintos equipamentos. Caso necessário, oriente os alunos nesse sentido. A edição e a montagem devem ser revisadas pelos alunos.

Compartilhamento

Providencie equipamento adequado para a apresentação dos vídeos-minuto produzidos pelos alunos. Após as exibições, promova uma roda de conversa para que os grupos expressem suas experiências e exponham suas impressões sobre os materiais produzidos pelos demais grupos.

A promoção de um festival tem a intenção de ampliar o alcance de exibição dos vídeos-minuto feitos, possibilitando a fruição e a valorização da produção artística-cultural dos alunos, o que contribui para seu autoconhecimento, autoapreciação e autoestima. As competências gerais da Educação Básica 3 e 8 podem ser mobilizadas nesse tipo de evento.

A exibição dos vídeos-minuto aos que contribuíram com sua produção é uma responsabilidade dos professores e dos alunos. Trata-se de retribuir o favor prestado, valorizando as pessoas que participaram do processo. Cumprir essa obrigação possui também um conteúdo pedagógico, relativo ao desenvolvimento da competência geral da Educação Básica 9, que ressalta a importância do diálogo, da cooperação, do respeito aos direitos humanos e à diversidade de saberes e culturas.

Avaliação

É importante que a avaliação seja processual e formativa. Observe a sensibilização e o engajamento dos alunos em cada etapa das atividades. Verifique se as competências e as habilidades destacadas foram exercitadas. Para isso, atente ao uso consciente das tecnologias digitais, avalie se os alunos protagonizaram a elaboração da pesquisa e a produção do vídeo-minuto, note se utilizaram os conhecimentos estudados ao longo do volume e se empregaram métodos científicos, de modo crítico e criativo na busca e na seleção de informações. Ao avaliar os vídeos-minuto, veja se estão compatíveis com a proposta de reflexão crítica sobre o papel dos meios de comunicação nas práticas e nos hábitos de consumo.

Ao longo da atividade, ofereça devolutivas sobre o desempenho dos alunos, permitindo a eles compreenderem a avaliação como uma orientação a respeito do que podem fazer para melhorar o desenvolvimento de alguma competência ou habilidade e seu processo de aprendizagem.

Ao final, forneça uma ficha de avaliação para o grupo e outra para cada aluno. A primeira será útil, entre outros aspectos, para identificar o que pode ser melhorado na atividade se, porventura, ela for repetida em outra ocasião e contexto. A segunda oportuniza desenvolvimento pessoal e o exercício da cidadania, uma vez que eles podem refletir e analisar criticamente suas próprias ações. A autoavaliação é promotora de autoconhecimento, ferramenta essencial para formar cidadãos capazes de tomar decisões e agir de modo conveniente para si e para a coletividade. As fichas a seguir podem ser utilizadas nessa etapa – faça as adequações necessárias à realidade da turma com a qual está trabalhando.

Ficha de avaliação para o grupo

Nomes dos membros do grupo: _____

Para cada afirmação a seguir, assinalar a coluna correspondente à avaliação do grupo	Sim/ sempre	Talvez/ às vezes	Não/ nunca
1. O vídeo-minuto reflete as análises críticas do estudo de recepção.			
2. Houve empatia, solidariedade e cooperação de todos os membros do grupo no desenvolvimento da atividade.			
3. A elaboração do estudo de recepção e a produção do vídeo-minuto deu-se com base no diálogo e na cooperação entre os participantes da atividade.			
4. A pesquisa e as reflexões críticas sobre publicidade e consumo acompanharam toda a organização do estudo de recepção e a elaboração do vídeo-minuto.			
5. O grupo respeitou e valorizou o conhecimento, os saberes e as vivências dos entrevistados que contribuíram no estudo de recepção.			
6. Os recursos e os equipamentos usados na atividade foram utilizados com consciência e responsabilidade e eventuais problemas técnicos foram superados.			
7. O estudo de recepção e o vídeo-minuto foram elaborados com base no diálogo e tendo por referência os objetivos da atividade e do grupo.			
8. O grupo considera positiva a experiência de organizar e executar estudos de recepção e produzir, com os materiais obtidos, um vídeo-minuto de modo colaborativo.			
9. O grupo sentiu-se apoiado e teve suas demandas respondidas pelo professor e pela escola ao longo do desenvolvimento da atividade.			
10. A realização de tarefas extraescolares possibilitou que o grupo fortalecesse seus vínculos de amizade.			

Observações do grupo sobre o processo de preparo e execução de estudos de recepção e vídeo-minuto (o grupo deve expor as principais dificuldades enfrentadas e indicar possíveis melhorias no encaminhamento da atividade):

MODERNA

Ficha de autoavaliação para o aluno			
Nome do aluno:			
Para cada afirmação a seguir, assinalar a coluna correspondente a sua autoavaliação	**Sim/ sempre**	**Talvez/ às vezes**	**Não/ nunca**
1. Participei de todas as etapas de execução da atividade.	MODELO	MODELO	MODELO
2. Cooperei com colegas do meu grupo e dos outros, buscando e compartilhando a solução e a superação de dificuldades ou problemas.	MODELO	MODELO	MODELO
3. Cumpri as tarefas que assumi no prazo estabelecido.	MODELO	MODELO	MODELO
4. Apliquei e aprofundei meus conhecimentos estudados ao longo do livro.	MODELO	MODELO	MODELO
5. Pesquisei, aprendi mais e refleti sobre a influência da mídia nos hábitos e nas práticas de consumo.	MODELO	MODELO	MODELO
6. Aprendi e usei diferentes recursos e equipamentos digitais.	MODELO	MODELO	MODELO
7. Gostei de realizar estudos de recepção e de produzir um vídeo-minuto.	MODELO	MODELO	MODELO
8. Tratei de modo responsável e ético as pessoas e os materiais que contribuíram para a execução da atividade.	MODELO	MODELO	MODELO
9. Senti-me valorizado e representado na produção do estudo de recepção e do vídeo-minuto.	MODELO	MODELO	MODELO
10. Contribuí para difundir informações úteis, de modo que cooperei com a comunidade em que vivo.	MODELO	MODELO	MODELO
Observações sobre a minha contribuição e participação no estudo de recepção e na produção do vídeo-minuto (o aluno deve expor o significado pessoal da realização do estudo de recepção e da produção de um vídeo-minuto, considerando aspectos negativos e positivos de seu desempenho):			

Referências complementares

As referências bibliográficas indicadas a seguir subsidiam teoricamente o trabalho com estudos de recepção.

JACKS, Nilda A. Da agulha ao *chip*: brevíssima revisão dos estudos de recepção. *Intexto*, Porto Alegre, UFRGS, n. 34, p. 236-254, set.-dez. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/intexto/article/view/58055>. Acesso em: 7 jul. 2020.

PAULINO, Roseli Aparecida F. Estudos de recepção para a crítica da comunicação. *Comunicação & Educação*, São Paulo, n. 17, p. 37-42, 2000. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36895>. Acesso em: 7 jul. 2020.

MODERNA

Leandro Karnal
Doutor em Ciências na área de História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Professor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Luiz Estevam de Oliveira Fernandes
Doutor em História na área de História Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor associado da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

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

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

Marcelo Abreu
Doutor em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor do Departamento de História da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

Alice de Martini
Mestre em Sustentabilidade pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), bacharel e licenciada em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Coordenadora e professora de escola particular no estado de São Paulo.

Eliano Freitas
Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor adjunto do Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG-COLTEC).

Rogata Soares Del Gaudio
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e mestre em Ciências Sociais: Sociologia Política pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Membro do NEILS da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e professora associada da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Cristina Costa
Doutora em Ciências Humanas (Antropologia Social) pela Universidade de São Paulo (USP). Professora titular em Comunicação e Cultura da Universidade de São Paulo (USP).

EDITORA RESPONSÁVEL:
Ana Claudia Fernandes
Mestre em Ciências na área de História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Editora.

IDENTIDADE EM AÇÃO

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

Dinâmicas e fluxos

Área do conhecimento:
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

1ª edição

São Paulo, 2020

MODERNA

Elaboração de originais:

Amanda de Paula Costa Santos
Bacharel e licenciada em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP). Pesquisadora.

Lucas Nascimento Machado
Mestre em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP). Pesquisador e tradutor com ênfase em tradução de livros de filosofia alemã contemporânea.

Coordenação editorial: Cesar Brumini Dellore, Fernanda Pereira Righi
Edição de texto: Ana Patricia Nicolette, Ananda Maria Garcia Veduvoto, Camila Cristina Duarte, Carlos Vinicius Xavier, Felipe Khouri Barrionuevo, Janaina Batini, José Maurício Ismael Madi Filho, Letícia de Oliveira Raymundo
Assistência editorial: Rosa Chadu Dalbem
Preparação de texto: Denise Ceron, Maria Alice Gonçalves
Assessoria didático-pedagógica: Rodrigo Estramanho
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: Bruno Tonel, Otávio dos Santos, Douglas Rodrigues José
Capa: Daniela Cunha
Fotos: Jovem Tupi Guarani, rapaz africano e mulher indiana. © FG Trade/E+/Getty Images; Atstock Productions/Shutterstock; Mangostar/Shutterstock
Edição de arte: Ana Carlota Rigon, Tiago Gomes
Editoração eletrônica: Ana Carlota Rigon
Edição de infografia: Giselle Hirata, Priscilla Boffo
Coordenação de revisão: Maristela S. Carrasco
Revisão: Cecilia Setsuko, Fernanda Souza, Know-how Editorial, Leila dos Santos, ReCriar Editorial, Rita Cino, Thiago A. Dias
Coordenação de pesquisa iconográfica: Luciano Baneza Gabarron
Pesquisa iconográfica: Vanessa Manna, Jaime Yamane, Susan Eiko
Coordenação de *bureau*: Rubens M. Rodrigues
Tratamento de imagens: Ademir 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)

Identidade em ação : ciências humanas e sociais aplicadas / editora responsável Ana Claudia Fernandes. -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2020.

Vários autores.
Obra em 6 v.
Conteúdo: Indivíduo, sociedade e cultura -- Trabalho e tecnologia -- Transformações da natureza e impactos socioambientais -- Política e território -- Dinâmicas e fluxos -- Ética, cidadania e direitos humanos

1. Ciências humanas (Ensino médio) 2. Ciências sociais (Ensino médio) I. Fernandes, Ana Claudia.

20-37123 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

Sumário

Conhecendo este livro 4

Primeiras reflexões 10

Capítulo 1 **Rotas comerciais e intercâmbios culturais** 12

1. O mundo mediterrâneo 13
2. Da formação do islã ao comércio transaariano 22
3. Europa: das Cruzadas ao renascimento comercial e urbano 26
Diversas óticas – *A negociação entre Ricardo I e Saladino* 28
4. A expansão marítima europeia e a configuração do espaço atlântico 30
Atividades 32

Capítulo 2 **O encontro de saberes** 34

1. A filosofia helenística 35
Analisando – *A morte e a prudência na filosofia de Epicuro* 38
2. O neoplatonismo 40
3. A filosofia islâmica 41
4. Tomás de Aquino e a *translatio studiorum* 46
Atividades 47

Capítulo 3 **Circulação de pessoas, mercadorias e ideias pelo espaço atlântico** 48

1. Mercantilismo e colonização 49
Analisando – *Pinturas de castas* 54
2. O tráfico transatlântico de escravizados 57
3. A circulação de ideias e a independência das colônias na América 59
Atividades 70

Capítulo 4 **Integração econômica mundial** 72

1. Estados Unidos e a mudança do eixo de poder político-econômico mundial 73
2. Reorganização econômica mundial no pós-guerra 78
3. Economia globalizada e comércio desigual 82
Analisando – *Anamorfose e comparação de dados* 83
Diversas óticas – *Livre comércio* versus *protecionismo econômico* 88
4. Novas áreas de expansão econômica 89
Atividades 94

Capítulo 5 **O mundo das redes** 96

1. Redes geográficas 97
Analisando – *Rede urbana: uma síntese de muitas redes geográficas* 100
2. Redes de transporte e fluxos de mercadorias 101
3. Redes de comunicação e informação 105
4. Integração dos mercados financeiros 112
Infográfico – *As redes da economia ilícita* 114
Atividades 116

Capítulo 6 **Produção e reprodução cultural** 118

1. A reprodução da informação 119
2. Indústria cultural 120
3. Meios de comunicação: ideologia ou diálogo? 125
4. Mídias sociais, ciberespaço e cibercultura 126
5. Multiculturalismo e reconhecimento 127
6. Modernidade, pós-modernidade e transculturação 129
Analisando – *Entre a modernidade e a pós-modernidade* 130
Atividades 131

Capítulo 7 **Dinâmicas culturais** 132

1. Estudos sobre a dinâmica da cultura 133
Analisando – *Plurilinguismo no Brasil* 135
2. Subcultura e contracultura 137
3. Pequenos e microgrupos 141
Atividades 143

Capítulo 8 **O sujeito na era da globalização** 144

1. Os novos sujeitos 145
2. Autoexposição: redes sociais e *selfies* 148
3. O consumo como felicidade 151
4. Constituir uma identidade no mundo globalizado 152
Diversas óticas – *A estrutura das* fake news 153
Atividades 155

Coletivo em ação – *Propagandas e consumismo* 156

Referências bibliográficas 158

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

MODERNA

Conhecendo este livro

Videotutorial
- Assista ao videotutorial de apresentação do volume.

O que você vai estudar?

Neste livro, você vai estudar diversos tipos de fluxos materiais, como o vaivém de pessoas e de mercadorias, e de fluxos imateriais, como a troca de ideias e saberes entre povos de diferentes culturas. Partindo das rotas comerciais estabelecidas no Mar Mediterrâneo, você vai saber como começou o intercâmbio comercial e cultural entre Oriente e Ocidente e os caminhos que levaram à formação do espaço atlântico. Em seguida, vai estudar as características e as dinâmicas que compõem o mundo globalizado contemporâneo. Nesse contexto, você vai ser convidado a refletir sobre as redes de transporte e de comunicação, que dão suporte para os fluxos, bem como sobre a integração econômica mundial e as novas subjetividades que se formam no mundo global.

Quais são os objetivos desse estudo?

- Analisar os fluxos de mercadorias e de pessoas no Mar Mediterrâneo ao longo da história, como suporte para trocas, apropriações e ressignificações culturais entre diferentes povos.
- Compreender as dinâmicas da construção do conhecimento filosófico, reconhecendo a contribuição para a filosofia por parte de múltiplas culturas, principalmente dos antigos gregos, romanos e islâmicos.
- Reconhecer a importância da circulação de pessoas, mercadorias e ideias no espaço atlântico para os processos de colonização e de independência na América.
- Compreender o processo de integração econômica dos países, os principais eixos de poder econômico mundial e as iniciativas de integração em blocos regionais.
- Apropriar-se do conceito de rede geográfica, reconhecendo sua importância para o entendimento da organização socioespacial.
- Avaliar a influência da comunicação e do fluxo de informações na configuração da cultura hegemônica e as características do multiculturalismo e da transculturação na sociedade contemporânea.
- Refletir a respeito das dinâmicas que envolvem diferentes culturas e identificar movimentos contraculturais.
- Apropriar-se das características da sociedade globalizada, como a transformação da vida em espetáculo e a busca do prazer por meio do consumo, a fim de se posicionar diante de questões do mundo contemporâneo.
- Produzir um vídeo-minuto sobre a influência das propagandas veiculadas em meios de comunicação nas escolhas de consumo das pessoas.

Qual é a importância desse estudo?

Ao longo da história, diversas sociedades buscaram se interligar por rotas comerciais, pelas quais circulavam mercadorias, pessoas, ideias e saberes. Durante a Antiguidade, por exemplo, fenícios, gregos e romanos predominaram no Mediterrâneo, espaço de integração entre a Europa, a Ásia e a África que possibilitou o intercâmbio dessas civilizações com diferentes povos por meio da circulação de pessoas, produtos e saberes. A partir do século XI, com o crescimento populacional e econômico europeu e o início das Cruzadas, as trocas comerciais voltaram a se intensificar na região e conectaram principalmente o ocidente europeu com o mundo islâmico, em um grande fluxo comercial e cultural, em meio às disputas territoriais.

Nos séculos XIV e XV, as rotas comerciais foram ampliadas gradativamente, principalmente após o início da expansão marítima europeia, levando à conquista do Oceano Atlântico e à chegada dos europeus à América. Com a integração do continente americano ao comércio mundial, intensificou-se a circulação de pessoas, mercadorias, ideias, hábitos e costumes.

Com a globalização, a integração mundial adquiriu outros contornos, graças ao desenvolvimento dos meios de transporte e de comunicação, que contribuíram para a redução do tempo das viagens e facilitaram a troca de informações, conectando pessoas e lugares em redes. Outra consequência dessa integração, verificada nas últimas décadas, é uma tendência de padronização de hábitos e comportamentos decorrente do consumo de produtos e serviços comercializados em escala global. Diante desse cenário, são fundamentais para a formação de sujeitos críticos e tolerantes às diferenças o reconhecimento das identidades individuais e o respeito às práticas e aos costumes próprios das culturas locais.

MODERNA

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

Competências e habilidades desenvolvidas neste livro

Este livro contribui para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica, das competências específicas e das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), listadas nos quadros a seguir.

Competências gerais da Educação Básica	Capítulos
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, 3, 4, 6, 7 e 8
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.	1, 2 e 8
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.	1, 3, 4, 6, 7 e 8
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.	1, 6 e 8
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.	1, 6 e 8
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.	4 e 7
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.	1, 2 e 8
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.	2, 7 e 8
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.	1, 2 e 6
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.	1, 4, 5 e 8

Competências específicas e habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	
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	**Capítulos**
(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.	1, 2, 3, 4 e 8
(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.	1, 3, 6 e 7
(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).	1, 2, 3, 4, 6, 7 e 8

Continua

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

Continuação

(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.	1, 3 e 6
(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.	2, 3, 4 e 7
(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.	1, 3, 4, 5, 6 e 8
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	**Capítulos**
(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.	1, 2, 3, 4 e 5
(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.	1, 4, 5, 6 e 8
(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).	1 e 2
(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.	1, 3 e 4
(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.	8
(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.	1, 4 e 5
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	**Capítulos**
(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.	1
(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.	6 e 8
(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.	2
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	**Capítulos**
(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.	4

Continua

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

Continuação

(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.	5
(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.	3
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	**Capítulos**
(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.	1, 2 e 8
(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.	1, 3 e 7
(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.	1 e 3
(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.	1, 4, 5, 6 e 8
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	**Capítulos**
(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.	3
(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.).	1 e 3
(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.	4 e 5
(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.	1

Este livro também contribui para a mobilização das competências específicas e habilidades* de outras áreas do conhecimento, listadas no quadro abaixo.

Área do conhecimento	Competências específicas	Habilidades	Capítulos
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	3	EM13CNT308	5
Linguagens e suas Tecnologias	1, 2, 3 e 4	EM13LGG104, EM13LGG202, EM13LGG303, EM13LGG304 e EM13LGG401	1, 2, 3, 4 e 7
Linguagens e suas Tecnologias (Língua Portuguesa)	3 e 7	EM13LP05 e EM13LP43	4 e 8
Matemática e suas Tecnologias	1 e 4	EM13MAT104 e EM13MAT407	4

* A redação de cada competência e habilidade pode ser consultada na Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 26 mar. 2020.

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

MODERNA

Como o livro está organizado

Este livro é parte de uma coleção de seis volumes, que foi planejada para contribuir com seu aprendizado. Ele é dividido em oito capítulos, que apresentam textos, atividades e seções elaborados especialmente para que você tenha o melhor aproveitamento dos estudos. Conheça a seguir cada um de seus recursos.

Primeiras reflexões

Introduz a temática que será desenvolvida no livro, estimulando reflexões que serão aprofundadas ao longo dos capítulos.

Conversa inicial

No início de cada capítulo, são propostas algumas questões que mobilizam os conhecimentos prévios e o levantamento de opiniões e hipóteses.

Dica

Esse boxe contém sugestões de livros, filmes e *sites* que complementam o estudo dos conteúdos.

Reflita

Propõe questões que incitam o debate e a reflexão sobre os conteúdos estudados.

Explore

Propõe questões que contribuem para o desenvolvimento da leitura e da interpretação de textos, imagens, mapas e gráficos.

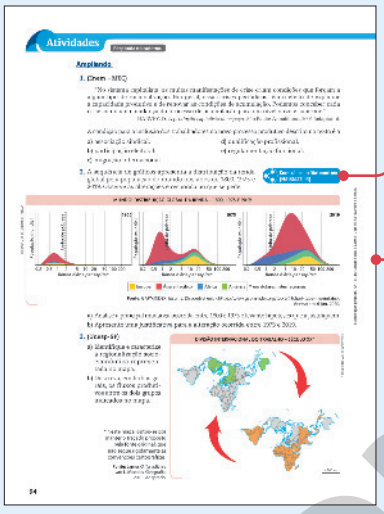
Diversas óticas

Essa seção apresenta diferentes pontos de vista sobre um tema relacionado com o capítulo, trazendo questões que estimulam a comparação e a argumentação.

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

Analisando

Essa seção estimula a análise e a interpretação de diferentes fontes (textos e imagens).



Conexão com...

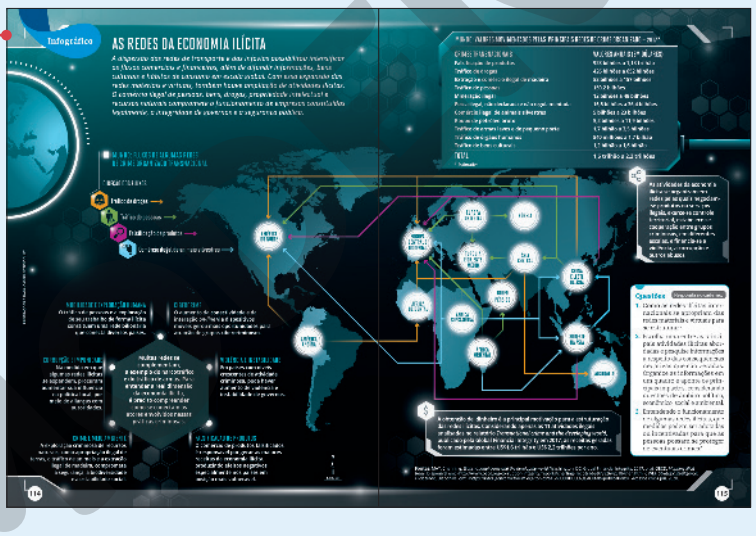
Esse ícone indica conexão com outras áreas do conhecimento.

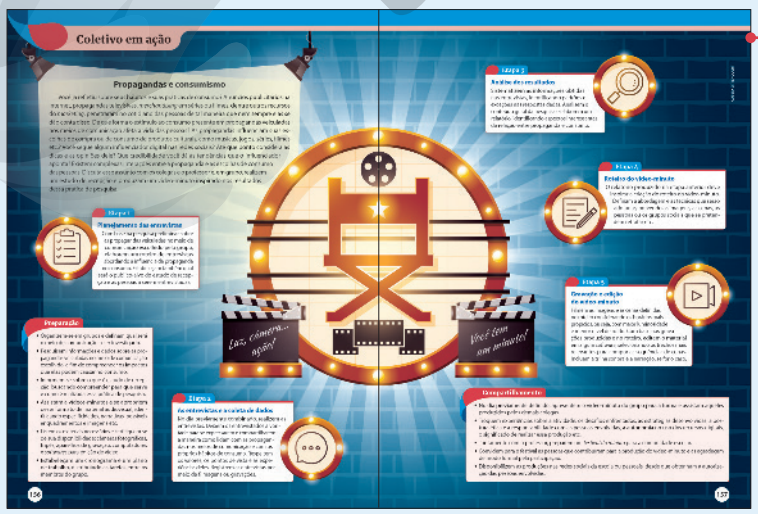
Atividades

Diversas atividades que mobilizam processos de identificação, análise, interpretação, comparação, abstração, argumentação, entre outros, além de estimularem práticas de pesquisa.

Infográfico

Esse recurso gráfico-visual integra imagem, gráfico e texto, apresentando dados e informações de maneira sintetizada.





Coletivo em ação

Seção especial com uma atividade de produção colaborativa para que você e seus colegas possam trabalhar em conjunto de maneira ética e alinhada com a cultura digital.

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

Primeiras reflexões

Apresentação de grupo musical de *K-pop* nos Estados Unidos. Foto de 2019.

Show do grupo de *K-pop* *BTS* durante sua turnê pelo Brasil. Foto de 2017.

Membros de fã-clubes peruanos de *K-pop* compram produtos de seus ídolos sul-coreanos em um parque onde se reúnem para dançar em Lima, capital do Peru. Foto de 2013.

Com que frequência você ouve música? Qual é o seu estilo de música favorito? Com a internet e as tecnologias digitais, é possível acessar com facilidade músicas e outros produtos culturais de diferentes lugares do mundo.

Você conhece alguma música ou banda de *Korean-pop* (ou *K-pop*)? É muito provável que conheça e já tenha visto um videoclipe de grupos musicais desse estilo em alguma plataforma de compartilhamento de vídeos. O termo *K-pop* designa um gênero musical, proveniente da Coreia do Sul, que mistura elementos de música eletrônica, *pop*, *rap* e *blues* e faz muito sucesso entre os jovens do mundo inteiro.

Desde 1990, parte expressiva da produção cultural sul-coreana passou a ser dirigida aos jovens. As músicas e as bandas lançadas no país são usadas como instrumento para transmitir ideias de sucesso, beleza e modernidade, divulgando a cultura e os valores sul-coreanos no mundo.

Mas como o fenômeno do *K-pop* pode nos ajudar a refletir sobre alguns assuntos que serão abordados neste livro, como os fluxos de ideias e de saberes entre diferentes culturas que compõem o mundo globalizado, por meio da integração da economia mundial e das redes de comunicação e de transporte?

Prepare-se, pois a música não pode parar!

1. VEGORUS/SHUTTERSTOCK; 2. FOURLEAFLOVER/SHUTTERSTOCK; 3. JOHNNY LOUIS/GETTY IMAGES; 4. CAROLINE DADALTO FOTOGRAFIA; 5. ENRIQUE CASTRO-MENDIVIL/REUTERS/FOTOARENA; 6. SEE LI/ALAMY/FOTOARENA; 7. HUY HOANG/AP PHOTO/GLOW IMAGES

Representação sem escala para fins didáticos.

Fãs se aglomeram para participar de um festival londrino de música, dança e comida sul-coreanas, com participação especial de grupos de *K-pop*, na Inglaterra. Foto de 2015.

Grupo musical de *K-pop* se apresenta durante uma premiação em Hanói, capital vietnamita. Foto de 2019.

CAPÍTULO

1 Rotas comerciais e intercâmbios culturais

ARCO IMAGES GMBH/ALAMY/FOTOARENA

Banca de frutas em mercado na cidade de Patong, na Tailândia. Foto de 2018.

Conversa inicial

Você já deve ter ido a um supermercado ou a uma feira. Na banca de frutas e legumes, é possível que tenha encontrado abacaxi, mamão, caju, mandioca, palmito, pimentas e outros produtos de origem indígena do atual Brasil, além de batatas e tomates, provenientes dos ameríndios de outras regiões da América. Se você comprou azeite de dendê ou leite de coco, entrou em contato com a dieta de povos africanos. Agora, se levou para casa carne bovina, de galinha ou de porco, ou mesmo alface, couve, coentro, maçã, pera, pêssego, limão e uva, entrou em contato com a tradição ibérica, ainda que parte desses alimentos tenha procedência oriental. E, por falar nisso, cravo, canela, gengibre e noz-moscada, encontrados hoje facilmente em feiras e supermercados, já foram produtos raros e altamente cobiçados pelos europeus.

Neste capítulo, estudaremos a importância das trocas comerciais e culturais, muitas vezes conflituosas, para a configuração dos espaços terrestres e marítimos, bem como para a circulação de saberes e técnicas que aproximaram povos e modificaram o mundo.

1. Observe a imagem e identifique os produtos cultivados no Brasil. Considerando a imagem e o texto, é possível concluir que consumimos apenas alimentos originados no país?
2. Em sua opinião, além de fornecer produtos para consumo, qual é a importância social das feiras? Justifique sua resposta.
3. De que maneira as trocas comerciais aproximam lugares distantes? Qual é o papel desempenhado pelos mercadores nas trocas culturais?

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

1. O mundo mediterrâneo

A palavra *mediterrâneo* significa literalmente "entre as terras". Por isso, o Mar Mediterrâneo, que se localiza "entre as terras" dos continentes europeu, africano e asiático, tem esse nome, derivado do termo latino *Mediterraneus*.

Por apresentar boa navegabilidade, o Mar Mediterrâneo é uma zona privilegiada de contatos culturais, de trocas comerciais e também de disputas. Desde a Antiguidade, ele foi acessado por uma infinidade de povos e civilizações. Registros históricos indicam que, por volta de 11000 a.C., embarcações que partiam das margens ocidental e oriental já navegavam o Mar Egeu (localizado a leste, na bacia do Mar Mediterrâneo) em busca de obsidiana (veja na foto ao lado) da Ilha de Milos. No terceiro milênio antes de Cristo, barcos de casco mais profundo partiam do Egito em direção à costa levantina. Cerca de mil anos depois, os egípcios já dominavam a navegação mediterrânea em mar aberto.

Pelas águas do Mediterrâneo circularam, desde os tempos mais remotos, mercadorias, pessoas e conhecimentos do norte da África, da Europa e do Oriente. Vamos conhecer as características de alguns desses povos e sua relação com o Mar Mediterrâneo.

DAVID MCNEW/GETTY IMAGES

Obsidiana, uma rocha vulcânica constituída de material vítreo. Além da finalidade ornamental, a obsidiana é utilizada como matéria-prima para a produção de lâminas afiadas.

Levantino: referente ao Levante, denominação geográfica imprecisa para a região limitada pelo Mar Mediterrâneo e pelo Deserto da Arábia.

Fenícios

Por volta do ano 2000 a.C., numa região que engloba atualmente o Líbano, além de parte de Israel e da Síria, desenvolveu-se um importante povo da Antiguidade: o fenício.

Essa região apresentava poucas terras férteis, o que não favorecia o desenvolvimento da agricultura, e uma cadeia de montanhas, que dificultava o contato dos fenícios com outras civilizações do continente. Tinha, entretanto, um extenso litoral. Diante dessas condições, os fenícios desenvolveram uma economia baseada principalmente no comércio pelo Mar Mediterrâneo.

As embarcações fenícias eram ágeis e resistentes. Para fabricá-las, os fenícios utilizavam madeira de cedro e carvalho, existentes na região. Além de dominar a técnica de construção das embarcações, os fenícios tinham conhecimento astronômico, necessário para a localização e a navegação marítima. Assim, por volta do ano 1100 a.C., podiam ser considerados os principais comerciantes marítimos da região.

Entre os muitos produtos comercializados pelos fenícios (veja o mapa na página seguinte), destacavam-se madeira, marfim, metais preciosos e joias, além de ferramentas, armas, amuletos, peças de vidro e tecidos tingidos.

Os fenícios comercializavam também um corante de cor púrpura, utilizado para tingir tecidos. Esse corante era obtido da glândula do múrice, um molusco marinho comum na costa do Mar Mediterrâneo, e denominado pelos gregos *phoinikes* (que significa "roxo", "púrpura"). Dessa palavra derivou o termo *fenícia*, utilizado por outros povos da região para nomear os comerciantes. O artigo era caríssimo. Não por acaso, era objeto de desejo de muitos povos do mundo antigo.

Reflita

Como vimos, os fenícios ficaram conhecidos pela venda de um corante púrpura, originado de uma espécie de molusco. Produção, comércio e consumo são atividades interligadas. Você conhece a origem das mercadorias que consome? Deixaria de usar algum produto por discordar da forma como ele é feito? De que maneira o comportamento dos consumidores pode melhorar a cadeia produtiva?

DE AGOSTINI VIA GETTY IMAGES

Ruínas de Biblos, no Líbano. Foto de 2010. Além dos fenícios, Biblos foi ocupada por muitos outros povos ao longo de sua história, como persas, romanos etc.

MODERNA

O alfabeto fenício

Para facilitar a administração, o comércio e a comunicação, os fenícios desenvolveram um alfabeto. Resultado de uma série de adaptações nos sistemas de escrita de outros povos, como o dos egípcios, o alfabeto fenício apresentava 22 consoantes. As vogais, que facilitam a leitura, foram introduzidas por outros povos, evidenciando o processo de difusão e apropriação do alfabeto fenício por meio das rotas comerciais do Mediterrâneo. O alfabeto fenício influenciou a criação de outros, como o hebraico antigo, o grego e, mais tarde, o latino, base do atual alfabeto usado na escrita de textos em várias línguas, como a portuguesa.

As cidades-Estado e a expansão fenícia

Em razão da presença de montanhas no território que habitavam, os fenícios formaram núcleos urbanos mais ou menos isolados uns dos outros e não desenvolveram um Estado centralizado. Embora compartilhassem a mesma cultura e falassem a mesma língua, suas cidades tinham estruturas política, econômica e social próprias, apresentando autonomia e soberania umas em relação às outras; por isso, eram consideradas **cidades-Estado**.

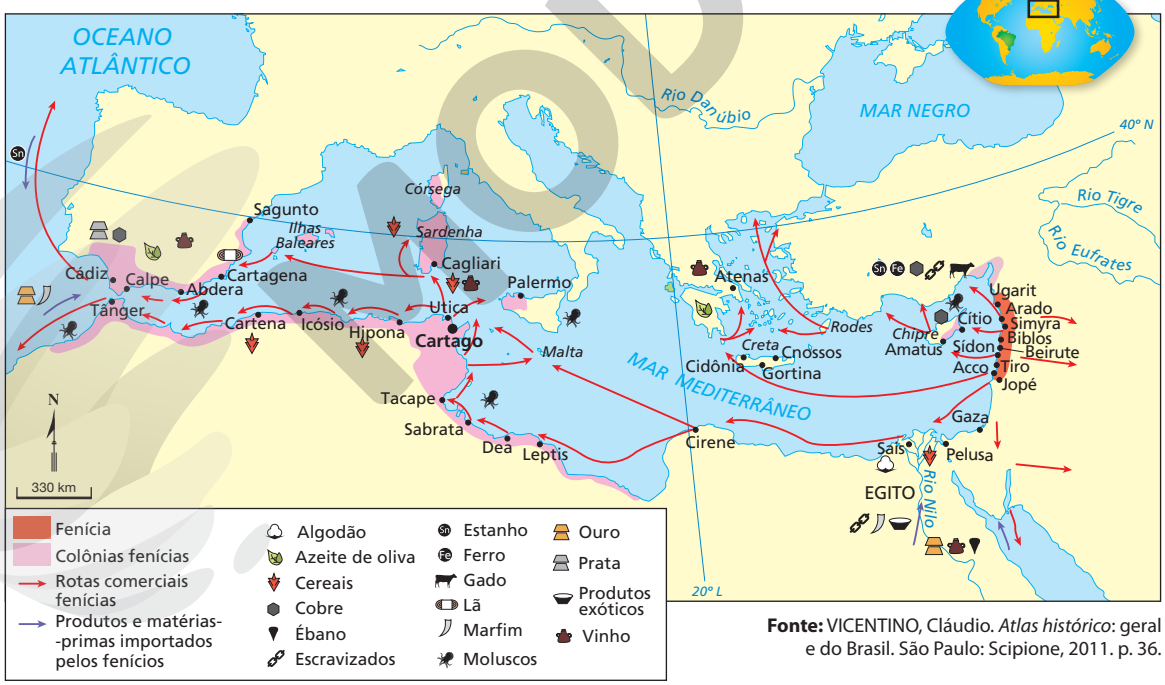
O governo dessas cidades era inicialmente monárquico. Em algumas delas, o rei era apoiado por um conselho de anciãos e por sacerdotes, mas a administração efetiva era realizada pelos *sufetas*, ricos comerciantes que ocupavam temporariamente o cargo de magistrados. Entre as principais cidades-Estado fenícias, destacavam-se Árado, Biblos, Sídon, Tiro e Beritus (atual Beirute, capital do Líbano). Várias delas eram rivais comercialmente, firmavam alianças e guerreavam entre si.

No final do segundo milênio antes de Cristo, os fenícios começaram a ampliar consideravelmente suas rotas comerciais marítimas. Assim, fundaram várias colônias nas proximidades do Mar Mediterrâneo: em Chipre, na Córsega, na Sardenha, na Sicília, na Espanha e no norte da África. Esses núcleos funcionavam como entrepostos comerciais, e, em alguns deles, formaram-se sociedades complexas e influentes.

A cidade de Cartago, por exemplo, localizada na atual Tunísia, foi fundada como colônia fenícia por volta do século IX a.C. e tornou-se um importante centro regulador do comércio mediterrâneo entre os séculos VII e VI a.C. Seu desenvolvimento histórico foi resultado de um profundo e longo processo de apropriação e trocas culturais entre os fenícios e as populações locais, ampliado, séculos mais tarde, pelo contato forçado ou amistoso com populações egípcias, gregas e romanas.

FENÍCIA: ROTAS COMERCIAIS E COLÔNIAS – SÉCULOS IX-VII A.C.

CATHERINE ABUD SCOTTON



Fonte: VICENTINO, Cláudio. *Atlas histórico*: geral e do Brasil. São Paulo: Scipione, 2011. p. 36.

Explore

Qual era a importância do Mar Mediterrâneo para os fenícios? Segundo o mapa, qual foi o alcance do comércio por eles praticado e quais eram alguns dos principais produtos importados por eles?

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

MODERNA

Os povos gregos e o Mar Mediterrâneo

A partir do século XII a.C., a expansão de povos indo-europeus (jônios, eólios e dórios) sobre a Ásia Menor, a Península Balcânica e as ilhas do Mar Egeu favoreceu a formação de povos com características originais, posteriormente conhecidos como gregos.

A partir do século VIII a.C., diante do crescimento demográfico e da insuficiência de terras férteis, muitos gregos migraram para o litoral dos mares Negro e Mediterrâneo, fundando povoações nesses locais. Passaram, então, a fornecer alimentos e matérias-primas que faltavam às pólis de origem, ajudando a alimentar sua crescente população. Estas, por sua vez, forneciam-lhes serviços e produtos manufaturados.

Com a expansão para o litoral, os gregos passaram a concorrer com os fenícios no comércio marítimo. Embora não tenham sido os primeiros a utilizar metais preciosos, os gregos tiveram importante papel na difusão da prática de cunhagem de moedas para mediar as trocas comerciais. Eles contribuíram para a intensificação do comércio no Mediterrâneo, mas também para aumentar os conflitos entre diferentes povos.

No século V a.C., com o avanço dos persas em direção à região da Ásia Menor, foram iniciadas as chamadas Guerras Greco-Pérsicas. Para enfrentar os persas, os gregos formaram a **Liga de Delos**, sob o comando de Atenas. As demais cidades integrantes dessa associação entregavam ao governo de Atenas navios, destacamentos militares e dinheiro com o objetivo de expulsar os persas dos territórios gregos.

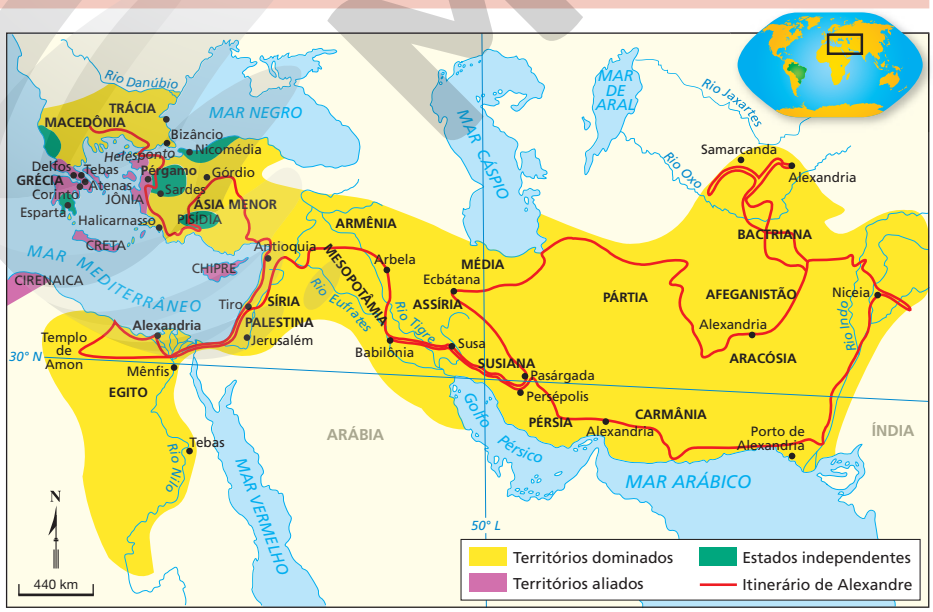
Em 448 a.C., foi assinado um acordo de paz entre gregos e persas. O governo de Atenas, então, apropriou-se dos recursos da Liga de Delos e os aplicou no desenvolvimento de sua frota marítima e no embelezamento da cidade. Entre as principais obras estavam a reforma da Acrópole, fortificação localizada na parte alta da cidade, e a construção do Partenon, templo em homenagem à deusa Atena.

Diante dessa situação, Esparta reuniu outras pólis gregas descontentes com a hegemonia ateniense e formou a **Liga do Peloponeso**. Em 431 a.C., teve início o conflito conhecido como Guerra do Peloponeso, opondo os dois grandes blocos que naquele momento reuniam quase todas as pólis da região. Os espartanos venceram a guerra somente em 404 a.C.

O século seguinte foi marcado por conflitos que enfraqueceram as pólis gregas. Em 338 a.C., o território foi invadido pelos macedônios, sob o comando do rei Filipe II. Depois, seu filho e sucessor, Alexandre Magno, consolidou o domínio da região.

IMPÉRIO DA MACEDÔNIA: ÁREA DE ABRANGÊNCIA – SÉCULO IV A.C.

CATHERINE ABUD SCOTTON



Fonte: HILGEMANN, Werner; KINDER, Hermann. *Atlas historique*: de l'apparition de l'homme sur la terre à l'ère atomique. Paris: Perrin, 1992. p. 58.

A cultura grega

Os gregos produziram uma cultura com diversas ramificações, que influenciou as sociedades ocidentais atuais. No campo artístico, criaram os gêneros teatrais comédia e tragédia. Além disso, produziram vasos e peças de cerâmica com representação de cenas de seu cotidiano e esculturas realistas de personagens com proporções semelhantes às do corpo humano. As manifestações religiosas com base em narrativas míticas e nos Jogos Olímpicos, realizados de quatro em quatro anos, em homenagem a Zeus, também inspiram parte da cultura contemporânea.

Os gregos desenvolveram ainda um pensamento filosófico instigante refletindo sobre ética, política, natureza e lógica, entre outras questões. No *Capítulo 2*, são estudadas algumas correntes filosóficas gregas desenvolvidas após a invasão da Grécia pelos macedônios.

Indo-europeu: tronco linguístico que envolve idiomas falados por diversos povos que dominaram por séculos partes da Europa e da Ásia. Acredita-se que a matriz indo-europeia esteja na origem do grego, do persa e do latim.

Pólis: cidade que fundia tradições egípcias e fenícias (com as quais os gregos tinham contato por meio do comércio) e tinha estruturas política, econômica, social e religiosa próprias.

Persa: povo originário do Planalto do Irã.

Macedônio: povo que habitava a região situada ao norte da antiga Grécia.

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

MODERNA

A origem lendária
Segundo a mitologia, Roma foi fundada pelos irmãos gêmeos Rômulo e Remo. Eles eram filhos da jovem Reia Sílvia e de Marte, deus romano da guerra, e netos de Numitor, rei de Alba Longa. O rei foi destronado por seu irmão Amúlio, que condenou os meninos à morte. Recusando-se a cumprir a ordem de matar os meninos, um servo os abandonou em uma cesta no Rio Tibre. Os irmãos foram amamentados por uma loba e, depois, criados por um casal de camponeses. Quando adultos, retornaram a Alba Longa e restabeleceram o trono do avô, Numitor. Como recompensa, receberam permissão para fundar uma cidade: Roma. Após uma briga, Rômulo matou Remo, tornando-se, em 753 a.C., o primeiro rei de Roma.

Roma e o *mare nostrum*

Detentora de um passado milenar, Roma se converteu em um imenso império, que chegou a abranger a região correspondente à das terras do atual Reino Unido até as situadas às margens do Rio Eufrates, no atual Iraque, controlando também as rotas marítimas do Mar do Norte e do Mar Mediterrâneo.

Os vestígios da história desse império podem ser encontrados nas ruínas de suas construções espalhadas pelo mundo e em idiomas modernos, como o francês, o espanhol e o português, todos derivados do latim, a língua falada pelos romanos antigos. Além disso, o cristianismo, a religião mais professada no mundo atualmente, inicialmente foi alvo de perseguição dos romanos, mas teve como sede de sua primeira igreja oficial a cidade de Roma.

Esses fatos e muitos outros fizeram de Roma um centro de intensas trocas culturais, de mercadorias e de fluxo de pessoas.

A fundação da cidade e a monarquia romana

A Península Itálica, ponto de partida do antigo mundo romano, localiza-se no Mar Mediterrâneo. Essa região é caracterizada por duas cadeias montanhosas: a dos Apeninos, no centro, e a dos Alpes, no norte. O clima ameno e as chuvas regulares, associadas ao solo fértil do litoral e dos vales, favoreceram a prática da agricultura e da pecuária e a fixação de diferentes povos nessa península ao longo da história.

Por volta do primeiro milênio antes de Cristo, a península era ocupada pelos etruscos, que se fixaram ao norte do Rio Tibre, onde desenvolveram o cultivo de trigo, a criação de rebanhos, o comércio marítimo e o artesanato. No século VII a.C., eles já tinham fundado cidades-Estado e mantinham contatos comerciais com fenícios e gregos.

Na região central da península, especificamente na Planície do Lácio, às margens do Rio Tibre, viviam povos itálicos, como os latinos, os sabinos e os úmbrios, que formaram aldeias agropastoris. Fontes arqueológicas indicam que os povoados e vilas localizados na parte central da península originaram a cidade de Roma, por volta do século VIII a.C. Nesse período, o sul da península era ocupado por povos cartagineses e gregos.

A forma de governo adotada em Roma entre os anos 753 a.C. e 509 a.C. foi a monarquia. Os primeiros reis eram auxiliados pelo Senado, um conselho de anciãos oriundos das famílias ricas, e pela Assembleia Curial, formada por representantes das cúrias (agrupamentos de famílias romanas), que apresentava características religiosas e compunha a base da organização militar. Até o ano de 616 a.C., Roma foi governada por povos latinos. A partir dessa data, os etruscos assumiram o poder. Em 509 a.C., Tarquínio, o Soberbo, último rei de Roma, foi deposto por um golpe tramado pelos aristocratas, iniciando-se o período republicano.

Durante a monarquia, Roma cresceu, consolidou o latim como língua oficial e se transformou em uma cidade fortificada, na qual os grupos sociais eram definidos por critérios de nascimento e riqueza.

PENÍNSULA ITÁLICA: POVOS ANTIGOS

CATHERINE ABUD SCOTTON

Fonte: HADAS, Moses. *Roma imperial*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1971. p. 37. (Coleção de história universal *Life*).

MODERNA

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

O período republicano (509 a.C.–27 a.C.)

A ideia de *res publica* (em latim, "coisa pública") surgiu do consenso de que era necessário que o poder sobre Roma fosse compartilhado entre os patrícios, aristocratas proprietários de escravizados e de grandes extensões de terra.

É importante destacar o fato de que o sentido de república na Roma antiga é diferente do que utilizamos na contemporaneidade. Na sociedade brasileira, a "coisa pública" (ou bem público) pertence à coletividade, e todos os indivíduos podem usufruir dela, independentemente da condição socioecônomica. Já entre os romanos, com a instauração do regime republicano, a *res publica* (a administração do Estado) era atribuída aos cidadãos, condição que inicialmente se restringia aos patrícios. Com a república, portanto, a elite romana evitou que o poder se concentrasse em apenas uma pessoa.

No período republicano, o poder foi organizado com base nas seguintes instituições: Senado, assembleias (*comitia*) e magistraturas.

O Senado era vitalício e formado, a partir do final do século IV a.C., por trezentos membros escolhidos entre os anciãos da aristocracia. Eles nomeavam magistrados, preparavam leis e decidiam as questões importantes das políticas interna e externa. Embora esse órgão fosse a principal instituição romana do período, os senadores eram auxiliados por outras assembleias e magistrados.

Nesse período, destacaram-se três tipos de assembleia.

- **Assembleia das centúrias:** era responsável pela eleição dos ocupantes dos mais altos cargos da magistratura romana, que aprovavam leis e decidiam questões militares. Era dividida de acordo com critérios censitários, ou seja, conforme a renda dos cidadãos.
- **Assembleia tribal:** era responsável pela escolha de magistrados inferiores, como questores e edis.
- **Concílio da plebe:** criado no início do século V a.C., era responsável pela eleição de edis e tribunos.

Os magistrados eram eleitos pelas assembleias para cumprir mandatos temporários.

> "Além dos *cônsules* [no topo da hierarquia], que detinham o poder civil e militar, havia outros magistrados como os *questores* (tesoureiros), os *edis* (encarregados de cuidar dos edifícios, esgotos, ruas, tráfego e abastecimento), os *pretores* (encarregados da justiça), os censores (revisores da lista de senadores e controladores de contratos) e o pontífice máximo (que era o chefe dos sacerdotes)."
>
> FUNARI, Pedro Paulo. *Grécia e Roma*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 84-85. (Repensando a história).

VITO ARCOMANO/ALAMY/FOTOARENA

Cúria Júlia nas ruínas do Fórum Romano, em Roma, Itália. Foto de 2014. A Cúria era a sede do Senado Romano desde o período monárquico. A Cúria Júlia, construída no século I a.C., substituiu outras duas que se sobrepuseram, a Hostília e a Cornélia.

MODERNA

DEAGOSTINI/GETTY IMAGES

Ruínas do anfiteatro romano em Tarragona, Espanha. Foto de 2015. Durante o período republicano, Roma estendeu seus domínios até a Hispânia, como era conhecida a Península Ibérica.

O período republicano foi marcado, entre outros acontecimentos, pela conquista de territórios. Os romanos construíram nesse período uma rede de alianças, cooptando elites das demais cidades, para manter o domínio sobre a região. A concessão de cidadania romana, plena ou parcial, foi muito importante nesse processo. Assim, os romanos incorporaram cidades latinas e, tempos depois, as pólis fundadas por imigrantes gregos ao sul da Península Itálica, unificando-a sob seu controle entre os séculos V e III a.C.

Com o crescimento territorial do mundo romano, intensificou-se o comércio e a dependência do trabalho escravo. Nesse contexto de expansão, os antigos romanos se envolveram em uma disputa com os poderosos mercadores da cidade de Cartago, que dominavam grande parte das rotas comerciais do Mediterrâneo.

O confronto entre romanos e cartagineses transformou-se em uma luta pelo domínio da navegação e do comércio mediterrâneos. Esse confronto deu origem a três guerras, entre os anos de 264 e 146 a.C., conhecidas como **Guerras Púnicas**. Com a vitória, Roma continuou um violento processo de conquista, submetendo, em pouco tempo, todo o Mediterrâneo a sua esfera de influência. Então, os romanos antigos passaram a usar a expressão *mare nostrum* ("nosso mar") para se referir ao Mediterrâneo.

Com a expansão para o norte da África, para regiões europeias – como a Macedônia, a Gália e a Hispânia – e para parte da Ásia Menor, o Mar Mediterrâneo se tornou o principal eixo de integração do mundo romano. Assim, Roma, uma cidade relativamente afastada do mar, passou a controlar as mais importantes rotas de comércio do mundo antigo.

O trânsito de pessoas aumentou consideravelmente, e com ele a circulação de ideias e mercadorias. Militares, homens e mulheres escravizados, professores, estudantes, filósofos, artistas e outras pessoas das mais variadas origens passavam por Roma em direção a grandes centros de comércio e cultura, como Alexandria, Atenas, Nápoles, Pérgamo e Rodes. Produtos de toda a Península Itálica, como cerâmica, vinho e azeite, eram distribuídos por todo o mundo mediterrâneo.

As riquezas advindas desse florescente comércio modificaram profundamente a sociedade romana, influenciada pela filosofia e pela arte gregas, mas também pelos artigos de luxo do Oriente.

> "[...] foi o exército da Ásia (aquele que derrotou Antíoco, o Grande, em Magnésia) que introduziu em Roma o luxo estrangeiro [...] pela primeira vez, os leitos ornados de bronze, as coberturas preciosas, tapeçarias e outros tecidos de preço e o que representava um luxo no mobiliário, as mesas redondas e os aparadores. Foi então que começaram a aparecer nos festins os tocadores de cítara e os divertimentos com histriões e que as refeições passaram a exigir aumento de despesa."
>
> Tito Lívio, Livro XXXIX. *In*: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Coletânea de documentos históricos para o 1º grau*: 5ª a 8ª séries. São Paulo: Secretaria de Educação: Cenp, 1980. p. 64.

Explore

De que maneira a expansão de Roma implicou o aumento do comércio e a modificação dos hábitos dos habitantes da cidade?

Antíoco, o Grande: rei da Síria entre 222 e 186 a.C.

Histrião: palhaço ou comediante contratado para divertir os convidados nos banquetes na Roma antiga.

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

MODERNA

A informação sobre os significados da política de "pão e circo" foi consultada em: FAVERSANI, F. *Panem et circenses*: breve análise de uma perspectiva de incompreensão da pobreza no mundo romano. *Varia História*, v. 16, n. 22, p. 81-87, 2000. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/5747/1/ARTIGO_PanemCircensesBreve.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

O Império Romano (27 a.C.–476 d.C.)

A participação nas guerras de conquista ao longo de todo o período republicano aumentou consideravelmente a popularidade de alguns generais. O crescimento do poder e da influência desses militares deu origem a um conjunto de guerras civis que, associadas a outros fatores, como concentração de terras, revoltas de povos aliados, rebeliões de escravizados e uma profunda descrença na condução política do Senado, causaram o fim da República Romana.

Em 27 a.C., teve início o período imperial de Roma. O primeiro imperador romano foi Otávio Augusto (27 a.C.-14 d.C.), sobrinho de um respeitado político e general chamado Júlio César. Por causa do general, Otávio e os imperadores que lhe sucederam adotaram o nome "César" como sinônimo de prestígio e poder.

Otávio Augusto inaugurou um período de relativa paz interna conhecido como *Pax Romana*. As guerras e os acordos então ocorridos foram quase sempre para delimitar as fronteiras do império e pacificar territórios já conquistados.

Durante seu governo, o Império Romano passou por momentos de intenso desenvolvimento econômico e de florescimento das artes e das letras. Destacaram-se nesse período Virgílio, Horácio e Tito Lívio, que foram patrocinados pelo rico conselheiro de Otávio, Caio Mecenas, e dedicaram-se a produzir textos sobre as origens heroicas do império, realçando valores e características da civilização romana.

Roma tornou-se uma capital enorme, com mais de 500 mil habitantes oriundos das mais diferentes partes do império. As principais diversões populares na cidade eram as corridas de biga (um tipo de carroça) e as lutas de gladiadores. Geralmente, esses espetáculos eram gratuitos (patrocinados pelo governo ou por pessoas da elite). Durante os jogos, distribuía-se pão aos espectadores, com o objetivo de desviar a atenção dos problemas cotidianos. Essa política, que já era implementada no período republicano, foi reforçada por Otávio, ficando conhecida como "pão e circo".

Muitos historiadores têm criticado o que julgam ser uma visão estereotipada dessa política romana. Para eles, a ideia de um povo manipulável e ocioso não é necessariamente verdadeira. Segundo essa perspectiva, a plebe romana expressava suas insatisfações precisamente no circo e anfiteatros, colocando à prova até a popularidade dos imperadores.

O cristianismo

Nos primeiros anos do império, desenvolveu-se uma religião iniciada na província romana da Judeia: **o cristianismo**. A crença era fundada nas ideias de Jesus e nos princípios da bondade e do amor ao próximo, bem como na defesa dos grupos marginalizados da população, e difundiu-se com muita rapidez pelo mundo romano, alcançando primeiramente os mais pobres e escravizados. Para boa parte dos especialistas, essa rápida disseminação deveu-se, sobretudo, ao comércio mediterrâneo. Comerciantes, navegadores e disseminadores desse credo percorriam portos e cidades do mundo antigo. No século IV, já havia cristãos em todas as partes do império. O Estado romano alternou períodos de perseguição e tolerância ao cristianismo, que finalmente se tornou a religião oficial do império, por ordem do imperador Teodósio I, em 380.

A expressão "poder dos césares" atravessou milênios e está na origem das palavras *kaiser* e *czar* ("imperador", em alemão e russo, respectivamente).

Coliseu, em Roma, Itália. Foto de 2019. Construído entre 72 e 80 d.C., o anfiteatro acomodava cerca de 40 mil pessoas e foi utilizado até o século VI.

ITALY/ALAMY/FOTOARENA

MODERNA

No século II, o Império Romano atingiu sua máxima extensão; entretanto, o tamanho do território foi uma das causas de sua fragilidade. A partir do século III, teve início uma série de profundas e intensas transformações em razão das graves crises políticas, econômicas e sociais enfrentadas pelos romanos. Além disso, no decorrer desse século e ao longo do século IV, algumas fronteiras romanas foram invadidas por povos aos quais os romanos chamavam "bárbaros". Fugindo do avanço dos hunos, que se aproximavam pelo Oriente, povos como godos, francos, anglos e saxões cruzaram as fronteiras e se instalaram em terras romanas.

Após tentativas frustradas de aliança, o imperador Teodósio, em fins do século IV, distribuiu terras aos chamados "bárbaros", diminuindo os ataques às fronteiras. A política de doar as terras, transformando invasores em aliados, tornou-se comum. Com isso, o território imperial perdeu a soberania e formaram-se reinos aliados dos romanos.

Em 395, Teodósio dividiu o território em duas partes: a do **Império Romano do Ocidente**, com sede em Milão e depois em Ravena, e a do **Império Romano do Oriente**, com sede em Constantinopla, mais estável militar e pródiga economicamente.

Em 476, após invasões de diferentes povos, Roma, no Ocidente, estava reduzida à Península Itálica, enquanto os demais territórios eram controlados pelos invasores, considerados aliados. Nesse ano, Odoacro, chefe dos hérulos, derrubou o imperador Rômulo Augusto, pondo fim ao Império Romano do Ocidente, evento considerado tradicionalmente o marco do fim da Antiguidade na Europa.

Apesar da derrota militar e territorial, o Império Romano do Ocidente saiu vitorioso em outra importante batalha: a da memória. A imagem de um império vasto e duradouro permaneceu como modelo e ideal político para as gerações seguintes.

IMPÉRIO ROMANO: ÁREA DE ABRANGÊNCIA – ANO 395

Fonte: DUBY, Georges. *Atlas historique*. Paris: Larousse, 1987. p. 34.

CATHERINE ABUD SCOTTON

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

MODERNA

O Império Bizantino

Os bizantinos viviam na parte oriental do Império Romano, que, após as invasões nos séculos IV e V à parte ocidental, manteve seu desenvolvimento econômico com base no comércio de longa distância com os povos do norte da África, árabes, persas, hindus e chineses.

Essa intensa atividade comercial ajudou a criar em Constantinopla, capital do império, um dinâmico ambiente urbano, tornando a cidade um local de refúgio para povos de diferentes origens. Nela, conviviam gregos e povos helenizados, armênios, capadócios, judeus, egípcios e, conforme a época, búlgaros e turcos. A essa grande diversidade somavam-se ainda muitos cristãos latinos, que encontraram na cidade um abrigo contra as constantes invasões que assolavam o Ocidente.

Povos helenizados: povos não gregos que receberam influência cultural greco-macedônica.

O auge da extensão do território bizantino ocorreu durante o reinado de Justiniano, no século VI. Ele pretendia unificar religiosamente o império e decidir soberanamente sobre a organização da Igreja. Também se preocupou em criar uma estrutura jurídico-administrativa que permitisse a reconquista da Europa após as invasões "bárbaras" dos séculos IV e V. Ele promoveu, então, uma série de conquistas militares no Ocidente, recuperando terras do norte da África e das penínsulas Itálica e Ibérica.

Na capital e nas cidades mais importantes, Justiniano promoveu a construção de pontes, estradas, fortificações etc. Outro grande legado do governo de Justiniano foi a compilação e a reelaboração das leis romanas no *Corpus Juris Civilis* (em latim, "Corpo do Direito Civil"), ainda hoje estudado na maioria das faculdades de Direito.

Após a morte de Justiniano, em 565, o projeto de expansão em direção ao Ocidente foi abandonado, e o Império Bizantino entrou em outra fase. Os governos seguintes perderam, gradativamente, as regiões anexadas do norte da África e das penínsulas Itálica e Ibérica. Constantinopla isolou-se paulatinamente de Roma e da cristandade latina. Em 1054, ocorreu o chamado Cisma do Oriente, uma divisão entre a Igreja Católica Apostólica Romana, com sede em Roma e comandada pelo papa, e a Igreja Ortodoxa, liderada pelo patriarca de Constantinopla. Essa separação permanece nos dias atuais.

A partir do século XI, o império sofreu vários ataques dos turcos e também dos cristãos latinos, como no período das Cruzadas. De maneira geral, o império foi perdendo territórios e se enfraquecendo até que, em 1453, os turcos otomanos, convertidos ao islamismo desde os séculos IX e X, conquistaram Constantinopla, marcando o fim do Império Bizantino.

Antiga basílica de Santa Sofia, em Istambul (antiga Constantinopla), Turquia. Foto de 2018. Essa construção é uma das principais obras arquitetônicas promovidas por Justiniano. Os minaretes, torres típicas nas mesquitas dos muçulmanos, foram adicionados após a conquista dos turcos otomanos. Em 2020, o prédio, onde antes funcionava um museu, foi reconvertido em mesquita pelo governo turco.

NICOLAS ECONOMOU/ NURPHOTO VIA GETTY IMAGES

MODERNA

2. Da formação do islã ao comércio transaariano

O islamismo teve origem na Península Arábica, no século VII. Essa região é situada no Oriente Médio e caracterizada pelo clima quente e árido. Áreas desérticas predominam no norte e no centro da península, abrigando povos **beduínos** nômades e seminômades, dedicados à criação de cabras, camelos e carneiros e ao comércio caravaneiro. O sul da península, em razão da ocorrência de chuvas e de solo favorável à agricultura, ficou conhecido como Arábia Feliz. Nessa área, foram formadas cidades. Os oásis situados na região costeira e nos desertos da península eram ambientes permanentemente disputados.

O islã se difundiu por diversas rotas comerciais. Nesse processo de expansão, alcançou a Península Ibérica, no continente europeu, e contribuiu para intensificar o comércio caravaneiro pelo Deserto do Saara, no continente africano. É importante destacar o fato de que as relações entre a Europa Ocidental e o mundo islâmico não foram, ao longo da história, necessariamente marcadas pela violência e pelo confronto. Muito do que a Europa moderna foi no início do século XVI não seria possível sem os contatos que manteve com o mundo árabe islâmico.

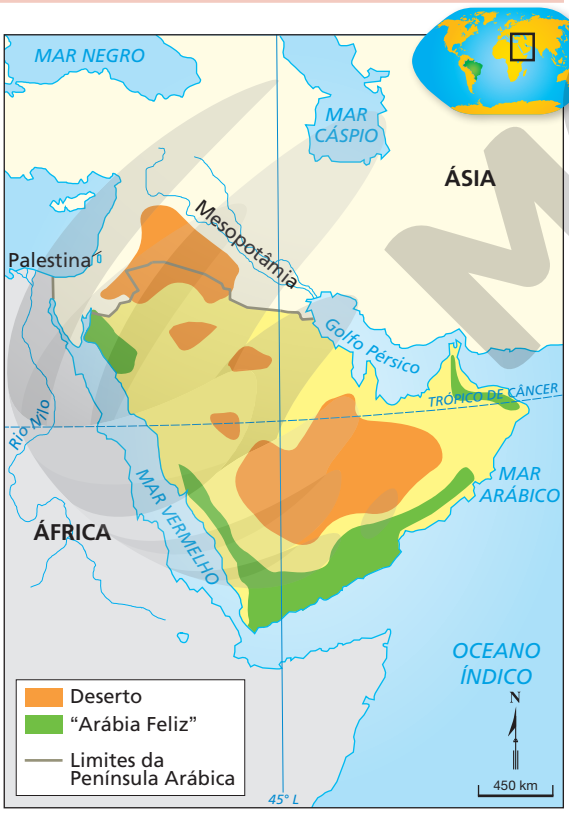
Meca pré-islâmica: centro comercial e religioso

A cidade de Meca – na atual Arábia Saudita – era povoada por indivíduos de diferentes configurações sociais e estilos de vida, como nômades, dedicados à criação de camelos, carneiros e cabras, e pessoas com residência fixa, que viviam em oásis ou pequenos vilarejos e realizavam principalmente atividades comerciais e agropastoris. Os habitantes dessa região falavam vários dialetos árabes e tinham como característica comum a prática do politeísmo.

No século V, Meca era um dos principais pontos comerciais da região e estava sob domínio da tribo dos coraixitas. A cidade era também um importante entreposto de abastecimento de água das caravanas de mercadores que vendiam produtos de diferentes locais da Ásia, da África e da Europa. A importância de Meca também estava relacionada ao enfraquecimento da Rota da Seda, eixo comercial que ligava a China ao Mar Mediterrâneo.

Parte de sua riqueza provinha do fato de a cidade ter sido convertida nessa época em importante centro religioso para o qual diversos grupos árabes peregrinavam a fim de cultuar seus símbolos sagrados. Um desses símbolos era a "pedra negra", um meteorito considerado sagrado para os seguidores das religiões politeístas de então. Depois, a Caaba, o templo em que era guardada a "pedra negra", tornou-se o mais importante centro de peregrinação dos seguidores do Islã.

PENÍNSULA ARÁBICA – SÉCULO VII



Fonte: MANTRAN, Robert. *Expansão muçulmana*: séculos VII-XI. São Paulo: Pioneira, 1977. p. 57.

CATHERINE ABUD SCOTTON

A Rota da Seda e a importância de Meca

A Rota da Seda foi utilizada do século II a.C. até meados do século XVI, tendo tido vários itinerários possíveis. O principal caminho se estendia por 12 mil quilômetros, atravessando montanhas, desertos e estepes, da China até os portos de Antioquia, Bursa e Constantinopla. Desses portos, ela prosseguia, por via marítima, até Veneza. Além de trilha comercial, a Rota da Seda foi um canal de transmissão de tecnologias, artes e religiões entre o Ocidente e o Oriente. A Europa não seria a mesma sem o papel, a impressão e a pólvora, invenções de origem chinesa que chegaram ao Ocidente por esse canal de comunicação.

Essa rota esteve sob o controle de vários grupos ao longo da história, como turcos e mongóis, o que por vezes dificultou a passagem de pessoas originárias de outras terras, as quais tinham de negociar com diferentes senhores no decorrer do trajeto. Por esse motivo, Meca transformou-se num caminho alternativo para mercadores e outros viajantes, atraindo pessoas de diversas culturas e religiões.

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

Maomé e a fundação do islã

Muhammad, também conhecido como Maomé, foi o fundador do islã. Ele nasceu na cidade de Meca por volta de 570. Membro da tribo dos coraixitas, acompanhava seu tio Abu Talib nas caravanas de mercadores. Nessas viagens, Maomé provavelmente entrou em contato com religiões monoteístas, como o judaísmo e o cristianismo.

Aos 25 anos, ele conheceu Khadija, viúva e dona da caravana em que trabalhava, uma das figuras importantes da elite de Meca, e se casou com ela. Por volta dos 40 anos, ele desfrutava de uma posição socioeconômica confortável.

Segundo a tradição islâmica, em 610, enquanto meditava no monte Hira, nas proximidades de Meca, Maomé teve visões nas quais Deus falou com ele por intermédio do arcanjo Gabriel. De acordo com a tradição, o arcanjo revelou ao profeta partes de um livro chamado *Al Qu'ran* (Alcorão), que significa "As recitações"; daquele momento em diante, Maomé deveria transmiti-las às outras pessoas. Todas as revelações feitas por Gabriel a Maomé duraram 23 anos.

REPRODUÇÃO - MUSEU DO LOUVRE, PARIS

Gravura turca que representa o arcanjo Gabriel revelando um capítulo do Alcorão a Maomé, século XVI.

Representações de Maomé são raras na arte islâmica. Quando ocorrem, o profeta geralmente é representado com o rosto coberto, para evitar a idolatria.

Khadija foi a primeira a se converter ao islamismo e desempenhou papel central na propagação da fé muçulmana. Maomé e Khadija tiveram quatro filhos, mas só uma de suas filhas, Fátima, sobreviveu à dura infância naquela região inóspita. Khadija e Fátima são duas das personagens femininas mais reverenciadas na história islâmica.

Os princípios do islã

A palavra *islã*, traduzida do árabe para o português, significa "submissão" ou "obediência a Deus". Muitas das características do islamismo são semelhantes às do judaísmo e do cristianismo. As três religiões exigem do fiel, por exemplo, um comportamento ético e a obediência aos desígnios do mesmo Deus que se revela desde a criação da humanidade.

Segundo a fé islâmica, a palavra de Deus foi transmitida de forma definitiva a Maomé; por isso, ele é considerado o mais importante profeta do Deus único (Alá).

Os princípios e as obrigações que os muçulmanos devem seguir são: confirmar que acredita em um só Deus, Alá, e que Maomé é seu último profeta; rezar cinco vezes ao dia voltado para Meca; dar esmolas de acordo com sua riqueza; jejuar no mês do Ramadã, a fim de purificar-se para Deus; se possível, peregrinar ao menos uma vez na vida a Meca.

Além desses cinco princípios, há outras determinações islâmicas importantes, como a proibição de adorar imagens e de representar Maomé ou qualquer outro ser em desenhos ou esculturas, a fim de evitar idolatria.

É importante destacar ainda o conceito de *Jihad*, previsto no Alcorão: o esforço para se manter fora do pecado e para defender a fé diante de ameaças. De acordo com a tradição islâmica, quem morrer durante uma *Jihad* terá como recompensa o Paraíso.

Ramadã: nono mês do ano no calendário muçulmano, consagrado ao jejum, durante o qual, do amanhecer ao pôr do sol, os adeptos do islamismo privam-se de comer e beber, de manter relações sexuais e de fumar. Trata-se de um tempo de renovação da fé, de prática mais intensa da caridade e da vivência profunda da fraternidade e dos valores familiares. Nesse período, espera-se também do fiel a frequência assídua à mesquita e a leitura diária do Alcorão.

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

Entre os cultivos difundidos pelos muçulmanos estão a amora, o algodão, a laranja e a cana-de-açúcar.

A Hégira

O monoteísmo pregado por Maomé contrariava a tradição de peregrinações dos fiéis das religiões politeístas a Meca. Isso prejudicava os interesses comerciais dos coraixitas na região. Em razão disso, Maomé foi perseguido e fugiu com seus primeiros seguidores de Meca para Yathrib, no ano 622. Essa mudança ficou conhecida como Hégira, marcando o início do calendário muçulmano atual. Ao longo do tempo, Yathrib passou a ser conhecida como Medina, que significa "a cidade do profeta". Lá, constituiu-se o primeiro governo muçulmano e a primeira mesquita, templo religioso islâmico.

A expansão do islã

No ano 630, Maomé e seus seguidores voltaram a Meca e conquistaram a cidade, transformando a Caaba em um lugar dedicado à adoração a Alá. Quando morreu, em 632, Maomé era reverenciado como "o profeta". Uma década depois de sua morte, a Península Arábica estava, pela primeira vez, unificada. As tribos árabes, inicialmente politeístas e, em alguns casos, inimigas mortais, passaram a constituir a chamada *Ummah* ("a nação" dos crentes).

Entre os séculos VII e VIII, o islamismo espalhou-se por diversas partes do mundo, incluindo o Oriente Médio, a Ásia Central, o norte da África e a Península Ibérica. Os árabes muçulmanos eram motivados pelas trocas comerciais e culturais, mas também pela necessidade de conquistar terras férteis para alimentar uma população em contínuo crescimento.

Formou-se, então, um grande império comercial e cultural, desenvolvendo-se centros mercantis nas cidades de Bagdá, Cairo, Córdoba e Damasco, nas quais também eram produzidos artigos refinados de seda, tapetes, couros, armas etc.

Vale destacar o fato de que muitas palavras árabes se iniciam com *al*, artigo invariável árabe que corresponde aos artigos definidos na língua portuguesa. As palavras árabes incorporadas na língua portuguesa carregaram esse artigo, provavelmente, porque os portugueses desconheciam as especificidades gramaticais da língua árabe.

As trocas e as heranças culturais

Em seu processo de expansão para o Ocidente, os muçulmanos difundiram técnicas de irrigação e cultivo de produtos agrícolas, de construção civil, artefatos e ornamentos.

Os sistemas de irrigação, utilizados na região de Valência, na Espanha atual, os couros e sedas de Córdoba e a técnica de produção das tradicionais espadas de Toledo são exemplos do dinamismo tecnológico árabe.

Os muçulmanos desenvolveram ainda conhecimentos de astronomia, matemática (algarismos arábicos), física e química (aprenderam, por exemplo, a produzir e utilizar o ácido sulfúrico e o álcool). Na literatura, as obras *Rubayat* e *As mil e uma noites* são lidas até hoje. Na filosofia, Averróis (1126-1198) traduziu as obras de Aristóteles para a língua árabe, introduzindo-as no Ocidente pela Península Ibérica (assunto estudado no *Capítulo 2*).

Até na língua portuguesa é possível perceber a influência da cultura árabe, em vocábulos como alface, almofada, alfaiate, entre outros, decorrência do domínio islâmico na região do Algarve, na parte sul do atual Portugal.

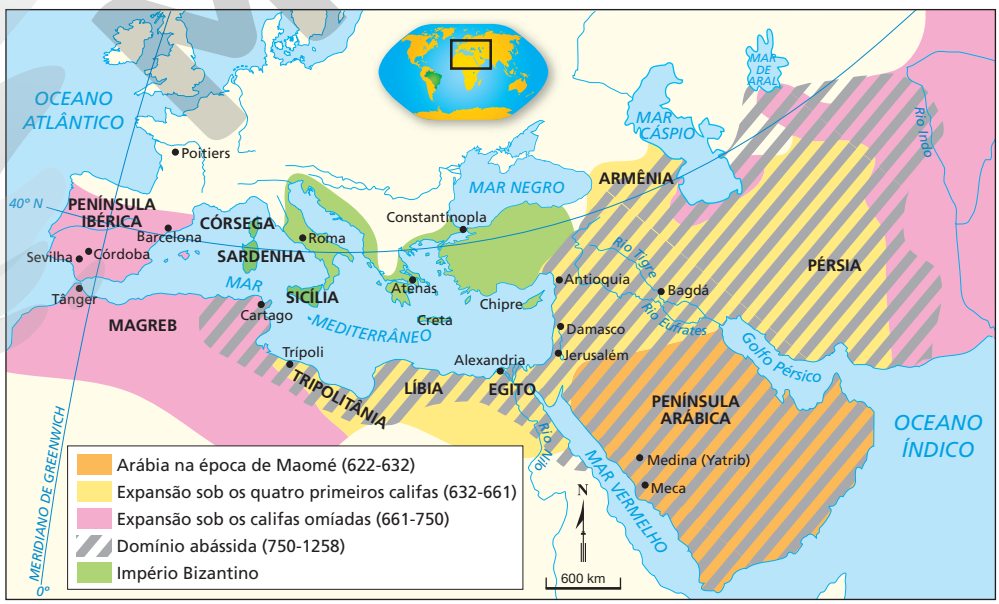
Dica de livro

O ornamento do mundo

María Rosa Menocal. Rio de Janeiro: Record, 2011.

Nesse livro, María Rosa Menocal realiza uma narrativa instigante a respeito da presença muçulmana na Península Ibérica, entre 786 e 1492. A autora discorre sobre a circulação de saberes do Oriente em direção ao Ocidente e sobre o intenso florescimento cultural, com avanços nas áreas da filosofia, da literatura, da arquitetura e da tecnologia, a partir da coexistência produtiva entre muçulmanos, judeus e cristãos naquela região.

REGIÕES DA ÁSIA, ÁFRICA E EUROPA: EXPANSÃO ISLÂMICA – SÉCULOS VII A XIII



CATHERINE ABUD SCOTTON

Fonte: DUBY, Georges. *Atlas historique mondial*. Paris: Larousse, 1987. p. 196-197, 209.

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

O comércio transaariano e a islamização no continente africano

Antes da chegada dos muçulmanos, já havia na África rotas comerciais no Deserto do Saara, que ocupava cerca de 30% do continente (sendo marcado pela presença de áreas semiáridas e oásis), e na região do Sahel.

O Sahel atraía particularmente os berberes e seus rebanhos. Com o tempo, o contato entre diferentes povos possibilitou o desenvolvimento de uma ampla rede de comércio, intensificada com a introdução dos camelos a partir do século III a.C. Capazes de percorrer longas distâncias, esses animais ampliaram consideravelmente o alcance das rotas comerciais locais, ligando, principalmente pela ação das caravanas berberes, a África Subsaariana ao mundo mediterrâneo e ao Oriente Médio.

A expansão do islã pela África

O islã expandiu-se pelo norte do continente africano a partir do século VII. Foi levado pelos comerciantes que percorriam o Egito e o Chifre da África e, sobretudo, por exércitos muçulmanos. Nesse processo, ouro e marfim africanos eram vendidos na Península Arábica e na Índia por mercadores árabes e africanos.

A região era habitada por beduínos que sobreviviam criando animais ou integrando os exércitos islâmicos. À medida que os mulçumanos se espalharam pelo norte do continente, converteram os povos berberes, que dominavam as rotas comerciais do Saara.

O Império de Gana, na África Ocidental, entrou em contato com mercadores muçulmanos por volta do século X. Entretanto, a difusão do islã foi intensificada com a chegada dos almorávidas, que invadiram Gana com o intuito de converter a população local ao islamismo. Apesar de parte da população não ter se convertido, houve uma fragmentação política que favoreceu a tomada do poder, no início do século XIII, pelo Império do Mali. Esse império, fundado por Sundjata Keita, que governou entre os anos de 1235 e 1255, também recebeu influência do islã. Praticamente um século depois, durante o governo de Mansa Musa, entre 1312 e 1337, boa parte das cidades da região se transformaram em importantes redutos do islamismo africano, abrigando um número considerável de mesquitas, escolas corânicas e *madrasas*.

Com a intensificação das trocas comerciais, pequenas aldeias agrícolas tornaram-se importantes centros de negócios, riqueza e poder. Em cidades como Timbuctu e Djenné, localizadas no Império do Mali, cobravam-se tributos de passagem e direitos alfandegários, produziam-se cereais para exportação e artigos de couro e metal, recebia-se o sal do deserto e prestavam-se serviços diversos, quase todos relacionados à chegada e à partida das caravanas.

Deve-se destacar o fato de que, nesse período, os comerciantes africanos convertidos ao islamismo disseminaram a religião ao sul da região do Sahel.

Sahel: zona de transição entre o Deserto do Saara e as terras mais férteis da África Subsaariana, um extenso território formado por um corredor quase ininterrupto que liga o Oceano Atlântico ao Mar Vermelho.

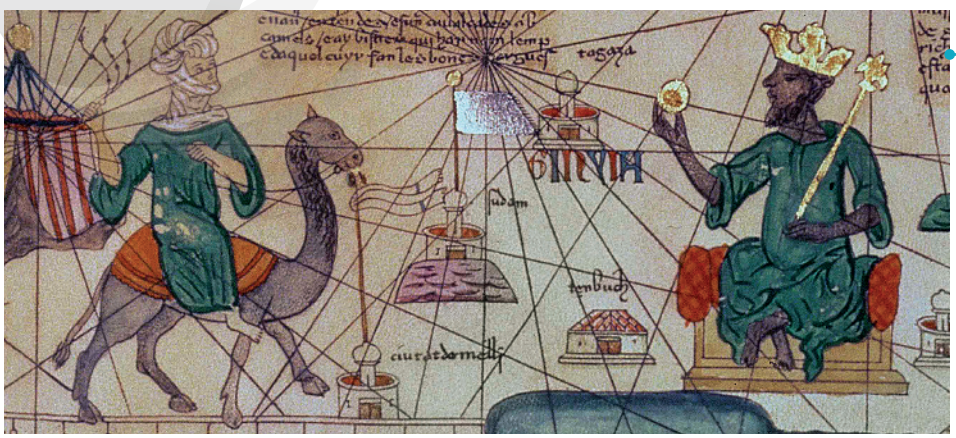
Chifre da África: região que atualmente inclui a Somália e a Etiópia.

Almorávida: muçulmano ortodoxo que habitava a região correspondente à do atual Marrocos.

***Madrasa*:** estabelecimento de ensino, geralmente associado a uma mesquita, onde se estudavam direito, teologia, filosofia, retórica, lógica, astronomia, medicina, matemática.

Explore

Como Mansa Musa foi representado na imagem e descrito na legenda? Que elementos o cartógrafo utilizou para evidenciar as atividades comerciais no Mali? Justifique.



ABRAHAM CRESQUES - BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS

Representação de Mansa Musa (à direita) em detalhe do *Atlas catalão*, de Abraham Cresques, 1375. À direita de Mansa Musa, aparece escrito em árabe: "Este senhor negro é aquele muito melhor senhor dos negros de Guiné. Este rei é o mais rico e o mais nobre senhor de toda esta parte, com abundância de ouro em sua terra".

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

MODERNA

3. Europa: das Cruzadas ao renascimento comercial e urbano

A expansão do islamismo pelo norte do continente africano resultou num conjunto de invasões à Península Ibérica e às fronteiras do território que hoje faz parte da França. Com essas incursões dos muçulmanos ao atual território da Europa Ocidental, associadas às invasões do povo originário do extremo norte da Europa conhecido como *viking*, nos séculos IX e X, houve um lento e gradual processo de retração da cristandade latina.

A partir do século XI, com o fim dessas invasões e a melhora das técnicas agrícolas, o comércio, especialmente o de longa distância, que durante a Alta Idade Média havia sido bastante restrito em certas regiões da Europa, voltou a crescer. O resgate da atividade comercial esteve na origem do ressurgimento da vida urbana no continente e está intimamente associado ao movimento das Cruzadas.

As Cruzadas

As Cruzadas já foram descritas como um conjunto de expedições militares e religiosas, planejado e organizado pela cristandade latina contra o mundo muçulmano, entre os séculos XI e XIII. Essa apresentação, no entanto, é equivocada, pois, de maneira geral, nesse movimento não houve tropas marchando com lideranças bem definidas e soldados treinados no ofício da guerra, perseguindo objetivos claros ou precisos. Mas, então, o que foi de fato esse movimento? Como ele foi iniciado?

No ano de 1076, a cidade de Jerusalém foi dominada pelos turcos, que haviam se convertido gradualmente ao islã. Além de criar empecilhos aos cristãos interessados em visitar os monumentos do chamado cristianismo primitivo, os turcos conquistaram territórios do Império Bizantino. Assim, em 1095, o imperador bizantino pediu ajuda ao papa Urbano II para recuperar esses territórios. Interessado em expandir o catolicismo romano e unificar a cristandade, que estava dividida em razão do chamado Cisma do Oriente, o papa, no mesmo ano, convocou os cristãos a retomar Jerusalém. Para garantir a adesão dos cristãos europeus, o papa ofereceu indulgência a todos aqueles que se engajassem na empreitada e pediu aos peregrinos que ostentassem o sinal da cruz, que inspirou o nome do movimento.

Os participantes da Primeira Cruzada partiram da Europa no verão de 1096 em três expedições distintas: duas delas foram conduzidas por homens que pertenciam à nobreza franca e à normanda, recebendo o nome de Cruzada dos Cavaleiros. A terceira era extraoficial e ficou conhecida como Cruzada dos Mendigos. Ela era formada por uma multidão desordenada em busca de redenção e oportunidades.

Os cruzados tomaram a cidade de Jerusalém no ano de 1099. Em documentos da época, é descrita a brutalidade dos cristãos latinos diante da população sitiada, formada por muçulmanos, judeus e cristãos orientais.

Dica de filme

Cruzada

Direção: Ridley Scott.
Países: Alemanha, Espanha, Estados Unidos, Marrocos e Reino Unido.
Ano: 2005.
Duração: 144 min.
Ambientado no final do século XII, antes da Terceira Cruzada, o filme resgata o momento em que Saladino, importante líder muçulmano, consegue retomar Jerusalém do domínio cristão. A história provoca a reflexão sobre a necessidade da convivência harmoniosa entre diferentes culturas e religiões.

ARTUR WIDAK/NURPHOTO VIA GETTY IMAGES

Vista de Jerusalém, Israel. Foto de 2020. Essa cidade é considerada sagrada por praticantes do judaísmo, do cristianismo e do islamismo por abrigar símbolos sagrados dessas religiões.
O Muro das Lamentações, por exemplo, é sagrado para os judeus; a Igreja do Santo Sepulcro, para os cristãos; e o Domo da Rocha, para os muçulmanos.

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

MODERNA

Os interesses envolvidos

As Cruzadas estão associadas ao fenômeno da peregrinação, que fundamentava o costume dos cristãos do Ocidente medieval de visitar catedrais, igrejas, santuários ou cidades distantes, como Roma e Jerusalém, para entrar em contato com lugares pelos quais passaram Jesus e seus apóstolos e, dessa forma, aproximar-se de Deus.

Além da motivação religiosa, muitos nobres viam nesse movimento uma oportunidade para adquirir terras e riquezas. Também havia camponeses que buscavam terras, além de comerciantes genoveses e venezianos interessados em estabelecer o controle das rotas mercantis do Mar Mediterrâneo.

Os resultados das Cruzadas

Houve oito Cruzadas oficiais entre os anos 1096 e 1270. Nesse período, milhares de pessoas de diversas origens sociais se dirigiram ao Oriente. Com exceção da primeira, todas fracassaram. Algumas transformaram-se em ações de saque e pilhagem, como a quarta, em que cristãos romanos e venezianos desviaram-se dos seus objetivos iniciais e saquearam a cidade de Constantinopla, capital do Império Bizantino. O Egito também se tornou alvo dos ataques cruzados, por sua riqueza e posição estratégica.

Embora tenha havido conquistas territoriais logo no início do movimento, sua manutenção provou-se muito difícil no decorrer dos anos. Os cristãos latinos não reconheciam a autoridade bizantina e seus patriarcas; por isso, perderam rapidamente o apoio de Constantinopla.

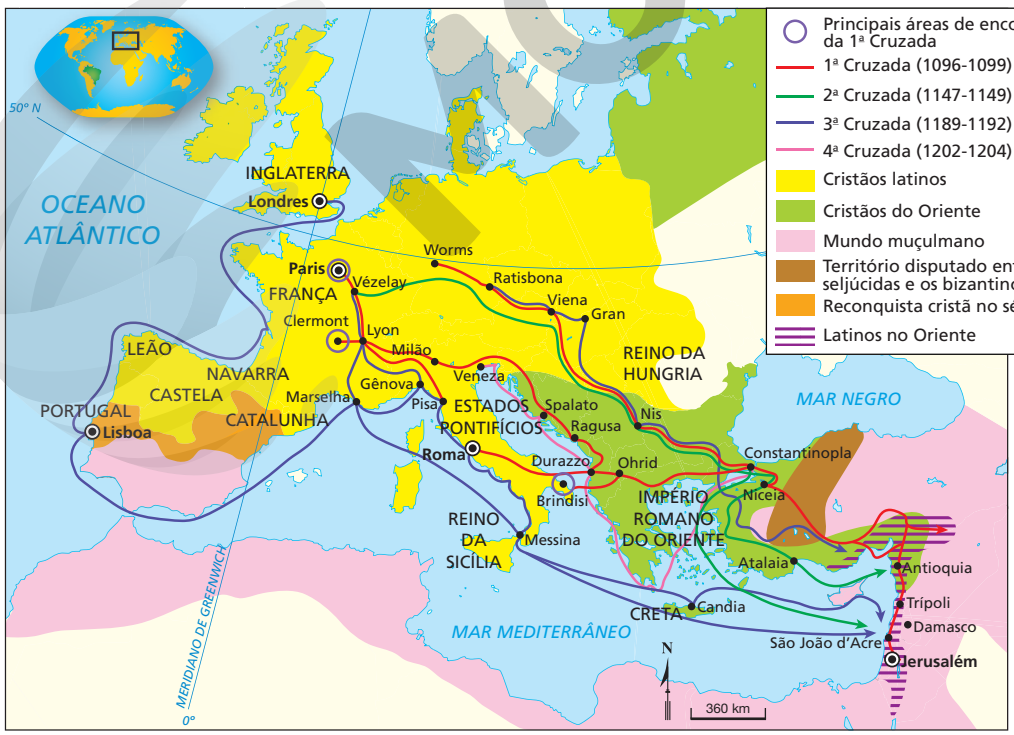
A cristandade latina também teve dificuldade em manter seus soldados na região, pois muitos regressavam à Europa, tornavam-se comerciantes ou fixavam-se em terras dos territórios conquistados. A partir do século XII, os muçulmanos retomaram diversas regiões, inclusive Jerusalém, que nunca mais foi recuperada pela cristandade latina.

SUBODH AGNIHOTRI/SHUTTERSTOCK

Mercado árabe na cidade velha de Jerusalém, Israel. Foto de 2019. Essa parte de Jerusalém é dividida em quatro bairros: o judeu, o cristão, o muçulmano e o armênio.

REGIÕES DA EUROPA, ÁSIA E ÁFRICA: AS PRIMEIRAS CRUZADAS – SÉCULOS XI-XIII

CATHERINE ABUD SCOTTON



Fonte: DUBY, Georges. *Atlas historique mondial*. Paris: Larousse, 2003. p. 66.

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

REPRODUÇÃO - BIBLIOTECA DA UNIVERSIDADE DE ISTAMBUL

Gravura representando astrônomos muçulmanos no Observatório de Constantinopla, século XVI.

Os fluxos culturais

Além dos conflitos, as Cruzadas provocaram grandes transformações na Europa Ocidental. Em decorrência delas, restabeleceu-se o intercâmbio comercial e cultural entre o Ocidente e o Oriente, com a reabertura do Mar Mediterrâneo para a navegação ocidental.

Na esteira desse fluxo, cópias de muitas obras greco-romanas que haviam sido preservadas apenas nas culturas orientais foram levadas ao Ocidente. Muitas técnicas criadas ou aperfeiçoadas no Oriente foram introduzidas na Europa, e vice-versa. Os algarismos arábicos, por exemplo, originários da Índia, foram adotados e aperfeiçoados pelos muçulmanos, sendo introduzidos no continente europeu no contexto das Cruzadas.

As Cruzadas reafirmaram ainda a disparidade de desenvolvimento entre o islã e a cristandade latina. Nas áreas científica e técnica, por exemplo, os muçulmanos tinham mais domínio da matemática, da astronomia, da medicina e da química, pois fundiram tradições de todos os seus territórios: desde a Índia e a Pérsia até Alexandria, grande centro de estudos greco-romanos.

O contato com importantes conhecimentos produzidos pelos muçulmanos, no campo da matemática, da medicina e da astronomia, estão na origem das transformações que, nos séculos seguintes, possibilitaram aos europeus atravessar o Oceano Atlântico.

Diversas óticas

A negociação entre Ricardo I e Saladino

Durante a Terceira Cruzada, dois adversários se destacaram: Ricardo I e Saladino. O primeiro ganhou a alcunha de Coração de Leão por causa de sua bravura no campo de batalha. O segundo era sultão do Egito, general e diplomata. Os textos a seguir, publicados por Maria Guadalupe Pedrero-Sánchez, são trechos de cartas escritas, respectivamente, por Ricardo I e Saladino. Elas foram registradas pelo cronista árabe Kamaleddin, para tratar de uma negociação que culminou no Tratado de Ramla, firmado em 1192, segundo o qual Jerusalém permaneceria sob controle dos muçulmanos, mas os cristãos poderiam peregrinar para a cidade, desde que desarmados.

Texto 1

"Os nossos e os vossos estão mortos, o país está em ruínas e o negócio nos escapou completamente, a nós todos. Não pensais que isto basta? No que nos concerne, há apenas três causas de discórdia: Jerusalém, a verdadeira cruz e o território. No que diz respeito a Jerusalém, é nosso local de culto e jamais aceitaremos renunciar a ele, mesmo que tenhamos que combater até o fim. Quanto ao território, gostaríamos que nos fosse dado o que está a oeste do Jordão. Com relação à cruz, ela representa para vós apenas um pedaço de madeira, ao passo que para nós seu valor é inestimável. Que o sultão no-la dê, e que se ponha fim a esta luta extenuante."

Texto 2

"A Cidade Santa é tão importante para nós quanto para vós; ela é até mais importante para nós, pois foi em sua direção que nosso profeta realizou sua viagem noturna, e é ali que nossa comunidade irá se reunir no dia do julgamento final. Está, portanto, excluída a possibilidade de a abandonarmos. Jamais os muçulmanos o admitiriam. No que diz respeito ao território, ele sempre foi nosso, e vossa ocupação é apenas passageira. Vós conseguistes nele vos instalar em razão da fraqueza dos muçulmanos que então o povoavam, mas enquanto houver guerra não vos permitiremos privar de vossas possessões. Quanto à cruz, ela representa um grande trunfo em nossas mãos, e não nos separaremos dela senão quando obtivermos em contrapartida uma concessão importante em favor do islã."

PEDRERO-SÁNCHEZ, Maria Guadalupe. *História da idade média*: textos e testemunhas. São Paulo: Editora Unesp, 2000. p. 89-90.

Questões

Responda no caderno.

1. Quais eram os objetivos de Ricardo I e as exigências de Saladino?
2. Quais eram os pontos de vista dos dois sobre a cidade de Jerusalém e seus símbolos sagrados?
3. De que maneira a diplomacia contribuiu para a resolução do conflito? Justifique sua resposta.

MODERNA

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

O renascimento comercial e urbano

A consequência mais imediata das Cruzadas no Ocidente medieval foi a retomada, a partir do século XI, do comércio de longa distância em várias regiões da Europa, principalmente entre o Mar do Norte e a Península Itálica.

Algumas cidades italianas, como Gênova, Veneza e Pisa, tornaram-se grandes centros comerciais em virtude dos contatos que estabeleceram com o Império Bizantino e o mundo islâmico. Ao longo dos séculos XI e XIII, os mercadores dessas cidades praticamente monopolizaram as navegações no Mar Mediterrâneo vendendo para as elites cristãs produtos orientais de luxo, como especiarias e alguns tipos de tecido. Em contrapartida, produtos europeus, principalmente metais preciosos, circularam em terras orientais.

Comerciantes de cidades como as de Bremen, Bruges e Lubeck, próximas ao Mar do Norte, criaram uma corporação fortíssima, conhecida como Liga Hanseática. Com essa associação, eles estabeleceram contatos na região compreendida entre o reino da Inglaterra e a cidade russa de Novgorod, comercializando peles, especiarias, tecidos finos, sal e vinho, entre outros produtos.

Com esse fluxo de mercadorias, formaram-se ao longo das rotas comerciais mercados temporários, que receberam o nome de feiras. Uma das mais famosas foi a da cidade de Champagne. Os séculos XII e XIII foram o período áureo das feiras medievais. Nesses ambientes, em que circulavam diferentes moedas, oriundas de diversos lugares, foram inauguradas as primeiras casas bancárias, responsáveis por várias atividades financeiras, como depósitos e concessão de crédito.

Com o desenvolvimento das atividades comerciais e da economia monetária e a ampliação da atividade de câmbio, reativou-se a vida urbana no Ocidente medieval. Além disso, a melhora das técnicas agrícolas, como a introdução do arado de ferro, implicou maior oferta de alimentos, com o consequente crescimento demográfico e o adensamento populacional urbano.

No século XIV, porém, o panorama mudou drasticamente. Entre os principais acontecimentos do período, destacaram-se a Guerra dos Cem Anos, a Peste Negra e rebeliões urbanas e camponesas. Esses fatores, em conjunto com os outros processos que estudaremos a seguir, marcam o fim da Idade Média e o início da Moderna.

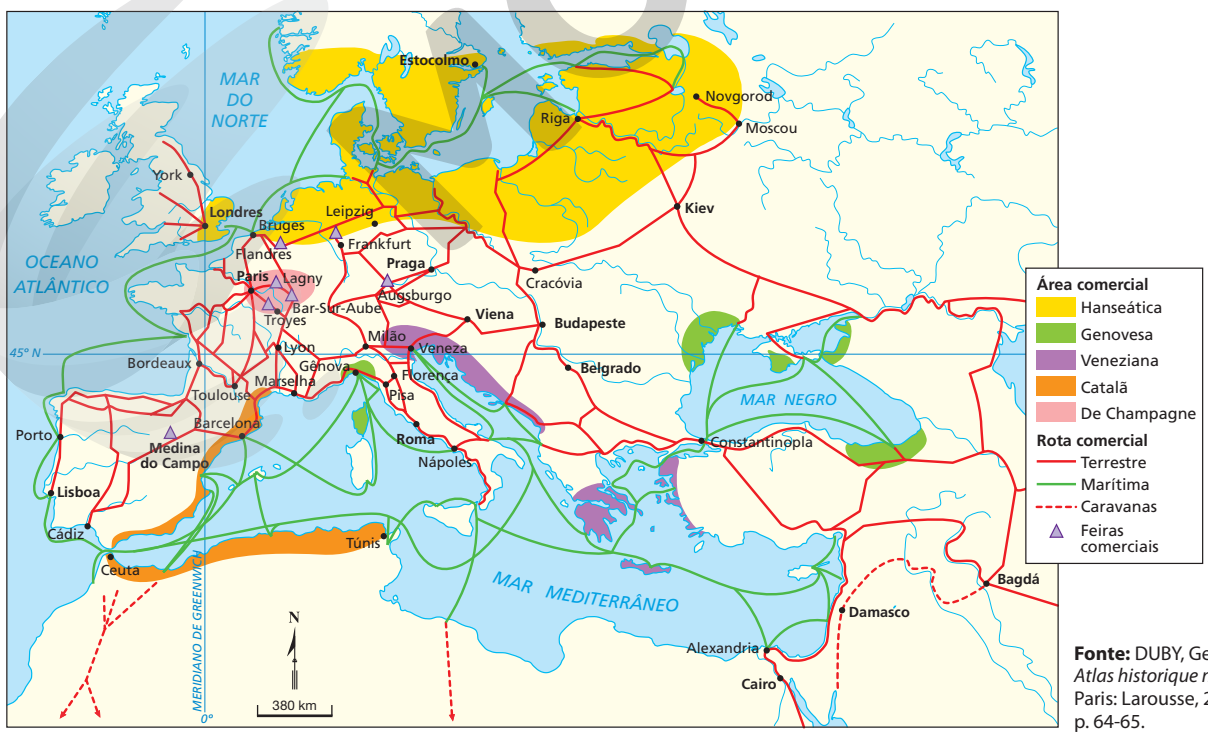
Dica de livro

As viagens de Marco Polo

Marco Polo. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.
Marco Polo foi um importante mercador veneziano que viveu no século XIII. A narrativa de suas viagens deu origem ao livro *As viagens de Marco Polo*, que ajudou a construir uma visão distorcida sobre o Oriente como um local misterioso, com paisagens encantadas e fenômenos considerados extraordinários. A criação de estereótipos sobre o Oriente ajudou a naturalizar diferenças e, de certa maneira, a legitimar o domínio europeu sobre esses territórios.

Especiarias: produtos orientais, como pimenta-do-reino, noz-moscada, cravo-da-índia, anis-estrelado e gengibre.

REGIÕES DA EUROPA, ÁSIA E ÁFRICA: ROTAS COMERCIAIS – SÉCULO XIII



Fonte: DUBY, Georges. *Atlas historique mondial*. Paris: Larousse, 2003. p. 64-65.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.
CATHERINE ABUD SCOTTON
MODERNA

4. A expansão marítima europeia e a configuração do espaço atlântico

Durante a Idade Média, as principais vias do comércio europeu eram terrestres e ligavam as cidades mercantis do Mediterrâneo ao norte da Europa. Nos séculos XIV e XV, esse caminho foi gradativamente substituído por uma rota marítima que ligava os mares Báltico e do Norte ao Mar Mediterrâneo. Com isso, as regiões da costa atlântica tornaram-se cada vez mais importantes, pois eram pontos de parada obrigatória das embarcações que faziam o trajeto.

O pioneirismo português na expansão marítima

No século XII, iniciou-se na Península Ibérica um longo processo de guerras entre cristãos e muçulmanos, que ficou conhecido como Reconquista. Nesse contexto, ocorreu a centralização monárquica de Portugal. Com a Revolução de Avis, ocorrida entre 1383 e 1385, dom João foi coroado rei de Portugal e, aliando interesses mercantis e religiosos, começou a expandir seu reinado.

Em 1415, os portugueses conquistaram a cidade de Ceuta, um importante centro comercial no norte da África, polo de atração do comércio de longa distância e ponto de chegada de várias rotas do comércio subsaariano.

Na sequência, os portugueses ocuparam diversos territórios no Atlântico, como a Ilha da Madeira (1419), o Arquipélago dos Açores (1427) e o Arquipélago de Cabo Verde (1460), onde realizaram experiências significativas de plantio em grande escala de cana-de-açúcar. Em 1434, o navegador português Gil Eanes ultrapassou o temido Cabo Bojador, na costa do atual Saara Ocidental.

O processo de expansão portuguesa no Atlântico ganhou novos horizontes em 1453, quando Constantinopla foi tomada pelos turcos otomanos, controlando esse entreposto comercial de produtos orientais, como as especiarias, consumidas por boa parte da elite europeia. Assim, Portugal ampliou seu objetivo inicial de contornar o continente africano em busca de rotas marítimas alternativas ao Oriente.

Nos anos que se seguiram, entre 1487 e 1488, Bartolomeu Dias contornou o Cabo das Tormentas, no extremo sul da África, rebatizando-o com o nome de Cabo da Boa Esperança. Ele foi o primeiro europeu a conseguir realizar essa travessia, chegando ao Oceano Índico pelo Atlântico. Finalmente, em 1498, Vasco da Gama alcançou a Índia.

Dois anos depois, uma expedição comandada por Pedro Álvares Cabral partiu de Lisboa motivada por interesses em Calicute, na Índia. Após atingir o noroeste da África, a frota desviou da rota planejada e acabou aportando no litoral do território correspondente ao do atual estado da Bahia, em 22 de abril de 1500.

A Escola de Sagres e a expansão marítima

Durante o governo de dom Henrique, no século XV, um antigo distrito português passou a reunir as experiências de sábios, navegadores, astrônomos e cartógrafos, criando um conjunto de ideias que ficaria conhecido, séculos depois, como Escola de Sagres.

Nunca houve de fato em Sagres uma instituição escolar, e sim a implantação de uma política de Estado a fim de aproveitar conhecimentos náuticos e astronômicos para desenvolver métodos de navegação, aprimorar e desenhar cartas náuticas, além de adaptar navios, como as caravelas. Boa parte desse conhecimento chegou ao continente europeu pelos comerciantes que se deslocavam no Mar Mediterrâneo.

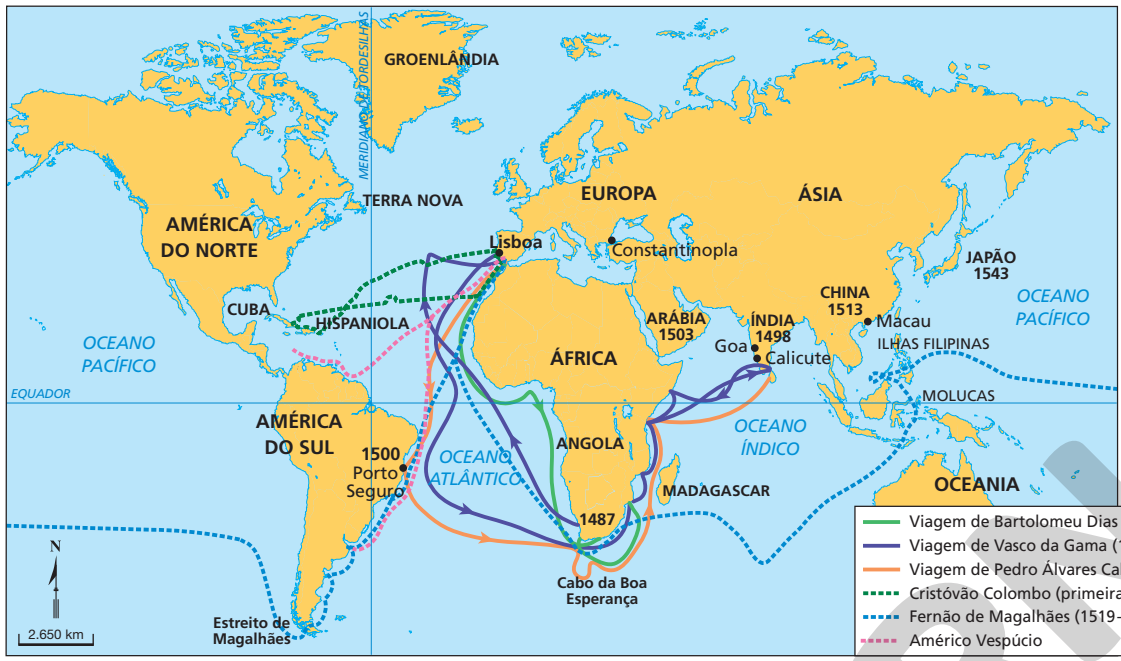
O trânsito de navegadores ofereceu aos portugueses a possibilidade de entrar em contato com as técnicas mais avançadas de navegação da época. Instrumentos náuticos, como a bússola e o astrolábio, chegaram à Península Ibérica graças aos contatos que se estabeleceram com povos islâmicos e judeus. A adaptação que os ibéricos realizaram de conhecimentos e instrumentos desenvolvidos por esses povos foi fundamental para a navegação oceânica no Atlântico Sul. Munidos desses conhecimentos, navegadores europeus dos séculos XV e XVI traçavam rotas, definiam roteiros e faziam apontamentos sobre a localização de terras, traduzidos, muitas vezes, na criação de mapas.

JOHANNES STRADANUS - COLEÇÃO PARTICULAR

Caçando criaturas do mar, gravura de Jan Collaert, século XVI. Muitas gravuras de época materializavam as lendas e os temores de que as águas do Atlântico Sul fossem habitadas por monstros marinhos.

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

MUNDO: GRANDES NAVEGAÇÕES PORTUGUESAS E ESPANHOLAS – SÉCULOS XV E XVI



CATHERINE ABUD SCOTTON

Fontes: *Atlas histórico*. São Paulo: Britannica, 1997. p. 88; HALE, John R. *Idade das explorações*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1981. p. 54.

Os espanhóis se lançam ao mar

Portugal foi seguido de perto pela Espanha na procura por uma rota comercial marítima para o Oriente. Os espanhóis, assim como os portugueses, haviam consolidado seu Estado nacional com as lutas de Reconquista na Península Ibérica. Embora tenham encontrado mais resistência na expulsão dos mouros de seu território, eles não tardaram a seguir o exemplo português.

No entanto, diferentemente de Portugal, que apostava na circum-navegação da África, os reis espanhóis Fernando de Aragão e Isabel de Castela investiram no projeto do genovês Cristóvão Colombo de chegar às Índias navegando em direção ao Ocidente. A ideia de Colombo não inspirava muita confiança, tendo sido rejeitada pela coroa portuguesa antes de ser aprovada pelos reis espanhóis.

A princípio, a meta do navegador genovês era encontrar rotas comerciais fora do Mediterrâneo, mas, em 1492 (mesmo ano em que se completou a expulsão definitiva dos muçulmanos da Península Ibérica, com a tomada da cidade de Granada, na atual Espanha), ele acabou atingindo uma ilha das Bahamas, na atual América. Por acreditar que havia chegado às Índias, Colombo chamou os habitantes da América de "índios".

Os europeus demoraram algum tempo para perceber que não estavam no Oriente. Somente após muitas outras expedições e tentativas de mapear o território a que chegou Colombo, entenderam que se tratava de outro continente. O nome "América" foi dado pelos europeus ao continente em homenagem ao navegador italiano Américo Vespúcio, que fez descrições detalhadas das terras que chamou "Novo Mundo".

O mundo que começou a se desenhar depois da expansão marítima europeia, especialmente após a chegada de Colombo ao continente americano, era crescentemente interconectado. O intercâmbio de produtos, saberes, pessoas, ideias e doenças aproximou e transformou o globo terrestre. Além disso, a vida microbiana, a flora e a fauna de todos os continentes foram disseminadas nos séculos seguintes, em uma extensa e contínua mundialização de plantas, animais, germes e pessoas.

Quer um exemplo mais próximo para compreender toda essa troca feita via Atlântico? Pense em um prato típico do dia a dia de um brasileiro: arroz, feijão, salada de alface e tomate, alguma carne, farinha de mandioca e talvez ovo. Esse prato é a materialização mais elementar do que foi o encontro de culturas promovido pelas conquistas e pelas colonizações da América.

O Tratado de Tordesilhas

Houve vários atritos entre Espanha e Portugal, as principais potências marítimas da época, que podiam se tornar concorrentes diretos pelo mercado europeu. Por isso, os dois reinos firmaram, em 1493, a bula papal *Inter Coetera*, um acordo intermediado pelo papa Alexandre VI, segundo o qual o planeta ficava dividido entre os dois por uma linha imaginária que passava 100 léguas a oeste do arquipélago de Cabo Verde. O acordo foi revisto em 1494, na cidade espanhola de Tordesilhas, aumentando o território português ao deslocar a linha imaginária para 370 léguas a oeste do mesmo arquipélago. Esse segundo acordo ficou conhecido como Tratado de Tordesilhas.

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

MODELO

Atividades

Responda no caderno.

Ampliando

1. (Unicamp-SP) Neste depoimento, o Imperador Augusto (30 a.C.-14 d.C.) descreve a "Paz Romana", realização que assinala o apogeu da expansão do Império no Mediterrâneo:

> "Estendi os limites de todas as províncias do povo romano fronteiriças de nações que escapavam à obediência ao Império. Restabeleci a ordem nas províncias das Gálias, das Espanhas, na Germânia. Juntei o Egito ao Império, recuperei a Sicília, a Sardenha e as províncias além do Adriático".
>
> (Adaptado de Gustavo Freitas, "900 textos e documentos de História", Lisboa, Plátano, s. d., v. 1, p. 96-7).

a) Qual foi o meio utilizado por Augusto para estabelecer a "Paz Romana"?

b) Explique a importância do Mar Mediterrâneo para o Império Romano.

c) Quais as formas de governo que antecederam a ascensão dos imperadores em Roma?

2. (Unicamp-SP)

> "A longa presença de povos árabes no norte da África, mesmo antes de Maomé, possibilitou uma interação cultural, um conhecimento das línguas e costumes, o que facilitou posteriormente a expansão do islamismo. Por outro lado, deve-se considerar a superioridade bélica de alguns povos africanos, como os sudaneses, que efetivaram a conversão e a conquista de vários grupos na região da Núbia, promovendo uma expansão do islã que não se apoia na presença árabe."
>
> (Adaptado de Luiz Arnaut e Ana Mônica Lopes, *História da África*: uma introdução. Belo Horizonte: Crisálida, 2005, p. 29-30.)

Sobre a presença islâmica na África, é correto afirmar que:

a) O princípio religioso do esforço de conversão, a *Jihad*, foi marcado pela violência no norte da África e pela aceitação do islamismo em todo o continente africano.

b) Os processos de interação cultural entre árabes e africanos, como os propiciados pelas relações comerciais, são anteriores ao surgimento do islamismo.

c) A expansão do islamismo na África ocorreu pela ação dos árabes, suprimindo as crenças religiosas tradicionais do continente.

d) O islamismo é a principal religião dos povos africanos e sua expansão ocorreu durante a corrida imperialista do século XIX.

3. (PUC-RS) A respeito do renascimento comercial e urbano na Europa dos séculos XII e XIII, considere as afirmações a seguir.

I. As cidades situavam-se no cruzamento de rotas comerciais ou à beira de rios, eram cercadas por muralhas, e o crescimento populacional provocava a ocupação de terrenos extramuros.

II. O processo de expansão urbana estava ligado ao crescimento da produção agrícola e ao fortalecimento de rotas comerciais terrestres entre as cidades portuárias italianas, as feiras francesas e as cidades da região de Flandres.

III. "O ar das cidades torna os homens livres" era um ditado do período, referindo-se ao costume de considerar livre o servo que trabalhasse por determinado período de tempo no burgo.

IV. A autonomia administrativa e jurídica das cidades era conquistada através do pagamento de franquias aos senhores feudais ou da compra de cartas de privilégios.

Estão corretas as afirmativas

a) I e II, apenas.
b) III e IV, apenas.
c) I, II e III apenas.
d) I, II, III e IV.

4. Os europeus elaboraram uma série de representações de si e de povos e locais que conheceram ao longo da história. Analise a gravura abaixo e o texto da historiadora Janice Theodoro, a seguir. Depois, associe a imagem ao modo como os europeus encaravam os habitantes dos demais continentes.

SEBASTIAN MÜNSTER – BIBLIOTECA DE ARTES DECORATIVAS, PARIS

A Europa como rainha, gravura de Sebastian Münster, 1588.

"Os critérios de valor definiam-se a partir da imagem criada para a Europa, centro da cultura cristã. Ela era representada como uma mulher 'com vestes de soberana, com coroa, cetro e segurando o

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

globo imperial'. A superioridade está indicada pela imagem de uma rainha que possuía em suas mãos o domínio sobre o globo. [...] Atribuía-se a esses desenhos uma correspondência com a realidade."

THEODORO, Janice. *Descobrimentos e Renascimento*. São Paulo: Contexto, 1991. p. 16-17.

5. O desenvolvimento e o aprimoramento de instrumentos náuticos foram fundamentais para a expansão marítima europeia dos séculos XV e XVI. Você conhece esses instrumentos? Junte-se a alguns colegas e imaginem que vocês são curadores de um museu e foram encarregados de montar uma exposição para apresentá-la à comunidade escolar. Para realizar a tarefa, sigam os procedimentos abaixo.

I. Pesquisem os elementos necessários para a montagem de uma exposição.

II. Listem os objetos que podem fazer parte da exposição que vocês foram encarregados de montar.

III. Busquem imagens e coletem dados a respeito dos objetos listados. Com base nesses dados, elaborem fichas com as principais informações encontradas sobre cada objeto.

IV. Definam critérios para organizar imagens e fichas de modo coerente e montem a exposição para a comunidade escolar utilizando os recursos escolhidos pelo grupo.

V. Com base nessa experiência, elaborem um relatório para orientar os colegas de outra turma a montar uma exposição, definindo os procedimentos que eles devem seguir.

6. Leia atentamente o texto a seguir e, depois, responda: a cultura europeia se constituiu de maneira isolada da desenvolvida por outros povos? Justifique sua resposta.

"Apesar de bastante conhecido dos gregos antigos, o astrolábio foi um instrumento particularmente importante para o mundo islâmico, pois permitiu que os fiéis encontrassem a direção de Meca. Dessa forma, não surpreende que o mais antigo astrolábio conhecido seja um islâmico do século X. No entanto, o astrolábio mostrado aqui é judeu e foi feito há cerca de 650 anos na Espanha. Traz uma inscrição em hebraico e também palavras em árabe e espanhol, combinando elementos decorativos islâmicos e europeus. Não é apenas um instrumento científico avançado, mas também um emblema de um momento muito particular da história religiosa e política da Europa.

Não sabemos exatamente a quem pertencia este astrolábio hebraico em particular, mas ele nos revela muito sobre como estudiosos judeus e islâmicos revitalizaram a ciência e a astronomia ao levar adiante o legado recebido da Grécia e Roma clássicas."

MACGREGOR, Neil. *A história do mundo em 100 objetos*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013. p. 447.

Produção de texto

Conexão com Linguagens (EM13LGG104 e EM13LGG304)

7. Neste capítulo, estudamos dinâmicas comerciais, culturais e conflitos religiosos motivados por vários interesses, mas também por forte sentimento de intolerância religiosa. Esse sentimento está na base de atitudes violentas de pessoas que rejeitam as manifestações religiosas diferentes da sua. Em 2018, no Brasil, segundo os dados do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH), foram registradas 506 denúncias de intolerância religiosa (o que corresponde a mais de uma por dia). Esse número, entretanto, não corresponde à realidade, pois muitos casos não são notificados. A maioria das vítimas identificadas é de praticantes de religiões de matriz africana. As principais vítimas da intolerância são praticantes de umbanda (72 casos) e candomblé (47 casos), além de seguidores de outras religiões de matriz africana (28 casos). Foram registrados ainda 31 casos de intolerância a testemunhas de Jeová, 23 a evangélicos, dez a católicos e dois a muçulmanos. Houve agressões físicas, difamações em público ou em mídias sociais, destruição de imagens sagradas, profanação de templos e igrejas, entre outros atos. Com base nessas informações e na leitura dos trechos a seguir, redija um texto dissertativo-argumentativo sobre "o direito à integridade e à diversidade religiosa", sugerindo medidas que assegurem as múltiplas manifestações religiosas e o respeito aos direitos humanos.

"Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

[...]

VI – é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias [...]."

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 28 jun. 2020.

"Artigo XVIII

Todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, em público ou em particular."

Declaração Universal dos Direitos Humanos. *In*: SENADO FEDERAL. *Direitos humanos*: atos internacionais e normas correlatas. Brasília: Senado Federal, 2013. p. 23.

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

MANUAL DO PROFESSOR

CAPÍTULO

2 O encontro de saberes

TCD/PROD.DB/ALAMY/FOTOARENA

Cena do filme australiano *O casamento de Ali*, dirigido por Jeffrey Walker, 2017.

Conversa inicial

No filme *O casamento de Ali* é retratada a rotina de pessoas da religião islâmica que imigraram para a Austrália. Lá, elas vivem embates entre a cultura islâmica e os costumes ocidentais. Além disso, são afetadas por conflitos com outros imigrantes de países diversos, como Iraque e Líbano, que têm hábitos diferentes, apesar de seguirem a mesma religião.

O deslocamento de pessoas não é um fenômeno recente. Com ele, movimentam-se também os saberes. Nesse processo, indivíduos de diferentes culturas estabelecem contatos, e o pensamento em certa medida se transforma. Neste capítulo, veremos como o pensamento filosófico, no período que sucedeu os clássicos Platão e Aristóteles, viajou da Grécia para o Oriente Médio, contribuindo para o desenvolvimento da filosofia islâmica, a qual, por sua vez, possibilitou que as ideias da filosofia grega retornassem à Europa durante a Idade Média.

1. Você acredita que, ao encontrar culturas e realidades diferentes, o saber se transforma? Explique.
2. Aponte, caso conheça, conhecimentos desenvolvidos pelos povos islâmicos que chegaram à Europa no período medieval.

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

1. A filosofia helenística

Na Antiguidade, o contato entre a filosofia grega e aquela desenvolvida por pensadores de outras tradições possibilitou a formulação de conceitos e ideias centrais para a consolidação da filosofia ocidental. Esse processo intensificou-se no século IV a.C., quando o rei da Macedônia, Filipe II, conquistou a Grécia.

Alexandre Magno, filho de Filipe, expandiu as conquistas macedônicas para o norte da África e parte da Ásia, conforme estudado no *Capítulo 1*. Teve início, então, o **período helenístico**, marcado pela *fusão cultural*. Em razão das conquistas e do projeto político de Alexandre, a cultura grega disseminou-se pela Europa, pela África e pela Ásia, entrando em contato com tradições e culturas orientais, originando a cultura helenística, que tinha como centro a cidade de Alexandria, no Egito. O idioma grego foi difundido em todo o Império Macedônico, e Alexandre promoveu a construção de templos, ginásios e ágoras seguindo o modelo arquitetônico da Grécia.

A *filosofia helenística*, que se desenvolveu nesse período, contrapunha-se às teorias de Platão (428-347 a.C.) e de Aristóteles (c. 384-322 a.C.). Ela tomava como ponto de referência não mais a pólis e a vida em comunidade politica, mas o próprio indivíduo e sua realização ética por meio da ideia de felicidade. O que explica essa postura dos filósofos do período?

Uma das razões pode ser encontrada, como alguns argumentam, na conquista da Grécia por um poder estranho a ela e na posterior morte de Alexandre, com a consequente divisão de seu grande império. Os gregos perderam a autonomia política e, diante dessa situação, os filósofos passaram a questionar a ideia de que as leis "deste mundo" eram regidas por alguma ordem racional superior que garantia sua estabilidade, como compreendiam Platão e Aristóteles. Vamos analisar mais detidamente as concepções desses dois filósofos.

Na obra *Timeu*, Platão argumenta que o princípio originário de tudo, o Bem, que é a fonte das ideias eternas e imutáveis, originou um demiurgo. Com base nessas ideias, o demiurgo deu forma e ordem à matéria, que era caótica e instável, criando a realidade do *mundo sensível* (dos objetos, da aparência e da imperfeição), no qual vivemos.

Aristóteles, por sua vez, declarou que o universo é composto de esferas, e o centro dele é a Terra. A esfera mais exterior, segundo o filósofo, é a das estrelas fixas. O movimento das esferas tem como princípio o **Primeiro Motor Imóvel**, uma forma pura, eterna e incorruptível. Para o pensador grego, o Primeiro Motor Imóvel é, entretanto, transcendente às esferas celestes, não se afetando pelos movimentos que ele mesmo causa.

Demiurgo: para Platão, é o artesão divino que, sem criar de fato a realidade, modela e organiza a matéria caótica preexistente, imitando os modelos eternos e perfeitos.

Transcendente: que está acima das demais coisas e delas se separa, não sendo por elas influenciado.

Laocoonte e seus filhos, cópia de escultura original do século II a.C. Laocoonte é um personagem mítico que teria recebido um castigo dos deuses por atirar uma lança contra o cavalo de Troia. Nessa escultura, assim como em outras do período helenístico, o ser humano e as suas emoções são representados com bastante realismo.

LEXCARD/SHUTTERSTOCK - MUSEU PIO CLEMENTINO, CIDADE DO VATICANO

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

MODERNA

Preconceitos em relação à filosofia helenística

A filosofia helenística não representou uma decadência em relação ao que se desenvolvera na Grécia no período anterior, como se pensa comumente. Além disso, os filósofos helenísticos não deixaram de se preocupar com política. Houve apenas uma mudança no foco e na ênfase no tratamento desse tema: a política deixou de ser entendida como expressão ou manifestação de um princípio superior à natureza, passando a ser compreendida como algo interior e derivado da natureza.

Esse preconceito em relação às filosofias helenísticas deve-se, sobretudo, ao fato de que a maior parte de seus escritos perdeu-se, e eles só foram compilados e organizados a partir do século XIX, enquanto as obras de Platão e Aristóteles já circulavam há muito tempo. Além disso, essas filosofias apresentavam um destaque para o materialismo nos estudos sobre a natureza e, muitas vezes, questionavam a transcendência do bem no campo da ética, o que era visto como inadequado pelos filósofos cristãos, que durante o período medieval retomaram a filosofia grega na Europa.

A seguir, vamos analisar as principais escolas helenísticas, a saber, o ceticismo, o epicurismo e o estoicismo.

Ceticismo

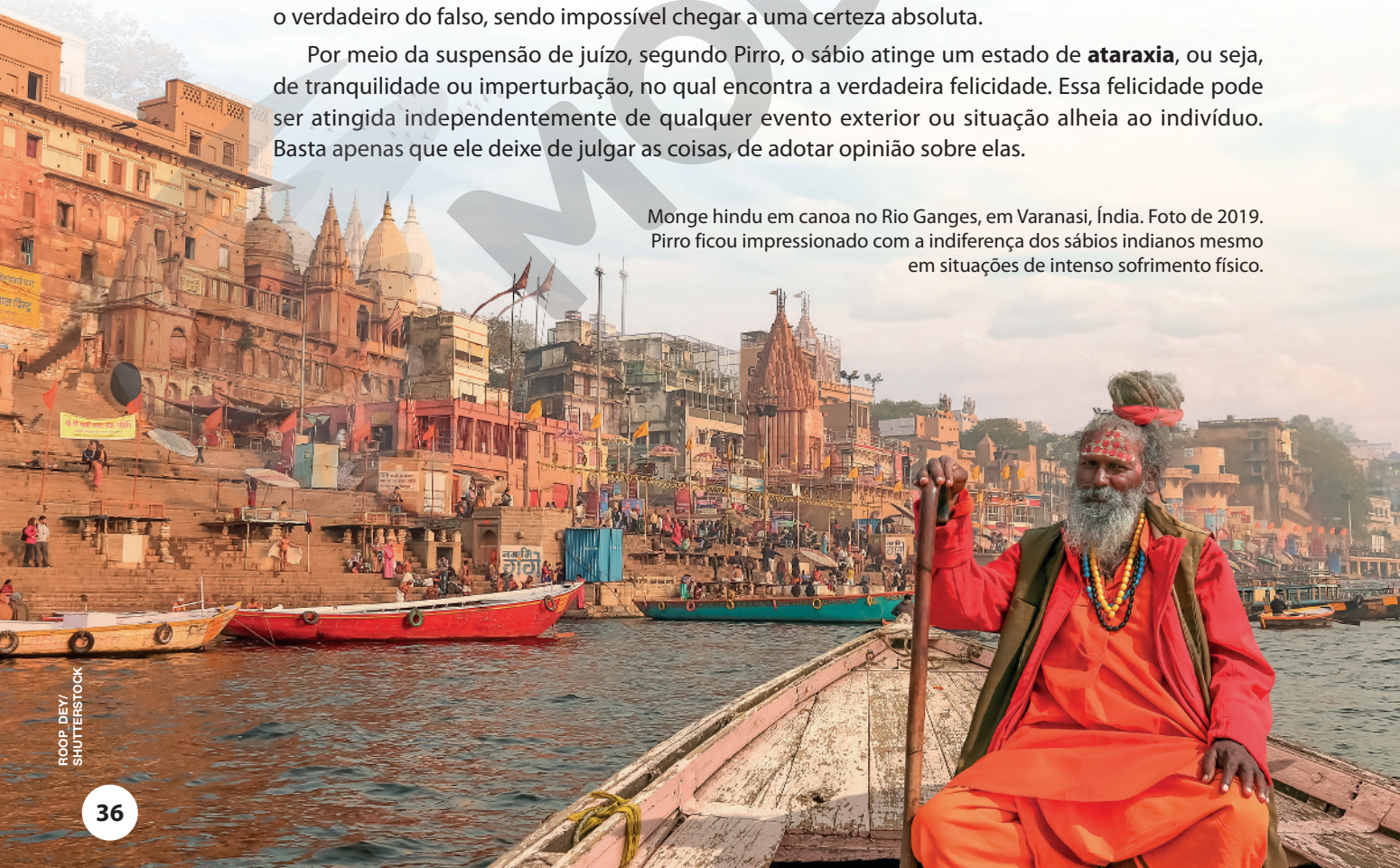
Mundano: relativo ao mundo material.

Uma grande corrente filosófica do período helenístico foi a do **ceticismo**. Ela teve como grande representante Pirro (c. 360-270 a.C.), que nasceu na região de Élida, na Grécia. Esse pensador viajou à Índia com o imperador Alexandre e voltou de lá impressionado com a profunda indiferença que os sábios e filósofos indianos mostravam diante do sofrimento mundano.

Depois dessa viagem, Pirro formulou um pensamento segundo o qual as coisas são instáveis, indeterminadas e indiferentes, não sendo possível se pronunciar definitivamente sobre elas. Então, o sábio deve *suspender o juízo*, ou seja, deixar de opinar sobre as coisas.

De acordo com Pirro, essa suspensão de juízo possibilita ao sábio manter-se imperturbável diante de todas as coisas e acontecimentos. Para o sábio, as coisas não têm natureza fixa, não sendo, portanto, boas ou más em si mesmas. Não sendo "bons" nem "maus", os acontecimentos tornam-se *indiferentes* para ele. Além disso, a suspensão do juízo implica a aceitação serena de que não é possível discernir o verdadeiro do falso, sendo impossível chegar a uma certeza absoluta.

Por meio da suspensão de juízo, segundo Pirro, o sábio atinge um estado de **ataraxia**, ou seja, de tranquilidade ou imperturbação, no qual encontra a verdadeira felicidade. Essa felicidade pode ser atingida independentemente de qualquer evento exterior ou situação alheia ao indivíduo. Basta apenas que ele deixe de julgar as coisas, de adotar opinião sobre elas.



Monge hindu em canoa no Rio Ganges, em Varanasi, Índia. Foto de 2019. Pirro ficou impressionado com a indiferença dos sábios indianos mesmo em situações de intenso sofrimento físico.

ROOP_DEY/ SHUTTERSTOCK

MODERNA

Epicurismo

Outra escola helenística foi a do filósofo Epicuro de Samos (c. 341-270 a.C.), que se estabeleceu em Atenas, onde costumava reunir seus seguidores em um jardim. De acordo com ele, há três tipos de prazer: os naturais e necessários (que são essenciais para a saúde do corpo e da alma, como alimentar-se e se proteger do frio), os naturais e não necessários (que se parecem com os primeiros, mas são mais sofisticados, como comer alimentos refinados) e os não naturais e não necessários (entendidos como o desejo por coisas supérfluas, como a riqueza e o poder). Epicuro defendia a busca dos prazeres naturais e racionais, sobretudo dos naturais e necessários, para levar uma vida com simplicidade e moderação. Por causa de uma interpretação equivocada dessa ideia, os epicuristas são usualmente chamados de hedonistas, mas Epicuro nunca defendeu a adesão irrestrita aos prazeres sensíveis.

Hedonista: seguidor do hedonismo, doutrina segundo a qual o prazer é o bem supremo e a finalidade da vida, defendida pelo filósofo Aristipo de Cirene (século IV a.C.).

O modo de vida simples e moderado é inseparável da concepção de Epicuro sobre o mundo. De acordo com ele, os acontecimentos podem ser explicados com base nos fenômenos físicos, pois tudo o que existe no universo é composto de átomos caindo no vazio. Em razão de uma alteração aleatória em sua trajetória, os átomos acabam colidindo uns com os outros e constituindo, assim, infinitos mundos – entre eles, o nosso – e infinitas coisas, entre as quais os seres humanos. Estes, de acordo com o epicurismo, são dotados de alma, que tem a mesma natureza que o corpo; por isso, deixa de existir quando as pessoas morrem.

Não há razão, portanto, para os humanos se preocuparem com a morte: se a alma não é separada do corpo, deixará de existir com ele, de modo que não será possível sentir nada depois da morte. Dessa maneira, a morte não será um mal.

Do mesmo modo, enquanto as pessoas estão vivas, a morte não pode fazer mal a elas. Por isso, devem, conforme o filósofo, preocupar-se apenas com esta vida, tentando levá-la do modo mais propício para alcançar o prazer, atendendo às necessidades naturais. Essa busca de prazer, contudo, deve ser feita com moderação, pois os excessos causam sofrimento.

De acordo com Epicuro, o sábio, portanto, atentando à natureza do universo, não deve se preocupar com a morte nem com os deuses, que não estão interessados nas dores e nas alegrias dos seres humanos. Por serem deuses e, consequentemente, perfeitamente felizes e autossuficientes, não teriam razão para ocupar-se com a vida humana.

Reflita

Pense a respeito de seus hábitos e de seus objetivos. Como podemos definir o prazer? O prazer pode nos trazer felicidade? Você vive em busca da satisfação de prazeres naturais, segundo a concepção de Epicuro, ou deseja primordialmente a realização de prazeres não naturais e não necessários, marcados pelo excesso? A busca por esses prazeres pode levar à infelicidade, como defendia o filósofo? Discuta esse assunto com os colegas.

Calvin & Hobbes, tirinha de Bill Watterson, 1987. O conceito de felicidade de Calvin é pautado por prazeres não naturais e não necessários, conforme o pensamento de Epicuro.

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

MODERNA

Analisando

A morte e a prudência na filosofia de Epicuro

Os trechos citados a seguir fazem parte da *Carta sobre a felicidade*, na qual Epicuro trata do que se deve fazer para ter uma vida feliz. O filósofo destaca a importância de não temer a morte e de encarar os fatos com moderação e prudência.

"A morte

Acostuma-te à ideia de que a morte para nós não é nada, visto que todo o bem e todo o mal residem nas sensações, e a morte é justamente a privação das sensações. A consciência clara de que a morte não significa nada para nós proporciona a fruição da vida efêmera, sem querer acrescentar-lhe tempo infinito e eliminando o desejo de imortalidade.

Não existe nada de terrível na vida para quem está perfeitamente convencido de que não há nada de terrível em deixar de viver. É tolo portanto quem diz ter medo da morte, não porque a chegada desta lhe trará sofrimento, mas porque o aflige a própria espera: aquilo que não nos perturba quando presente não deveria afligir-nos enquanto está sendo esperado.

Então, o mais terrível de todos os males, a morte, não significa nada para nós, justamente porque, quando estamos vivos, é a morte que não está presente; ao contrário, quando a morte está presente, nós é que não estamos. A morte, portanto, não é nada, nem para os vivos, nem para os mortos, já que para aqueles ela não existe, ao passo que estes não estão mais aqui. E, no entanto, a maioria das pessoas ora foge da morte como se fosse o maior dos males, ora a deseja como descanso dos males da vida.

O sábio, porém, nem desdenha viver, nem teme deixar de viver; viver não é um fardo e não viver não é um mal.

[...]

A temperança e a prudência

Quando então dizemos que o fim último é o prazer, não nos referimos aos prazeres dos intemperantes ou aos que consistem no gozo dos sentidos, como acreditam certas pessoas que ignoram o nosso pensamento, ou não concordam com ele, ou o interpretam erroneamente, mas ao prazer que é ausência de sofrimentos físicos e de perturbações da alma.

Não são, pois, bebidas nem banquetes contínuos [...] nem o sabor dos peixes ou das outras iguarias de uma mesa farta que tornam doce uma vida, mas um exame cuidadoso que investigue as causas de toda escolha e de toda rejeição e que remova as opiniões falsas em virtude das quais uma imensa perturbação toma conta dos espíritos.

De todas essas coisas, a prudência é o princípio e o supremo bem, razão pela qual ela é mais preciosa do que a própria filosofia; é dela que originaram todas as demais virtudes; é ela que nos ensina que não existe vida feliz sem prudência, beleza e justiça, e que não existe prudência, beleza e justiça sem felicidade.

Porque as virtudes estão intimamente ligadas à felicidade, e a felicidade é inseparável delas."

EPICURO. *Carta sobre a felicidade (a Meneceu)*. Disponível em: <https://abdet.com.br/site/wp-content/uploads/2014/11/Carta-Sobre-a-Felicidade.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2020.

Questões

Responda no caderno.

1. Por que o temor da morte traz infelicidade, de acordo com Epicuro? Explique.
2. Justifique a vinculação entre a prudência e a felicidade.
3. Você concorda com as posições de Epicuro sobre a morte e a prudência? Justifique.

MODERNA

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

MO WU/SHUTTERSTOCK

Pórtico de Átalo, em Atenas, Grécia. Foto de 2019. Por ensinar sob pórticos (*stoa*, em grego, que são áreas cobertas na entrada de edifícios), Zenão passou a ser chamado de estoico ("filosófo do pórtico").

Estoicismo

Outra importante escola filosófica constituída no período helenístico foi a do **estoicismo**, cujo principal representante é Zenão (c. 334-262 a.C.), nascido em Cítio, na atual Ilha de Chipre.

Assim como os epicuristas, os estoicos acreditavam que só existe o mundo material e que tudo o que há no universo é, portanto, um corpo. A maneira com que eles concebiam esse corpo, porém, era bem diferente. De acordo com os epicuristas, como vimos, o universo é composto de átomos e do vazio. Já para os estoicos, o universo é um grande todo e suas partes estão articuladas de maneira necessária umas com as outras. Tudo, então, é parte de um todo contínuo e articulado segundo um princípio racional denominado *providência*, *razão* ou *logos*.

Se tudo é organizado de maneira racional e necessária por esse princípio, o sábio não tem motivos para se perturbar com qualquer coisa ou acontecimento. Tudo acontece de acordo com a providência, de modo que não existe um mal. Os estoicos recomendavam, portanto, a *indiferença* diante do que parece ser um mal físico ou moral.

De acordo com a filosofia estoica, tendo sempre consciência da racionalidade que rege o mundo, o sábio age em vista dela e não se deixa perturbar por nada: é livre e feliz mesmo quando está preso. É imperativo viver conforme a natureza – pois a natureza é racional – e sem se perturbar pelas paixões, que provocam intranquilidade. Desse modo, é possível alcançar a ataraxia, ou seja, a imperturbabilidade da alma.

A filosofia helenística no mundo romano

Apesar de suas diferenças, as principais escolas helenísticas tinham em comum a defesa de que a felicidade pode ser obtida pelo indivíduo de maneira alheia ao que acontece fora dele; independentemente, portanto, da organização política.

Quando a Grécia foi dominada por Roma, essas filosofias foram apropriadas pela cultura romana, mas sofreram modificação por causa da mudança do contexto político. A filosofia estoica foi a que predominou por causa da noção de providência, que era adequada à ideia de que as sociedades podiam ser organizadas racionalmente. Os detalhes teóricos dessa visão foram deixados de lado, favorecendo uma perspectiva mais prática, em que se destacavam apenas as virtudes que o sábio devia ter e o modo como devia se portar diante dos acontecimentos.

Apesar da predominância do estoicismo, o ceticismo e o epicurismo tiveram importantes representantes. Sexto Empírico (c. 150-220), por exemplo, era seguidor do ceticismo e suas obras são atualmente a principal fonte sobre essa escola filosófica. Lucrécio (c. 98-50), por sua vez, era epicurista. Ele escreveu um poema chamado *Da natureza das coisas*, em que fez referência às ideias morais de Epicuro. Esses pensadores sistematizaram as doutrinas das escolas que seguiam e também fizeram contribuições a essas teorias.

O filósofo romano Cícero (106-43 a.C.) propôs o *ecletismo filosófico*, ou seja, a fusão de ideias das diferentes escolas helenísticas, principalmente do estoicismo e do ceticismo, e traduziu os termos filosóficos gregos para o latim. Isso foi muito importante para os desdobramentos da história da filosofia. Devemos ressaltar que Cícero tem um papel fundamental na doutrina do Direito Romano e nas concepções jurídicas posteriores.

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

MODERNA

2. O neoplatonismo

Um fato decisivo para o destino da filosofia helenística foi a adoção do cristianismo como religião oficial do Império Romano. Esse foi o primeiro passo para que cristãos, judeus e muçulmanos revitalizassem a filosofia grega e tentassem incorporá-la às religiões que professavam.

Nesse contexto, foi formada outra escola filosófica fundamental: a neoplatônica. O mais conhecido e influente filósofo dessa corrente foi o romano Plotino (c. 204-270 a.C.). Ele pretendia mostrar que o aristotelismo e o estoicismo eram compatíveis com a filosofia de Platão.

De acordo com Plotino, qualquer coisa só existe por ser *uma* coisa: sou um animal porque sou *um* animal; o vaso é um vaso porque ele é *um* vaso. É a *unidade* que confere *ser* às coisas, uma vez que elas não seriam o que são se fossem múltiplas. A multiplicidade é responsável pelo *não ser*.

Essa teoria de Plotino não está, contudo, totalmente alinhada às ideias de Platão. Uma dessas ideias é a da criação do mundo por um demiurgo. De acordo com Platão, o demiurgo modelou o mundo com base em ideias exteriores a ele, ou seja, em algo *separado* dele. Isso seria impossível no pensamento de Plotino.

Diante dessa contradição, Plotino adotou a teoria do filósofo judeu Fílon (c. 20 a.C.-50 d.C.) – nascido em Alexandria, no Egito – de que as ideias estavam contidas no intelecto do demiurgo para argumentar que esse criador foi o primeiro intelecto. Contudo, ele não podia afirmar que o intelecto é uma unidade, pois contém múltiplas ideias. Seria preciso haver um princípio anterior ao intelecto, que fosse unitário. Desse modo, o filósofo romano imaginou um princípio originário inefável, o **Uno**. De acordo com Plotino, o Uno está além de toda multiplicidade e, por isso, não pode ser descrito, pois qualquer descrição é múltipla.

Segundo Plotino, o Uno é o princípio a partir do qual a realidade se constitui, em um processo denominado *processão* ou *emanação*. Nesse contexto, a unidade ou realidade perfeita do Uno "transborda", produzindo, por esse transbordamento, o intelecto, que, por sua vez, gera a alma do mundo, da qual deriva o mundo sensível e material, formado pelas almas individuais humanas e pela matéria. A ideia de alma do mundo, definida por Plotino, é semelhante à de providência como princípio da organização do mundo, de acordo com o estoicismo.

Dica de filme

Alexandria

Direção: Alejandro Amenábar.
País: Espanha.
Ano: 2009.
Duração: 130 min.
Nesse filme, é narrado um período da vida da filósofa Hipátia, que ensinava filosofia, matemática e astronomia na Biblioteca de Alexandria. Hipátia, que era seguidora de Plotino, foi perseguida pelos cristãos da cidade, que a condenaram à morte.

Inefável: que não se pode descrever, pois está além da possibilidade de determinação pela linguagem.

MEDIANEWS GROUP/BAY AREA NEWS/ GETTY IMAGES - SAN LEANDRO, CALIF

Verdade é beleza, escultura de Marco Cochrane em San Leandro, Estados Unidos. Foto de 2016. A obra, de grandes dimensões, é formada por uma trama de aço e de lâmpadas, lembrando a ideia de Plotino de que a unidade confere *ser* às coisas.

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

O neoplatonismo e a religião cristã

No Ocidente, o neoplatonismo influenciou o filósofo Aurélio Agostinho (354-430), nascido em Tagaste, território que hoje faz parte da Argélia. Sua obra mais conhecida é *Confissões*, na qual ele narra sua formação e sua conversão ao cristianismo. Agostinho ajudou a elaborar a doutrina cristã, que estava se consolidando no Império Romano. Suas ideias influenciaram o pensamento europeu ocidental durante grande parte da Idade Média.

Em contato com as reflexões platônicas, sobretudo por meio de Plotino, Agostinho retomou a dicotomia entre mundo sensível e mundo das ideias para elaborar a **teoria da iluminação**.

Em seu pensamento, contudo, as ideias são entendidas como realidades divinas: o ser humano tem acesso às verdades eternas porque as recebe de Deus, que ilumina a razão. Assim, a mente humana, essencialmente imperfeita, é capaz de intuir as verdades eternas, o que prova, segundo ele, a existência de Deus.

No pensamento de Agostinho, a fé e a razão formam uma aliança no processo de conhecimento: o que não está disponível ao olhar da razão pode ser acessado pela fé, que impulsiona a razão a buscar o que está oculto ao intelecto. Assim, segundo o filósofo, por meio da fé, o ser humano toma conhecimento daquilo que não perceberia pela razão.

O neoplatonismo foi importante para as primeiras teorizações do cristianismo, mas as reflexões de Aristóteles foram gradativamente consideradas perigosas para a nascente religião, sendo abandonadas no Ocidente por um longo período da Idade Média. A retomada do aristotelismo na Europa foi feita por meio do contato com filósofos islâmicos, que se apropriaram das heranças helenística, judaica e cristã para desenvolver um pensamento original.

PHILIPPE DE CHAMPAIGNE - MUSEU DE ARTE DA CIDADE DE LOS ANGELES

Santo Agostinho, pintura de Philippe de Champaigne, século XVII. Nessa obra, é representada uma luz na qual está escrita a palavra *veritas* ("verdade", em latim). Trata-se de uma representação da iluminação da razão pela verdade divina.

3. A filosofia islâmica

Antes de estudar a filosofia islâmica, precisamos conhecer o contexto histórico em que ela se formou. Com a divisão do Império Romano, abordada no *Capítulo 1*, a filosofia grega perdeu parte de sua relevância. No Império Romano do Ocidente, isso ocorreu porque a população parou de dominar o grego, adotando o latim como língua oficial; na parte oriental, deveu-se a conflitos entre os filósofos e o imperador Justiniano, que fechou as escolas filosóficas de Atenas.

Em contrapartida, por volta de 610, o profeta Maomé estabeleceu os princípios da religião islâmica e, em 750, a dinastia abássida tomou o poder, transformando a cidade de Bagdá em sede do califado, na qual financiou a tradução de obras científicas das mais diversas culturas para buscar legitimação científica e racional de seu poder recém-instituído, acolhendo os intelectuais que foram banidos do Império Romano do Oriente. Esse fato é relevante para compreendermos como a filosofia islâmica se desenvolveu e se apropriou da filosofia grega, principalmente do aristotelismo e do neoplatonismo.

Dicotomia: divisão de um conceito em duas partes, que podem ser contrárias ou complementares.

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

A filosofia islâmica antes da *falsafa*

A palavra *falsafa* – uma transliteração árabe do termo grego *philosophía* ("filosofia") – é usada para denominar a filosofia islâmica, que se constituiu por meio da apropriação, da reformulação e da reinterpretação da tradição grega. Antes de ela se desenvolver, porém, já existia uma reflexão islâmica sobre a religião que se fundamentava na razão para justificar o *Alcorão*. Essa reflexão era o *kalām*, termo árabe que designa a teologia de origem islâmica.

Os primeiros teólogos islâmicos, denominados mu'tazilitas, defendiam a fundamentação racional da religião muçulmana observando dois pilares: o da unicidade e o da justiça de Deus. Para explicar o primeiro pilar, os teólogos difundiam a ideia de que Deus era a própria unidade; por isso, não podia ser definido por meio de atributos e tinha de permanecer inefável para que sua unicidade fosse respeitada. Na definição do segundo pilar, os mu'tazilitas defendiam a ideia de que Deus é justo; por isso, pune e recompensa de maneira justa, o que só é possível porque os seres humanos são dotados de *livre-arbítrio*, podendo ser responsabilizados por suas ações.

A Casa da Sabedoria

A fim de promover o desenvolvimento tecnológico e científico para legitimar seu poder, os abássidas incentivaram traduções de textos das mais diversas tradições, inclusive da grega. Nesse contexto, fundaram a **Casa da Sabedoria**, que funcionava como biblioteca e local onde islâmicos, cristãos e judeus, sob o comando e a supervisão de Al-Kindī (801-873) – o chamado "filósofo dos árabes" –, traduziam textos do grego para o siríaco e, posteriormente, do siríaco para o árabe.

Com as primeiras traduções, Al-Kindī procurou demonstrar que a filosofia grega antiga era compatível com as noções do *Alcorão*. Ela fornecia bases para justificar a concepção de Deus como unicidade absoluta – inspirando-se no Uno de Plotino, que passou a ser identificado com o Deus islâmico – e também uma ideia de intelecto baseada na teoria de Aristóteles, com a qual Al-Kindī pôde explicar o conhecimento de maneira condizente com a religião islâmica.

Isso foi decisivo para o desenvolvimento da filosofia islâmica, pois viabilizou a constituição de uma cosmologia própria e original, que uniu o neoplatonismo ao pensamento de Aristóteles. Assim, teve início a *falsafa*.

Siríaco: antiga língua semítica, ainda usada na liturgia de algumas igrejas sírias.

Cosmologia: método explicativo sobre a origem do universo e das coisas existentes.

MOHAMMED DAHMAN/XINHUA VIA ZUMA WIRE/FOTOARENA

Cientistas palestinos trabalham em laboratório localizado em Gaza. Foto de 2018. Desde o período da Idade Média europeia, os muçulmanos desenvolvem pesquisas em diversos campos, destacando-se a medicina, a matemática e a astronomia.

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

DOMINIKA ZARZYCKA/NURPHOTO VIA ZUMA PRESS/FOTOARENA

Mulheres leem o *Alcorão* na mesquita de Nasir Al-Mulk, em Xiraz, Irã. Foto de 2018. Para os filósofos islâmicos, era importante conciliar a filosofia e a fé.

Al-Fārābī

Com a entrada da filosofia grega no mundo islâmico, muitas pessoas começaram a estudar as traduções feitas pela equipe de Al-Kindī, principalmente das obras aristotélicas. Foi fundada, então, a **Escola de Bagdá**, composta de estudantes e defensores do aristotelismo. Dela faziam parte não apenas muçulmanos, mas também cristãos e judeus.

Entre os membros da escola, um dos mais significativos e originais foi o persa Al-Fārābī (872-950), que, além de comentar as obras de Aristóteles, forneceu uma concepção profundamente original da ordenação do cosmos e da emanação dos seres a partir de Deus. De acordo com ele, de Deus, o primeiro ser, surgiu pela emanação o primeiro intelecto. Essa ideia é semelhante à de Plotino.

Diferentemente de Plotino, no entanto, Al-Fārābī afirmou que, depois do surgimento do primeiro intelecto, que produziu o "primeiro céu", desencadeou-se um processo pelo qual cada intelecto gerou outro e produziu uma das esferas que constituem o universo (entendido de maneira aristotélica, isto é, como um conjunto de esferas celestes que englobam umas às outras e que têm por centro a Terra). Conforme o filósofo persa, esse processo continuou até chegar ao décimo primeiro intelecto – o intelecto agente, que atua sobre o mundo em que vivemos –, que atualiza nosso intelecto para que possamos adquirir conhecimento.

Para Al-Fārābī, os profetas são dotados de uma faculdade imaginativa especialmente desenvolvida; por isso, são afetados pelo intelecto agente, que produz neles visões, imagens, símbolos e profecias por meio dos quais eles instituem religiões.

Assim, filosofia e religião não apresentam conteúdo diverso, pois o conhecimento de ambas é produzido pelo intelecto agente, única forma pela qual o ser humano pode acessar o conhecimento verdadeiro. A diferença entre elas está, portanto, no *modo* do conhecimento ou na maneira como o intelecto agente produz esse conhecimento: enquanto o filósofo atinge o conhecimento da verdade racionalmente, por meio do método demonstrativo e dedutivo, o profeta conhece a verdade de modo figurativo, por meio de imagens e de símbolos que transmitem a verdade de uma maneira menos literal. Isso mostra que não há oposição entre filosofia e religião; ambas afirmam as mesmas verdades e têm o mesmo conteúdo.

Dica de livro

A Casa da Sabedoria: como a valorização do conhecimento pelos árabes transformou a civilização ocidental

Jonathan Lyons. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

Nessa obra, o jornalista Jonathan Lyons descreve o panorama de um período da história da ciência em que o centro de produção do conhecimento estava na Casa da Sabedoria, em Bagdá, onde filósofos, matemáticos e outros eruditos desenvolviam suas teorias e inventos, que muito contribuíram para a cultura ocidental.

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

ALLSTAR PICTURE LIBRARY LTD./ALAMY/FOTOARENA

Cena do filme alemão *O físico*, dirigido por Philipp Stölzl, 2013. O ator Ben Kingsley, à esquerda, interpreta o sábio persa Avicena, que, além de filósofo, se destacou como médico.

Avicena

A concepção da emanação dos intelectos, elaborada por Al-Fārābī, influenciou o persa Ibn Sīnā, ou Avicena (980-1037), segundo a versão latinizada do nome. Considerado o filósofo mais prestigiado da *falsafa*, Avicena propôs uma versão dessa concepção com base na noção de Uno segundo a qual cada inteligência produz sua esfera do cosmos correspondente e também a *alma* dessa esfera.

De acordo com ele, é preciso distinguir a *natureza* de uma coisa (sua *essência*) da *existência* dessa coisa. Com isso em mente, Avicena afirmou que há coisas com essência meramente possível (ou seja, que não é contraditório elas existirem ou não), coisas cuja essência é impossível (em outros termos, coisas cuja existência é uma contradição) e apenas uma coisa cuja essência é necessária, pois seria contraditório que ela não existisse: Deus.

Conforme Avicena, Deus é o "ser necessário" porque, por meio dele, outros seres, meramente possíveis, podem existir. Afinal, o que não existe necessariamente – pois a existência não é parte de sua essência – só pode existir por meio de outra coisa, e a única coisa que é capaz de fazer que algo exista, porque existe necessariamente, é Deus. Essa distinção conceitual entre *essência* e *existência* foi muito importante para a história da filosofia.

Al-Ghazālī

Diferentemente dos filósofos islâmicos analisados até o momento, alguns pensadores argumentaram que a incorporação da filosofia grega levaria a distorções da verdade islâmica. Um dos opositores mais proeminentes foi Al-Ghazālī (1058-1111), pensador de origem persa que pertenceu à corrente teológica dos ash'aritas. Para ele, Deus determina diretamente toda a criação, pois, se nos dotasse de livre-arbítrio, não controlaria nossas ações, colocando em dúvida sua onipotência.

Embora não descartasse inteiramente a filosofia e achasse que a lógica forneceria um conhecimento dotado de certeza, Al-Ghazālī acreditava que os filósofos nem sempre a usavam de maneira rigorosa ou legítima, podendo, por exemplo, chegar a teses e concepções de Deus inadequadas a sua verdadeira compreensão.

Na obra *A incoerência dos filósofos*, ele questionou, entre outras, as conclusões de Avicena a respeito de Deus. Para isso, ele usou o seguinte argumento: a concepção de Avicena de que Deus criou o mundo *necessariamente* por meio da emanação não corresponde à descrita no *Alcorão*, de que Deus criou o mundo por um *ato arbitrário* de vontade. Como o ato de criar o mundo foi arbitrário, Deus poderia *escolher não fazê-lo*. Desse modo, Al-Ghazālī concluiu que os *falāsifa*, ou seja, os filósofos islâmicos de inspiração grega, não forneceram uma justificação e uma explicação racional da fé islâmica de maneira condizente com seus principais artigos e doutrinas. Em vez disso, os corromperam e os distorceram, tornando-os irreconhecíveis.

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

Averróis

Como estudado no *Capítulo 1*, o islamismo difundiu-se não apenas em diversas regiões do Oriente Médio e da Ásia, mas também no norte da África e na Península Ibérica. Foi na região da Andaluzia, na Península Ibérica, que nasceu o filósofo Ibn-Rušd (1126-1198), mais conhecido pela versão latinizada de seu nome: Averróis.

Na obra *A incoerência da incoerência dos filósofos*, Averróis respondeu às objeções de Al-Ghazālī à filosofia islâmica. Leitor e comentador assíduo de Aristóteles, Averróis argumentou que o fato de alguns *falāsifa* terem se desviado em suas teses sobre a natureza de Deus e do mundo não significa que a filosofia *como tal* deva ser considerada incompatível com a mensagem islâmica, mas que é preciso retornar à fonte filosófica original: Aristóteles.

Ele argumentou, ainda, que a concepção de Deus de Al-Ghazālī e de seu grupo teológico, os ash'aritas, não fazia jus ao Deus islâmico. Afinal, se Deus, como defendeu Al-Ghazālī, criou o mundo arbitrariamente em algum momento determinado por sua vontade, só pode ter feito isso por lhe faltar alguma coisa, ou seja, por ter alguma carência que seria suprimida por meio da criação do mundo. Entretanto, considerando a onipotência e a perfeição de Deus, é inadmissível acreditar que ele tenha alguma carência. Logo, é a ideia de que Deus criou arbitrariamente o mundo que contradiz a onipotência divina ao admitir uma carência de seu ser, em vez de compreender que, por ser perfeito, transbordou em outras realidades.

Esse conflito mostra que, para a filosofia no mundo islâmico, nunca houve incompatibilidade entre razão e fé; afinal, mesmo Al-Ghazālī usou argumentos lógicos e racionais para criticar os *falāsifa*. Houve, antes, uma tensão produtiva e criativa entre a crença de que a fé islâmica era compatível com o modo de pensar proveniente de uma cultura estrangeira, podendo ser fortalecida e alimentada por ele, e a de que a fé islâmica encontraria melhor suporte para a defesa racional de si própria no interior de sua cultura e de suas referências textuais.

Por meio dessa tensão e desse diálogo, formaram-se correntes de pensamento importantes e influentes não apenas para a filosofia islâmica, mas igualmente para as filosofias judaica e cristã.

CLAUDIO TURCI/UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

Doutorandos da Universidade de Bolonha, na Itália, participam de cerimônia de premiação. Foto de 2017. Trata-se de uma das primeiras universidades da Europa medieval.

A fundação das universidades na Europa medieval

No início do período medieval (século V), a maioria dos letrados na Europa eram os monges, que conservaram parte do conhecimento greco-latino nos mosteiros. Posteriormente, foram inauguradas as primeiras universidades europeias, como a de Bolonha, em 1088, atualmente na Itália, e a de Oxford, em 1096, no atual Reino Unido.

A palavra *universitas* ("universidade", em latim) não designava, na Europa medieval, um conjunto de faculdades estabelecidas na mesma cidade, mas o grupo de professores e alunos que atuavam no local. As universidades surgiram como "escolas de catedrais" e foram importantes no desenvolvimento de métodos, currículos e conteúdos da educação superior ocidental. Uma vez tendo cursado os preparatórios ou artes liberais, ou seja, o *trivium* (retórica, gramática e lógica) e o *quadrivium* (aritmética, geometria, música e astronomia), os estudantes podiam ter acesso aos principais cursos superiores de então: teologia, direito e medicina.

As universidades foram importantes para a transmissão do conhecimento produzido pelos intelectuais islâmicos. As primeiras traduções das obras de Aristóteles e de seus comentadores, como Averróis, foram feitas na Universidade de Paris, na França, fundada no início do século XIII.

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

MODERNA

4. Tomás de Aquino e a *translatio studiorum*

Por meio da filosofia islâmica, a tradição filosófica grega foi retransmitida para o Ocidente latino. Para compreender esse processo, é preciso ter em mente dois fatos históricos: o declínio do Califado Abássida e o cerco de Bagdá pelos mongóis em 1258. Com o declínio do califado, Bagdá perdeu paulatinamente a condição de principal polo cultural, e o conhecimento lá produzido foi deslocado para outras regiões. Além disso, com a Reconquista da Península Ibérica pelos reinos cristãos, estudada no *Capítulo 1*, a coleção de obras traduzidas do grego para o árabe e os tratados dos *falāsifa* chegaram ao domínio do Ocidente latino.

Isso influenciou decisivamente alguns dos mais importantes filósofos cristãos da história, como o italiano Tomás de Aquino (1225-1274). Representante da **Escolástica**, filosofia cristã com base na qual se procurava conciliar os ensinamentos da razão à fé católica, Aquino elaborou escritos de interpretação e crítica sobre a filosofia de Aristóteles e teve contato com a obra de Averróis.

Tomista: referente ao pensamento de Tomás de Aquino.

Ele argumentava que os ensinamentos da filosofia e da teologia não deviam se contradizer. Caso isso ocorresse, a razão teria cometido um erro. De acordo com o filósofo francês Étienne Gilson (1884-1978):

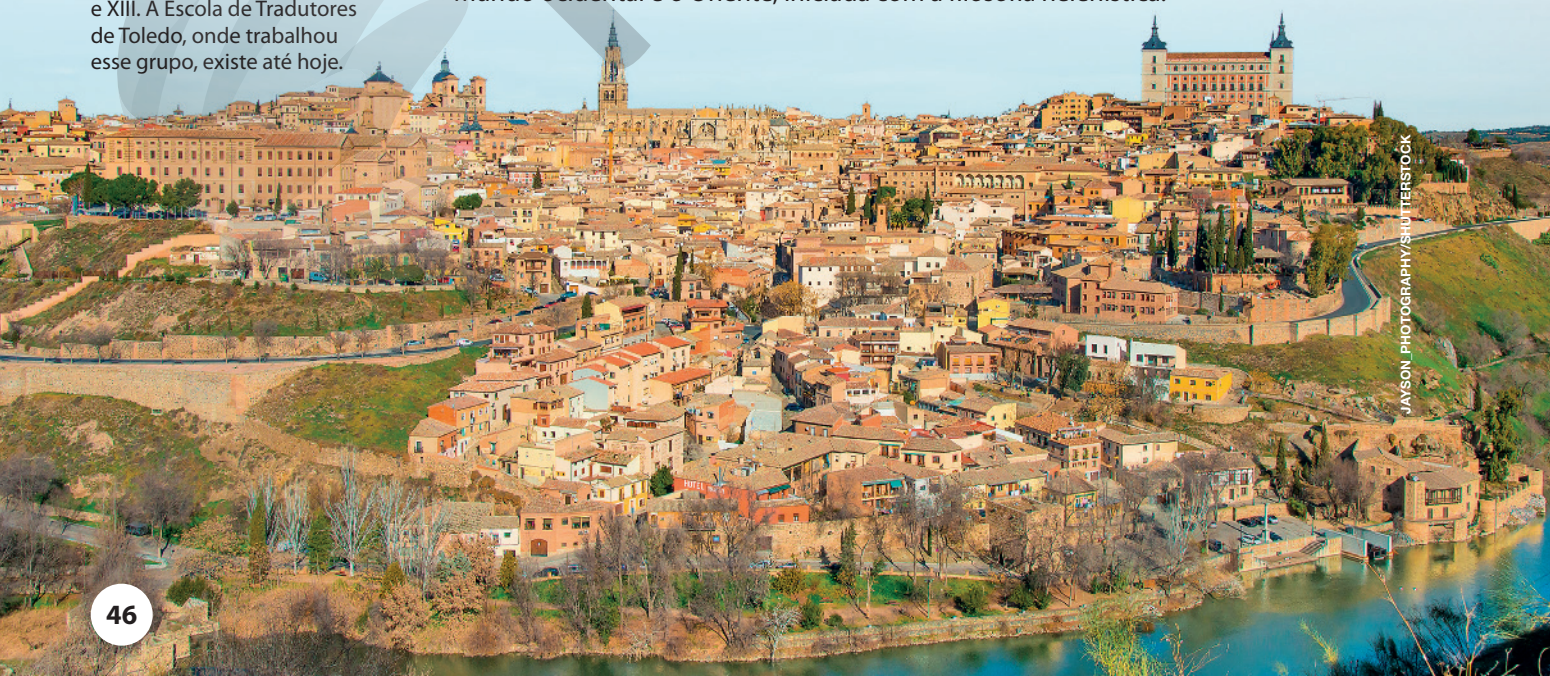
> "Uma dupla condição domina o desenvolvimento da filosofia tomista: a distinção entre razão e fé e a necessidade de sua concordância. Todo o domínio da filosofia pertence exclusivamente à razão; isso significa que a filosofia deve admitir apenas o que é acessível à luz natural e demonstrável apenas por seus recursos. A teologia baseia-se, ao contrário, na revelação, isto é, afinal de contas, na autoridade de Deus".
>
> GILSON, Étienne. *A filosofia na Idade Média*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 655.

Explore

Indique a semelhança entre o entendimento de Tomás de Aquino a respeito da relação entre fé e razão e a ideia que predominava na filosofia islâmica.

De acordo com Tomás de Aquino, por meio da razão não se pode revelar Deus, mas é possível fornecer provas da existência divina. Na elaboração dessas provas, ele baseou-se no pensamento de Aristóteles sobre o Primeiro Motor Imóvel, o qual seria a origem das coisas e explicaria a existência do movimento. O pensador medieval constatou ser preciso partir das coisas sensíveis, cuja natureza é semelhante à nossa, para encontrar um ponto de apoio capaz de provar a existência divina. Segundo ele, a realidade sensível é, então, a base de uma série de causas que chega até Deus. Em razão da existência necessária desse ser perfeito, é possível explicar e ordenar o movimento do mundo e a existência de todas as coisas não necessárias e imperfeitas.

Essa volta do conhecimento aristotélico para o Ocidente por intermédio dos pensadores islâmicos fez parte de um processo conhecido como *translatio studiorum* ("deslocamento de saberes"), que envolveu uma rica troca de conhecimentos entre o mundo ocidental e o Oriente, iniciada com a filosofia helenística.



JAYSON_PHOTOGRAPHY/SHUTTERSTOCK

Vista de Toledo, Espanha. Foto de 2019. Nesse local, um grupo de estudiosos traduziu diversos textos filosóficos e científicos do árabe e do hebraico para o latim durante os séculos XII e XIII. A Escola de Tradutores de Toledo, onde trabalhou esse grupo, existe até hoje.

MODERNA

Atividades

Responda no caderno.

Ampliando

1. (Enem-MEC)

"Pirro afirmava que nada é nobre nem vergonhoso, justo ou injusto; e que, da mesma maneira, nada existe do ponto de vista da verdade; que os homens agem apenas segundo a lei e o costume, nada sendo mais isto do que aquilo. Ele levou uma vida de acordo com esta doutrina, nada procurando evitar e não se desviando do que quer que fosse, suportando tudo, carroças, por exemplo, precipícios, cães, nada deixando ao arbítrio dos sentidos."

LAÉRCIO, D. *Vidas e sentenças dos filósofos ilustres*. Brasília: Editora UnB, 1988.

O ceticismo, conforme sugerido no texto, caracteriza-se por:

a) Desprezar quaisquer convenções e obrigações da sociedade.

b) Atingir o verdadeiro prazer como o princípio e o fim da vida feliz.

c) Defender a indiferença e a impossibilidade de obter alguma certeza.

d) Aceitar o determinismo e ocupar-se com a esperança transcendente.

e) Agir de forma virtuosa a fim de enaltecer o homem bom e belo.

2. Leia o texto e, em seguida, responda às questões.

"Na teoria da emanação, que serve de referência teórica tanto a Al-Fārābī quanto a Avicena, a figura do sábio [...], ao representar o intelecto agente, está além do mundo dos sensíveis e, por meio do conhecimento, guia a alma em direção ao Primeiro Princípio, o Ser que emana sua luz sobre todos os seres."

PEREIRA, Rosalie H. S. Avicena e a filosofia oriental: história de uma controvérsia. *Revista de Filosofia Aurora*, v. 22, n. 30, p. 230, 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/aurora/article/view/2251>. Acesso em: 8 jun. 2020.

a) Por que a teoria da emanação funciona como um sistema explicativo da realidade? Explique.

b) Como a teoria da emanação liga Al-Fārābī e Avicena à tradição filosófica grega?

3. Leia o texto e, na sequência, faça o que se pede.

"Nesta perspectiva, fica claro que toda a tradição metafísica grega tem profundo impacto em seu pensamento [de Averróis]. A própria doutrina do Primeiro Motor Imóvel é, por isso, diretamente resgatada, da *Metafísica* de Aristóteles, como um confortável fundamento para o pensamento árabe muçulmano. O Primeiro Motor (*Próton Kíneton*) é puro ato (*enérgeia*), é perfeito (*ariste*), eterno (*aídios*), imóvel (*akínetos*) e pura contemplação (*thewría*). Esta doutrina peripatética é vista como de plena conciliação com o pensamento da unidade de todas as coisas em Deus (Alah), tal como figura no *Corão* (XXI, 22): 'Se nesses dois mundos houvesse deuses fora de Alá, os dois mundos cessariam de existir'."

BITTAR, Eduardo C. B. O aristotelismo e o pensamento árabe: Averróis e a recepção de Aristóteles no mundo medieval. *Revista Portuguesa de História do Livro*, n. 24, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-13362009000200004>. Acesso em: 10 jun. 2020.

Peripatético: relativo ao pensamento de Aristóteles.

a) No que consiste a teoria do Primeiro Motor Imóvel?

b) Explique por que a teoria aristotélica não entrava em contradição com a fé islâmica.

4. Leia o trecho a seguir e responda às questões.

"Embora se não possa inquirir pela razão o que sobrepuja a ciência humana, pode-se entretanto recebê-lo por fé divinamente revelada. [...]

O meio de conhecer diverso induz a diversidade das ciências. Assim, o astrônomo e o físico demonstram a mesma conclusão, p. ex., que a terra é redonda; se bem o astrônomo, por meio matemático, abstrato da matéria; e o físico, considerando a mesma. Portanto, nada impede que os mesmos assuntos, tratados nas disciplinas filosóficas, enquanto cognoscíveis pela razão natural, também sejam objeto de outra ciência, enquanto conhecidos pela revelação divina."

AQUINO, Tomás de. *Suma teológica*. Caxias do Sul: Livraria Sulina, 1980. v. 1. p. 3.

a) Para Aquino, a razão apresenta limites? Explique.

b) Por que a filosofia e a teologia podem ter o mesmo objeto de estudo, segundo Aquino?

Debate

Conexão com Linguagens (EM13LGG303)

5. Com base nos assuntos estudados e no trecho citado a seguir, debata com os colegas a importância da circulação do conhecimento e de sua divulgação. Tenha em vista o papel que intelectuais, cientistas e universidades representam nesse processo.

"É responsabilidade de toda a sociedade e, mais ainda dos comunicadores sociais como difusores do conhecimento, dos docentes como formadores de conhecedores, e dos investigadores, como criadores do conhecimento, assegurar que a informação necessária, suficiente e correta chegue à maior quantidade possível de cidadãos. Trata-se de uma responsabilidade compartida, consciente de que os saberes não terão chegado a seu destino último enquanto não sejam apropriados para a sociedade [...]."

LAUFER, Miguel. A difusão do conhecimento. *Interciencia*, v. 33, n. 11, nov. 2008. Disponível em: <http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0378-18442008001100004>. Acesso em: 8 jun. 2020.

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

MODELINA

CAPÍTULO

3 Circulação de pessoas, mercadorias e ideias pelo espaço atlântico

JOSÉ CARLOS COSTA

Homem caminha pelas ruas de Luanda, Angola. Foto de 2020. No muro, é possível ler a frase "Não à poluição sonora promove o sossego".

Conversa inicial

Neste capítulo, vamos estudar a circulação de pessoas, mercadorias e ideias pelos três continentes banhados pelo Oceano Atlântico (o espaço atlântico), destacando seus impactos sobre a América.

Com a expansão marítima europeia no século XV e, sobretudo, a partir do século XVI, os europeus intensificaram seu contato com povos da África e conheceram vários povos da América. As relações de dominação e de comércio e a busca dos europeus por matérias-primas implicaram o aumento da circulação de pessoas nesses continentes e, consequentemente, de ideias, culturas e instituições políticas.

Os portugueses, por exemplo, dominaram a porção da América que hoje corresponde ao Brasil e importantes regiões da África, como a correspondente ao território da atual Angola. As marcas dessa dominação podem ser percebidas, entre outros fatores, no idioma adotado nesses países. A língua falada pelos colonizadores se transformou no idioma oficial tanto do Brasil quanto de Angola; porém, diversas palavras foram ressignificadas e outras, de origem indígena e africana, foram incorporadas pelos habitantes desses países.

1. Que relação podemos estabelecer entre a imagem e o texto?
2. Além da língua, que outros aspectos do presente revelam a circulação de povos entre os diferentes continentes banhados pelo Oceano Atlântico no período colonial?

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

1. Mercantilismo e colonização

O **mercantilismo** foi o conjunto de práticas e ideias econômicas adotadas pelas monarquias nacionais europeias entre os séculos XV e XVIII. Ele se configurou como a face econômica do absolutismo, tipo de governo no qual o poder se concentrava nas mãos de um monarca.

As práticas mercantilistas possibilitavam ao Estado interferir diretamente na economia, regulamentando elementos como os impostos e o comércio e delegando a certos grupos monopólios sobre o transporte, bem como a compra e a venda de mercadorias, em troca do pagamento de tributos ou da prestação de serviços.

No mercantilismo, a economia era entendida como uma espécie de balança. Em uma de suas extremidades, ficavam as importações (o que era comprado de outros reinos) e, na outra, as exportações (o que era vendido para outros reinos). Acreditava-se que as riquezas eram finitas e os recursos, escassos. Então, para alcançar uma situação financeira positiva, a **balança comercial precisava estar favorável**, ou seja, o montante das exportações tinha de ser maior do que o das importações. Com esse objetivo, os governantes passaram a beneficiar a produção de manufaturas locais, aplicando altos impostos às importações, prática que ficou conhecida como **protecionismo alfandegário**. Desse modo, esperavam acumular e manter as riquezas no reino, principalmente o ouro e a prata, metais aceitos em diversas partes do globo. A ideia de que a riqueza de um reino correspondia à quantidade de metais preciosos acumulados ficou conhecida como **metalismo**.

Para ampliar suas riquezas, diversos reinos europeus partiram em busca de jazidas de ouro e prata, assim como de produtos que pudessem ser comercializados e de mercados que os consumissem. É nesse contexto que devemos entender a colonização da América, processo que multiplicou o fluxo de pessoas, mercadorias e ideias pelo planeta.

Como estudamos no *Capítulo 1*, Portugal e Espanha saíram na frente dessa disputa, lançando-se ao mar à procura de novas rotas para o Oriente. Utilizando alianças ou entrando em conflitos com os povos nativos, esses reinos conquistaram imensos territórios na América, promovendo a colonização de parte desse continente. Inglaterra e França chegaram depois na disputa por territórios coloniais, como veremos adiante.

Portugal e a colonização do Brasil

No século XV, Portugal era uma das maiores forças marítimas europeias, dominando as mais avançadas técnicas de navegação. Com o conhecimento dessas técnicas, os portugueses navegaram pelo Oceano Atlântico, chegando, em 22 de abril de 1500, a um local ocupado por diversos povos indígenas: a costa do território correspondente à atual Bahia.

Imbuídos da lógica mercantilista, os portugueses inicialmente promoveram, nesse local, a extração da madeira de uma árvore nativa da Mata Atlântica: o pau-brasil. No início, a coroa portuguesa adotou o sistema de arrendamento na exploração comercial do território, concedida a um consórcio chefiado por Fernando de Noronha em troca da construção de feitorias, do envio de seis navios por ano à América para vigiar a costa e do pagamento de impostos. Diante dos grandes lucros obtidos pelo consórcio, a partir de 1515 a coroa portuguesa assumiu a exploração direta do pau-brasil e, um ano depois, enviou uma expedição para acabar com o contrabando francês dessa madeira.

O comércio do pau-brasil movimentava muitos recursos e era importante para o sistema mercantilista. Obtida por meio do escambo com os indígenas, a madeira era enviada a Lisboa e, de lá, para Amsterdã, onde era distribuída para toda a Europa na forma de pó, utilizado como tintura.

Descobrimento, charge de Cazo, 2020.

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

MODERNA

As capitanias hereditárias de São Vicente e Pernambuco obtiveram relativo sucesso, mas as outras não prosperaram. Assim, foi instalado em 1548 o governo-geral, por meio do qual a administração da colônia foi centralizada. A partir de 1572, o território foi repartido entre dois governadores-gerais, atribuindo a um deles a administração da parte norte, com sede em Salvador, e a outro, a da parte sul, com sede no Rio de Janeiro. O esquema funcionou entre 1572 e 1578, sendo novamente adotado entre 1608 e 1612.

Diante da concorrência de outros povos europeus no comércio marítimo, principalmente holandeses e franceses, bem como da notícia de que a Espanha tinha encontrado enormes quantidades de ouro e prata em suas colônias americanas, a coroa portuguesa temeu uma invasão de seus domínios na América. Assim, passou a incentivar a vinda de portugueses para essas terras a fim de colonizá-las.

Para isso, cedeu a nobres portugueses lotes de terras denominados **capitanias hereditárias**, concedendo-lhes o direito de administrá-las. Entre as obrigações desses nobres, chamados donatários, estavam a fundação de vilas, o patrulhamento contra a invasão de estrangeiros e piratas, a concessão de sesmarias (lotes de terra) a colonos e a cobrança dos tributos na região. Posteriormente, em 1548, a administração da colônia foi centralizada com a instituição do **governo-geral**.

Com a colonização, o fluxo pessoas de Portugal para o Brasil aumentou, assim como os conflitos com os povos indígenas que aqui viviam. Muitos foram expulsos de suas terras e obrigados a migrar para áreas do interior. Outros foram dizimados pelas guerras e pelas doenças trazidas pelos europeus. Outros, ainda, foram escravizados ou submetidos ao trabalho compulsório. Para resistir à exploração e à escravização, os indígenas utilizaram diversas estratégias, por exemplo, destruir vilas e plantações e se recusar a adotar a religião e os costumes europeus.

O fluxo de mercadorias entre a metrópole europeia e sua colônia americana também aumentou muito. Isso porque, em razão de um sistema que ficou conhecido como **Pacto Colonial**, as colônias foram obrigadas a comercializar apenas com suas metrópoles, fornecendo a elas matérias-primas a preços baixos e comprando delas produtos manufaturados a preços mais elevados. Apesar disso, o contrabando de matérias-primas para franceses, holandeses e ingleses foi uma prática corrente que movimentou muitos recursos pelo Atlântico.

Flamengo: habitante de Flandres, região localizada no norte da atual Bélgica.

O fluxo de conhecimentos entre os diversos continentes também aumentou, e o cultivo de uma gramínea de origem asiática (a cana-de-açúcar) já desenvolvido por espanhóis e portugueses nas ilhas atlânticas, como as Ilhas Canárias, a Ilha da Madeira e os Açores, foi adaptado ao Brasil, gerando grandes lucros.

BRASIL, PORTUGAL E ÁFRICA: ROTAS DO AÇÚCAR E DE ESCRAVIZADOS – SÉCULO XVII

CATHERINE ABUD SCOTTON

Fontes: *Atlas histórico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1991. p. 20, 28; ALENCASTRO, Luiz Felipe de. *O trato dos viventes*: formação do Brasil no Atlântico Sul. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 62.

O cultivo da cana era feito em regime de ***plantation***, ou seja, em grandes propriedades monocultoras, com utilização de mão de obra escravizada, e a produção era voltada ao mercado externo.

A montagem de um engenho de açúcar demandava altos investimentos. Assim, desde o início, a atividade contou com o investimento de financistas europeus, especialmente flamengos e holandeses. A produção açucareira desenvolveu-se principalmente em Recife e Salvador, de onde era mais fácil exportar o produto pela proximidade dos portos locais com os centros europeus, e, em menor escala, em São Luís e no Rio de Janeiro. O açúcar fabricado nos engenhos era embarcado para Portugal, onde era revendido aos holandeses, que o refinavam e o distribuíam para toda a Europa.

A principal mão de obra utilizada nesses engenhos foi a de africanos escravizados. Isso promoveu uma rede de comércio que articulava a Europa, a América e a África. Nesse negócio, os mercadores europeus lucravam tanto com venda de escravizados para os senhores de engenho quanto com a comercialização do açúcar. Como moeda para a aquisição de escravizados na África, eles usavam produtos, como a aguardente e o tabaco, adquiridos no Brasil.

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

PROVA

Os dados referentes à população da região mineradora e ao ouro enviado à Inglaterra foram extraídos de: LOPEZ, Adriana; MOTA, Carlo Guilherme. *História do Brasil*: uma interpretação. São Paulo: Senac, 2008. p. 197, 199.

Invasões holandesas

O sucesso da produção de açúcar no Brasil e o papel fundamental que essa mercadoria assumiu na economia do espaço atlântico exacerbaram o interesse dos holandeses em controlar diretamente as regiões produtoras. Em 1621, eles criaram a Companhia das Índias Ocidentais com o objetivo de estabelecer domínios e monopolizar o comércio açucareiro na América continental e no Caribe. Pouco tempo depois, em 1624, integrantes dessa companhia tentaram conquistar Salvador, que, na época, era a capital do Brasil, mas acabaram expulsos. Em 1630, promoveram outro ataque a Olinda e Recife, em Pernambuco. Após anos de luta, em 1635, conseguiram dominar a região, na qual permaneceram até 1654.

A partir de 1637, a gestão das áreas conquistadas pelos holandeses foi assumida pelo conde holandês João Maurício de Nassau. Ele empreendeu em Recife, cidade transformada em sede do governo holandês, importantes reformas urbanísticas, como a construção de canais, pontes e palácios, além de incentivar o desenvolvimento das ciências por meio da criação de museus e do fomento à vinda de estudiosos e artistas para a região. Outra medida adotada por Nassau foi o fornecimento de empréstimos aos fazendeiros locais, a fim de desenvolver a produção de açúcar. Desse modo, sua administração conquistou muito apoio.

No entanto, em 1644, a Companhia das Índias Ocidentais demitiu Nassau, cortou diversos gastos e cobrou antigas dívidas dos fazendeiros, dando início, em 1645, a uma guerra entre colonos e holandeses que ficou conhecida como **Insurreição Pernambucana** e se estendeu até 1654. Ao término do conflito, os portugueses conseguiram reestabelecer o domínio sobre a região. Expulsos, os holandeses concentraram-se na produção de açúcar nas Antilhas, tornando-se importantes concorrentes dos produtores de açúcar no Brasil.

Com a retomada de Pernambuco pelos portugueses, grupos de judeus que haviam se instalado na região em busca de liberdade religiosa fugiram para o norte do continente com receio de ser perseguidos. Um desses grupos se dirigiu para a colônia holandesa de Nova Amsterdã, onde fundou as bases do que viria a ser a cidade de Nova York. Isso evidencia a existência de um fluxo de pessoas e credos que desconhecia as barreiras estabelecidas pelo Pacto Colonial.

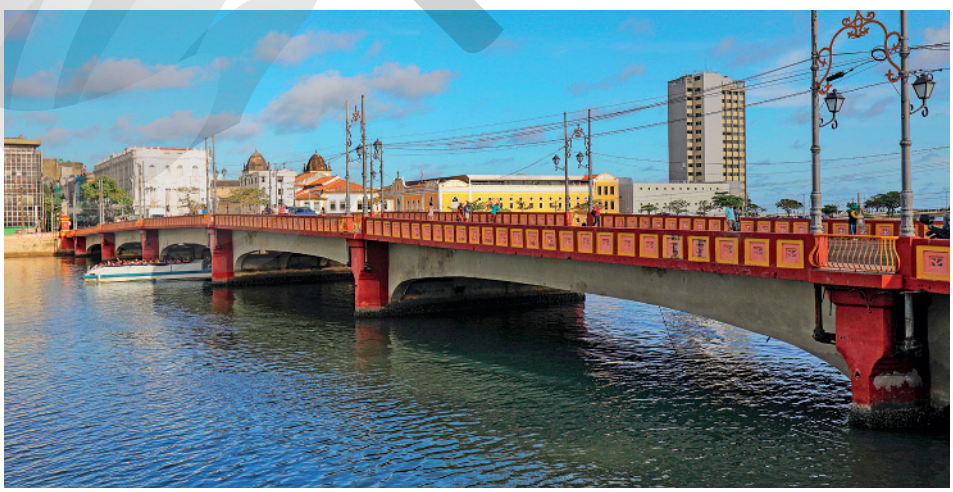
Fluxos do ouro

Na segunda metade do século XVII, diante da concorrência de holandeses, ingleses, franceses e espanhóis no comércio do açúcar, houve queda nos preços do produto, o que afetou gravemente a economia portuguesa, que entrou em crise.

A situação de Portugal começou a mudar por volta de 1690, quando bandeirantes encontraram ouro na região que hoje conhecemos como Minas Gerais. Como vimos, o ouro era uma das riquezas mais cobiçadas pelos europeus, e sua exploração gerou muito lucro à economia portuguesa.

A região mineradora sofreu um crescimento urbano vertiginoso. Milhares de pessoas cruzaram o Atlântico para se aventurar no interior da colônia, cuja população total saltou de 300 mil pessoas em 1700 para 1,5 milhão em 1750. Na década de 1770, havia, em Minas Gerais, 300 mil habitantes, o que correspondia a 20% da população do Brasil.

A maior parte do ouro extraído no Brasil foi enviado a Portugal, sustentando a economia do reino e financiando construções luxuosas. Uma parcela significativa dele foi utilizada para o pagamento de dívidas de Portugal com a Inglaterra, país com o qual a balança comercial portuguesa era deficitária. Estima-se que, entre 1700 e 1750, de 1 milhão a 2 milhões de libras esterlinas em ouro brasileiro foram enviados por Portugal à Inglaterra. Esse fluxo de ouro foi um dos principais fatores que contribuíram para a instalação de indústrias na Inglaterra, favorecendo seu desenvolvimento econômico.



HANS VON MANTEUFFEL/PULSAR IMAGENS

Ponte Maurício de Nassau sobre o Rio Capibaribe, em Recife, Pernambuco. Foto de 2020. A primeira construção dessa ponte, com pedra e madeira, foi realizada no período de dominação holandesa.

Dica de filme

Maurício de Nassau

Direção: Olívia Pedroso e Tom Hamburger.
País: Brasil.
Ano: 2019.
Duração: 14 min.
Produzido pelo Canal Futura, o vídeo faz parte da série *Show da história*, que aborda de maneira bem-humorada diversos episódios da história brasileira. Nele, adolescentes simulam uma entrevista com Maurício de Nassau, promovendo um balanço da ocupação holandesa no Brasil.

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

MODERNA

A Espanha e a colonização da América

Assim como os portugueses, os espanhóis buscaram ampliar seu mercado consumidor e aumentar o acúmulo de riquezas por meio da expansão marítima. Eles chegaram à América em 12 de outubro de 1492 e, inicialmente, procuraram estabelecer alianças com os povos indígenas que habitavam a região do Caribe. No entanto, pouco tempo depois, iniciaram o processo de dominação da região, promovendo diversas formas de trabalho compulsório e entrando em conflito com povos indígenas.

A princípio, a colonização foi empreendida por indivíduos com recursos próprios. Em troca da cobrança de impostos, a coroa concedia a eles benefícios como títulos de nobreza e ganhos sobre a exploração da terra. Embora a maioria das tentativas iniciais tenha fracassado, os colonizadores que tiveram êxito conseguiram altíssimos lucros, títulos e fama, além de se tornarem os primeiros governantes das novas terras, chamados ***adelantados***.

Temendo a concentração de poderes pelos *adelantados*, a Espanha instaurou na América o cargo de **vice-rei**, função que era ocupada por um nobre de confiança da coroa. O vice-rei administrava a colônia e respondia diretamente ao monarca espanhol, ocupando o cargo por quatro anos. Ao longo do período colonial, foram fundados quatro vice-reinos espanhóis na América: o de Nova Espanha e o do Peru, no século XVI, e o de Nova Granada e o do Rio da Prata, no século XVIII. Além deles, foram criadas quatro capitanias-gerais: a do Chile, a de Cuba, a de Guatemala e a da Venezuela, localizadas em pontos estratégicos do território colonial. As regiões mais importantes contavam, ainda, com **audiências**, nas quais se fiscalizavam os *pueblos* (aldeias) e as cidades. A administração municipal era realizada nos ***cabildos***, conselhos cujos representantes eram escolhidos entre os proprietários de terra e comerciantes das cidades.

Parcela considerável de prata também circulou clandestinamente pelas colônias espanholas, inglesas e portuguesa na América, alimentando o comércio intercolonial.

A atividade econômica mais lucrativa para os espanhóis foi a extração de ouro e, principalmente, de prata. Durante os séculos XVI e XVII, as minas de Potosí (na atual Bolívia) e de Huancavelica (no atual Peru) constituíram o eixo principal da economia colonial. Anualmente, elas forneciam toneladas de metais preciosos, que eram enviadas à Espanha, enriquecendo os cofres metropolitanos. A prata ligava-se a um imenso comércio mundial que tinha na China e no Oriente seu outro polo. A atividade mineradora era realizada sobretudo por indígenas, submetidos ao trabalho compulsório. Outra atividade econômica de destaque na América espanhola foi a produção de açúcar, realizada principalmente nas ilhas do Caribe, com o emprego de africanos escravizados.

O trabalho forçado nas minas e nas plantações e as doenças transmitidas pelos europeus causaram a morte de milhões de indígenas ao longo dos séculos. Esses fatores foram determinantes para a colonização, pois eliminaram parte da resistência indígena. Além disso, conhecimentos tradicionais foram perdidos com a morte de anciãos e lideranças indígenas.

A letalidade das epidemias na América era tamanha que há documentos nos quais os espanhóis registraram o medo de ficar sem mão de obra ou gente para a catequese.

O intercâmbio colombiano, ou seja, as trocas biológicas, de ideias, de produtos e de saberes depois de Colombo, afetou toda a humanidade e os demais seres vivos no planeta – da baleia-branca (caçada quase à extinção na região canadense) ao trigo (espalhado por diversas terras cultiváveis no mundo), dos vírus que circularam ceifando vidas aos alimentos americanos, como a batata, o tomate e o milho, que se adaptaram ao clima da África e da Europa.

AMÉRICA ESPANHOLA: DIVISÃO POLÍTICA – SÉCULO XVIII

Fonte: DUBY, Georges. *Atlas historique mondial*. Paris: Larousse, 2003. p. 239.

CATHERINE ABUD SCOTTON

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

MODERNA

O sistema de castas

Ao cruzar o Atlântico, os europeus trouxeram à América as tradicionais desigualdades sociais de seu continente, às quais foram acrescentadas outras divisões sociais e étnicas. Desde a Idade Média, havia, na Península Ibérica, os chamados **estatutos de limpeza de sangue**, que impunham uma série de restrições aos descendentes de judeus e muçulmanos. Portugueses e espanhóis que almejassem cargos públicos, militares ou religiosos deveriam primeiro provar que não eram descendentes de muçulmanos ou judeus até a sexta ou sétima geração. Na América, a limpeza de sangue passou a significar não apresentar ascendência indígena, negra ou oriental, e o conceito foi utilizado como base para um **sistema de castas** que vigorou a partir do século XVII.

Para mais informações sobre os estatutos de limpeza de sangue na Península Ibérica, consulte: ACHA, Jaime de Salazar. La limpieza de sangre. *Revista de la Inquisición*, n. 1. Madri: Editorial Universidad Complutense, 1991. p. 289-308. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/157763.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2020.

Nesse sistema, o topo da hierarquia social era ocupado pelos ***chapetones*** ou *peninsulares* (espanhóis nascidos na Europa). Logo depois, vinham os ***criollos***, descendentes de espanhóis, nascidos na América. Esses grupos compunham a elite local. No entanto, por terem nascido em solo colonial, os *criollos* não podiam ocupar os principais cargos administrativos. O restante da população era formado majoritariamente por **indígenas**, seguidos de **mestiços** (como eram chamados os filhos de espanhóis com as nativas) e **africanos escravizados**, todos excluídos de posições de poder e prestígio. Os mestiços, em geral, trabalhavam em pequenos comércios, no campo e em serviços domésticos. Os indígenas atuavam na agricultura, nas minas e na construção. Os africanos escravizados, por sua vez, estiveram mais presentes nas ilhas do Caribe e no Vice-Reino de Nova Granada, trabalhando principalmente nas plantações de cana-de-açúcar e em serviços domésticos. Ainda assim, até o século XIX, Peru e Nova Espanha receberam cerca de 700 mil africanos escravizados.

Os dados referentes ao número de escravizados no Peru e na Nova Espanha foram extraídos de: GATES JUNIOR, Henry Louis. *Os negros na América Latina*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. p. 92-93.

Com o tempo, a miscigenação deu origem a outros grupos, como o dos chamados **mulatos** (filhos de espanhóis com africanos) e **zambos** (filhos de indígenas e africanos), ampliando o sistema de castas e as desigualdades na população.

A conquista espiritual dos indígenas

A expansão colonial ibérica foi apoiada pela Igreja Católica, e a difusão da fé se tornou um dos objetivos da colonização. Isso demonstra que os fluxos, além de econômicos e biológicos, eram culturais, sociais e institucionais. Tanto as autoridades coloniais de Portugal quanto as da Espanha alegavam que, ao serem catequizados, os indígenas se tornariam melhores vassalos e trabalhadores. Assim, religiosos foram enviados às colônias com o objetivo de convertê-los ao cristianismo. Na maioria das vezes, impunha-se aos indígenas costumes e modos de vida que eles não compreendiam ou não aceitavam. Para resistir a essa imposição, os indígenas buscaram maneiras de continuar praticando seus cultos, associando-os ao cerimonial católico, ou reagiram com violência, assassinando religiosos e destruindo igrejas.

Essa relação, contudo, nem sempre foi conflituosa. Em diversas ocasiões, os religiosos atuaram em defesa dos indígenas contra os colonos. O bispo dominicano Bartolomé de las Casas, por exemplo, conseguiu a proibição da escravidão indígena, bem como da *encomienda*, sistema que vigorou na América espanhola e que permitia a exploração do trabalho indígena em troca de sua catequização.

SUN_SHINE/SHUTTERSTOCK

Mulheres indígenas bolivianas, chamadas *cholas*, em La Paz, Bolívia. Foto de 2020. As *cholas* se vestem com saias tradicionais, as *polleras*, e lutam para preservar sua herança cultural e combater a discriminação contra os indígenas na atualidade.

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

MODERNA

Pinturas de castas

No século XVIII, diversos artistas abordaram a divisão social que vigorava na América espanhola, produzindo séries de imagens que registravam as possíveis combinações entre os diferentes grupos, expressando o imaginário preconceituoso da época, de acordo com o qual, quanto mais branca fosse a sociedade, mais ordenada ela seria.

Essas imagens ficaram conhecidas como pinturas de castas. O conjunto mais comum dessas pinturas continha dezesseis combinações com pai, mãe e filho.

Observe, a seguir, duas pinturas de castas, produzidas pelos artistas Miguel Cabrera e José de Alcíbar, ambos nascidos no Vice-Reino da Nova Espanha.

MUSEO HISTORIA MEXICANA MONTERREY

De espanhol e negra, mulata, pintura de Miguel Cabrera, cerca de 1763.

JOSÉ DE ALCÍBAR - COLEÇÃO PARTICULAR

De negro e índia, lobo, pintura de José de Alcíbar, cerca de 1760.

Questões

Responda no caderno.

1. Identifique os grupos sociais representados nas duas imagens.
2. Como as crianças são representadas em cada imagem?
3. As pinturas de castas representavam negativamente a mistura dos diferentes grupos étnicos e sociais. De que modo isso pode ser percebido nas imagens?

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

França e Inglaterra e suas colônias na América

Quando franceses e ingleses se lançaram ao mar, a maior parte do continente americano já estava dividida entre Portugal e Espanha. Assim, inicialmente, esses povos se dedicaram sobretudo à pirataria, atacando regiões dominadas pelos ibéricos ou comercializando ilegalmente nelas.

Ao longo do século XVI, os franceses tentaram se estabelecer em áreas marginalmente dominadas por espanhóis (Flórida) e por portugueses (Rio de Janeiro), mas foram expulsos.

Em meados da década de 1670, eles conseguiram se fixar no litoral do território correspondente ao da atual Guiana Francesa, dando início efetivo a seu projeto de colonização. Habitavam a região, na época, aproximadamente 30 mil indígenas, que foram dominados por meio de sucessivos conflitos e submetidos ao processo de catequização, empreendido por missionários capuchinos e jesuítas. Em um primeiro momento, os franceses escravizaram os indígenas, mas logo abandonaram essa prática, recorrendo à compra de africanos escravizados, que foram levados à região em número bem abaixo do observado no restante da América. Em 1765, havia 5.728 indivíduos nessa condição no local.

Para suprir a necessidade de mão de obra, os franceses organizaram, entre 1764 e 1765, um grande projeto de colonização, que envolveu o transporte de aproximadamente 12 mil pessoas (em sua maioria, francesas e alemãs) para a Guiana Francesa, especificamente para a região de Kourou. No entanto, doenças como a febre tifoide, a febre amarela, o tifo e a disenteria assolaram os colonos. A maioria deles padeceu ou voltou à Europa, restando apenas 1.800 no local.

A falta de mão de obra impediu o desenvolvimento de grandes cultivos, como o da cana-de-açúcar. Assim, as atividades econômicas se concentraram no cultivo de algodão, cacau e café, em pequenas quantidades. Em 1809, a região foi conquistada pelos portugueses, mas devolvida à França já em 1817.

Ainda no começo século XVII, os franceses também se estabeleceram nas Antilhas, conseguindo a posse definitiva da porção oeste da Ilha Hispaniola (antes pertencente à Espanha) em 1647. Esse território, atual Haiti, era chamado **São Domingos**.

Lá os franceses adotaram o modelo da *plantation*, voltado para a produção de cana-de-açúcar. Com o tempo, estabeleceu-se um comércio triangular no Atlântico entre a América do Norte, as Antilhas e a África, semelhante ao que ocorria entre Portugal, o Brasil e a África. Das colônias inglesas localizadas na América do Norte, que estudaremos adiante, saíam comerciantes com produtos como peixe, tabaco e madeira, que eram trocados nas Antilhas por rum e melaço. Depois os comerciantes se dirigiam à África, onde esses produtos eram utilizados na aquisição de escravizados. Os escravizados, por sua vez, eram vendidos nas Antilhas e na América do Norte, onde o processo recomeçava.

Participando desse ciclo nas Antilhas, São Domingos alcançou grande desenvolvimento no início do século XVIII e se tornou uma das colônias mais lucrativas da época.

Esse fluxo de mercadorias e pessoas determinou a composição étnica e social desta colônia francesa: em fins do século XVIII, 80% da população era escravizada, característica que seria determinante para seu processo de independência.

Os dados numéricos referentes aos nativos, aos escravizados e ao projeto de colonização francesa realizado na Guiana Francesa foram retirados de: CAVLAK, Iuri. História da Guiana Francesa: do início da colonização até a invasão portuguesa de 1808. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DA ANPHLAC, 12, 2016, Campo Grande. Anais [...]. Campo Grande, 2016. p. 1-5. Disponível em: <http://antigo.anphlac.org/sites/default/files/Iuri%20Cavlak%20_Anais%20do%20XII%20Encontro%20Internacional%20da%20ANPHLAC.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2020.
Os dados referentes à população escravizada em São Domingos foram retirados de: FONTELLA, Leandro Goya; MEDEIROS, Elisabeth Weber. Revolução Haitiana: o medo negro assombra a América. *Disciplinarum Scientia*, v. 8, n. 1, p. 64, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumCH/article/view/1669/1574>. Acesso em: 1º jul. 2020.

Os europeus na costa leste da América do Norte

Na região de Newfouland (também conhecida por Terra Nova), na costa leste da América do Norte, os europeus fundaram ricas colônias de pesca. Os pescadores e comerciantes dessas comunidades mantiveram uma relação intensa de trocas com os indígenas da região. Forneciam roupas e utensílios de metal, como panelas e facas, em troca de peles de castor. Entre os entrepostos que mais obtiveram sucesso com esse modelo estavam Quebec e Montreal, fundados respectivamente em 1608 e 1642 e controlados por franceses; Fort Christina, colônia sueca fundada em 1638 no Rio Delaware; e as fortificações holandesas de Fort Orange e Nova Amsterdã, ambas fundadas em 1642.

Frank e Ernest, charge de Bob Thaves, 2005. A charge satiriza a chegada dos europeus à América do Norte.

© 2005 THAVES/DIST. BY ANDREWS MCMEEL SYNDICATION

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

MODERNA

Os dados sobre o número de colonos enviados a Jamestown foram extraídos de: KARNAL, Leandro e outros. *História dos Estados Unidos*: das origens ao século XXI. São Paulo: Contexto, 2011. p. 43.

Em 1584, a Inglaterra deu início à tentativa de ocupação do território da Virgínia, na América do Norte. A estratégia de ocupação foi baseada na adotada por Portugal e Espanha, mas os colonizadores não encontraram jazidas de metais, nem foi possível desenvolver o comércio de longa distância. O processo de colonização foi, então, adaptado com o envio de homens e mulheres para fundar colônias baseadas em modelos agrários. O primeiro assentamento de colonos, fundado no Maine, falhou. No entanto, em 1607, em uma segunda tentativa, 144 pessoas foram mandadas para Jamestown (cidade batizada em homenagem ao rei James I). Pouco tempo depois, entre 1609 e 1610, esses colonos foram alvo de um cerco armado pela chamada Confederação Powhatan, formada por um grupo de nações indígenas algonquinas lideradas pelo cacique Powhatan. Um acordo entre os indígenas e os colonos garantiu a sobrevivência de Jamestown.

Ao longo da década de 1610, muitos colonos chegaram à Virgínia em busca de lucro rápido, instalando-se em fazendas isoladas. Os vinte anos seguintes ficaram marcados por constantes atritos entre eles e os indígenas. Os conflitos cresceram quando o cultivo do tabaco começou a gerar lucros para a Companhia da Virgínia, instituição responsável pela colonização da região, que passou a ocupar cada vez mais terras, pois o solo rapidamente perdia seus nutrientes e tinha de repousar por longos períodos para recuperar sua capacidade produtiva.

Após anos de conflitos, a Confederação Powhatan se rendeu, em 1646, assinando um termo no qual se submetia à autoridade dos europeus.

O rentável cultivo do tabaco também motivou a fundação, em 1632, da colônia Maryland, na Baía de Chesapeake, pela família católica Calvert. Os católicos que foram à colônia em busca de segurança eram perseguidos na Inglaterra, cuja religião oficial era a anglicana. Exceto pela questão religiosa, o modelo de assentamento de Maryland era muito similar ao da Virgínia. As fazendas de tabaco eram espalhadas pelas margens de rios, cada qual com píeres próprios, isolados uns dos outros, e comercializavam com a Europa.

TREZE COLÔNIAS INGLESAS: DIVISÃO POLÍTICA – SÉCULOS XVII-XVIII

CATHERINE ABUD SCOTTON

Fonte: *Atlas histórico escolar*. Rio de Janeiro: FAE, 1991. p. 62.

Outras colônias foram estabelecidas ao sul da Virgínia. O modelo predominante nas colônias da Virgínia, de Maryland, da Carolina do Norte, da Carolina do Sul e da Geórgia foi o de *plantation*, ampliando a utilização de mão de obra escravizada, trazida diretamente da África por meio do comércio triangular.

Ao norte da Virgínia, porém, foi adotado outro modelo de colonização. Em 1620, um grupo de protestantes puritanos holandeses fundou a colônia de Massachussetts e estabeleceu um pacto de autogoverno, o Pacto do *Mayflower* (nome do navio no qual haviam viajado).

De acordo com a doutrina protestante, os fiéis deveriam ler a *Bíblia* sem intermediações. Para isso, precisavam ser alfabetizados. Então, os puritanos fundaram diversas instituições de ensino com o objetivo de educar os indivíduos que assumiriam a liderança religiosa das comunidades. Em pouco tempo, essas instituições contribuíram para a drástica diminuição da taxa de analfabetismo na América. No entanto, indígenas e africanos escravizados não recebiam educação formal, pois eram considerados inferiores ou não crentes. Além disso, diferentemente do que ocorreu com as colônias espanholas e portuguesa, não houve a preocupação com a catequização dos nativos.

Além de Massachussetts, outras colônias se formaram no norte: Nova Hampshire, Rhode Island e Connecticut. Entre elas e as colônias do sul, formaram-se as colônias centrais – Nova York, Pensilvânia (fundada por religiosos *quakers*), Nova Jersey e Delaware –, dedicadas sobretudo à produção de cereais.

A organização econômica e social das colônias do norte e do centro se assemelhava à da metrópole. Os colonos dessas regiões desenvolveram manufaturas e quase não possuíam africanos escravizados. O modelo de colonização adotado baseava-se na pequena propriedade, na mão de obra livre e na produção para o mercado interno.

MODERNA

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

2. O tráfico transatlântico de escravizados

Entre os séculos XVI e XIX, aproximadamente 12,5 milhões de africanos foram obrigados a abandonar seus lares e conduzidos forçadamente a diferentes partes do continente americano para trabalhar na condição de escravizados. Nessa diáspora africana (termo que remete a um deslocamento em massa provocado pelo tráfico de pessoas a partir do período moderno, assim como à redefinição das identidades dessas pessoas), a história da África, da América e da Europa foi interligada.

Em diversas regiões africanas, organizou-se um sistema complexo para a captura, negociação e venda de escravizados. Participavam ativamente desse sistema traficantes das metrópoles europeias e das colônias americanas, autoridades coloniais, elites políticas e traficantes africanos.

Normalmente, os negociantes ancoravam seus navios próximo à costa, pagavam adiantado pelos escravizados com mercadorias produzidas na Europa ou na América e aguardavam a captura das pessoas.

A maior parte dos escravizados partiu dos portos de Luanda e Benguela, na África Centro-Ocidental. Embarcados em navios negreiros, eles atravessaram o Oceano Atlântico em péssimas condições, sendo submetidos a violência, ambientes insalubres e alimentação precária. Calcula-se que ao menos 15% dos embarcados não resistiam à viagem. Os principais destinos daqueles que sobreviviam foram o Brasil e o Caribe, regiões que, como vimos, especializaram-se na produção de açúcar.

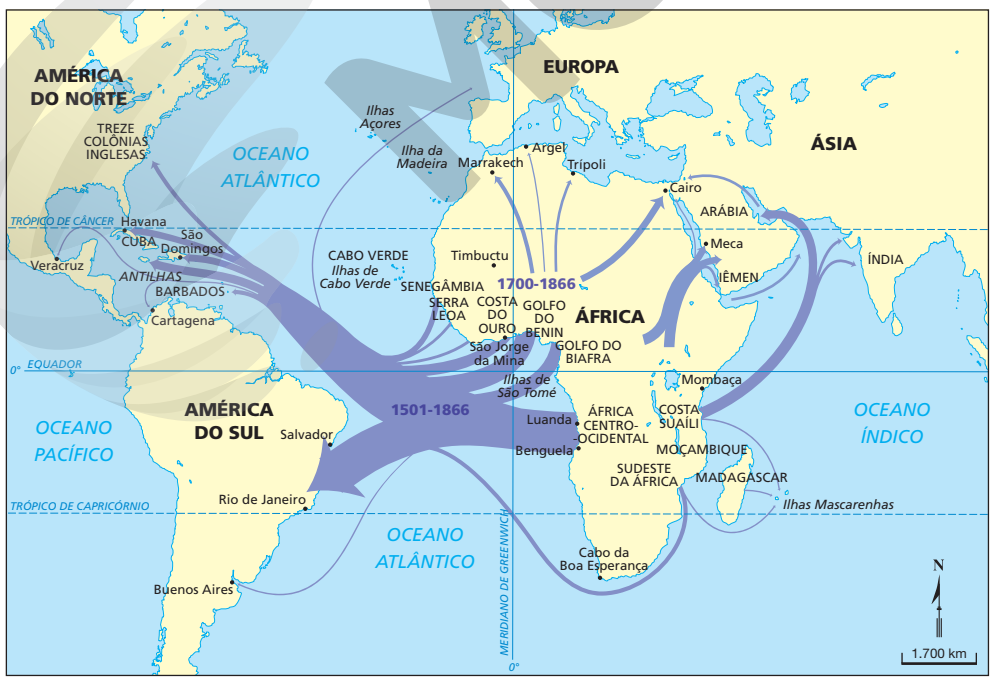
Na América, os escravizados eram trocados por produtos tropicais e por prata peruana. Esses produtos eram, então, levados às praças comerciais europeias, em que havia uma ampla rede de mercadores e agentes financeiros.

As negociações envolviam muitos riscos em razão das condições de segurança das embarcações e da imensa mortandade dos escravizados, além das revoltas a bordo, pois os escravizados frequentemente se rebelavam contra as situações a que eram submetidos nessas viagens. É provável que em uma a cada dez viagens tenha havido rebeliões, principalmente nas embarcações provenientes da Alta Guiné, razão pela qual a região era evitada pelos traficantes.

Por causa dos riscos, eram realizadas extensas operações de crédito para a compra de produtos na Europa, a construção de navios capazes de fazer esse comércio triangular e o pagamento dos seguros das embarcações e das mercadorias transportadas. Mesmo assim, o tráfico de escravizados, bem como a rede comercial na qual ele estava inserido, foi o negócio mais lucrativo da era moderna. Não por acaso as potências coloniais disputaram esse comércio intensamente.

Os dados sobre o tráfico de escravizados e as viagens dos navios negreiros foram retirados do *site* *Slave Voyages*. Disponível em: <https://www.slavevoyages.org/assessment/estimates>. Acesso em: 1º jul. 2020. O percentual de mortalidade dos escravizados foi retirado de: LOVEJOY, Paul. *A escravidão na África*: uma história de suas transformações. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 93.

TRÁFICO DE ESCRAVIZADOS: 1501-1866



Fonte: Trans-atlantic slave trade: introductory maps. *Slave Voyages*. Disponível em: <https://www.slavevoyages.org/voyage/maps#introductory->. Acesso em: 1º jul. 2020.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.
CATHERINE ABUD SCOTTON
MODERNA

Apesar de dominar o comércio e as instituições políticas do continente americano, os europeus eram a minoria dos habitantes. No início do século XIX, por exemplo, os afrodescendentes constituíam 67% da população brasileira, 66% da panamenha e 61% da venezuelana. Esses dados podem ser encontrados em: FREIRE, Germán e outros. *Afrodescendentes na América Latina*: rumo a um marco de inclusão. Washington: Banco Mundial, 2018. p. 35-36. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/30201/129298PT.pdf?sequence=12&isAllowed=y>. Acesso em: 1º jul. 2020.

Culturas que cruzaram o Atlântico

O tráfico negreiro modificou drasticamente a composição das sociedades americanas. Estima-se que, entre 1501 e 1866, dos africanos escravizados que sobreviveram à travessia do Atlântico, quase 5 milhões desembarcaram no Brasil, 1 milhão na Jamaica, 780 mil em Cuba, 770 mil em São Domingos e 500 mil em Barbados. Nessa travessia, eles carregaram diferentes culturas, religiões e modos de compreender o mundo. Em um cotidiano hostil e marcado pela violência, foram redefinindo suas identidades, incorporando traços das culturas indígenas e europeia, ressignificando-os e criando uma série de costumes e saberes que são comuns no Brasil atual.

Nos dois primeiros séculos de colonização, a maioria dos escravizados que chegava ao Brasil fazia parte de um grupo étnico-linguístico composto de diversos povos da África Meridional: o **banto**. Eles vinham principalmente das regiões do Congo e de Angola e falavam línguas como o umbundo, o quicongo e o quimbundo.

Os bantos trouxeram para cá práticas que foram ressignificadas e hoje fazem parte da cultura brasileira. Um exemplo é a roda de capoeira, manifestação cultural que envolve canto, toque de instrumentos, dança, jogo, golpes e brincadeiras, bem como símbolos e rituais.

Reflita

Ao longo dos séculos XIX e XX, os praticantes de capoeira sofreram diversos tipos de perseguição e preconceitos, decorrentes de noções equivocadas que a associavam à violência e à subversão, fortalecendo ideias racistas. Qual é a importância da roda de capoeira na atualidade?

Diversos vocábulos bantos também foram incorporados ao português falado por aqui, como *dengo* (pedido de aconchego), *moleque* (filho pequeno ou garoto) e *quitanda* (pequeno estabelecimento onde se vendem produtos frescos).

O termo *candomblé*, que hoje é utilizado para designar uma diversidade de práticas religiosas de matriz africana, também tem origem banta. No Brasil, o candomblé se desenvolveu na Bahia como um sistema religioso baseado em diferentes tradições africanas, servindo como um elemento de unificação para várias etnias que aqui foram agrupadas. A umbanda, por sua vez, é fruto do sincretismo de cultos africanos, da religião católica e de rituais indígenas.

No século XIX, os **sudaneses** formavam o grupo étnico-linguístico africano mais traficado para o Brasil. Eles vinham principalmente do Golfo da Guiné e eram, em sua maioria, iorubás (também conhecidos como nagôs), haussás e fon-jejes. As tradições iorubás tiveram papel fundamental no desenvolvimento do culto aos orixás no Brasil. São de origem iorubá, por exemplo, o culto a Oxum (divindade das águas doces, da beleza, da riqueza e do amor), a Logun-Edé (orixá guerreiro, divindade da pesca e da caça) e a Xangô (divindade da justiça, do fogo e do trovão).

Roda de capoeira em Salvador, Bahia. Foto de 2019.

SERGIO PEDREIRA/PULSAR IMAGENS

Atualmente, as influências das diversas etnias africanas que foram trazidas ao Brasil podem ser encontradas na culinária – em pratos como o acarajé, o vatapá e o caruru –, na música – em ritmos e danças como o samba, o axé, o frevo e o maracatu – e em diferentes outras manifestações culturais.

O Brasil é o país com maior população negra fora da África. Reconhecer e valorizar a herança cultural africana é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

As estimativas sobre o número de escravizados desembarcados no Brasil e em regiões do Caribe foram retiradas do *site Slave Voyages*. Disponível em: <https://www.slavevoyages.org/assessment/estimates>. Acesso em: 1º jul. 2020.

MODERNA

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

3. A circulação de ideias e a independência das colônias na América

No século XVIII, filósofos, artistas e intelectuais de diversas áreas passaram a questionar a ordem política e social vigentes na Europa. Eles criticavam o poder absoluto dos reis, o mercantilismo, a divisão social em estamentos e as explicações baseadas na fé. Os **iluministas**, como ficaram conhecidos, davam muita importância ao método científico e defendiam ideias liberais a respeito de representatividade política, da liberdade individual e da necessidade de um Estado que garantisse aos indivíduos o direito à propriedade, à liberdade e à vida, entre outros.

Tal pensamento circulou em diversas partes da Europa e entre diferentes grupos, alcançando até mesmo alguns monarcas. Governantes como dom José I, de Portugal, Frederico II, da Prússia, e Catarina II, da Rússia, apropriaram-se de algumas das ideias iluministas para promover reformas visando à manutenção de seu poder. Por isso, ficaram conhecidos como **déspotas esclarecidos**.

Formuladas no contexto europeu, as ideias iluministas atravessaram o Atlântico, chegando às colônias americanas. Na América, elas foram lidas e interpretadas de acordo com os interesses locais, embasando movimentos de independência. Nas Treze Colônias inglesas, a existência de instituições de ensino, de universidades e da imprensa facilitou a difusão dessas ideias. O mesmo ocorreu nas colônias espanholas, que tinham tradição de conhecimento letrado e universitário e nas quais havia mais liberdade de imprensa do que na colônia portuguesa. No Brasil, a imprensa era proibida, o que não impediu que as ideias iluministas circulassem clandestinamente, por meio dos chamados "livros proibidos".

Debates sobre a América

No século XVIII, a natureza da América e de seus habitantes se tornou objeto de debates dos dois lados do Oceano Atlântico. Essa discussão, conhecida como Disputa ou Polêmica do Novo Mundo, iniciou-se com algumas publicações europeias que caracterizavam a América como degenerada, débil ou imatura em relação à Europa, defendendo que ela seria geologicamente mais jovem e teria clima menos benigno do que o europeu. Tais ideias foram repudiadas na América. Pensadores como Francisco Javier Clavijero, no Vice-Reino da Nova Espanha, Juan Ignacio Molina, na Capitania-Geral do Chile, Juan de Velasco, no Vice-Reino de Nova Granada e Joseph Perramás, no Vice-Reino do Rio da Prata, nas colônias espanholas, além de Benjamin Franklin, Thomas Jefferson e Thomas Paine, nas colônias inglesas, empenharam-se em mobilizar, cada qual à sua maneira, diversos argumentos para rebater ou inverter o diagnóstico de inferioridade da América em relação à Europa.

PITXIQUIN/CC BY 4.0

Universidade Nacional Maior de São Marcos, em Lima, no Peru. Foto de 2017. Diversas universidades foram fundadas nas colônias espanholas na América. A Universidade de São Marcos foi inaugurada em 1551.

MODERNA

Em 1707, a Inglaterra se uniu ao País de Gales e à Escócia, formando o chamado Reino Unido da Grã-Bretanha. Para fins didáticos, neste capítulo, continuamos adotando a denominação *Inglaterra* após essa data.

A independência dos Estados Unidos

Diferentemente de Portugal e da Espanha, a Inglaterra deu às suas Treze Colônias americanas muita liberdade política e comercial. Ao longo do século XVII, os ingleses pouco interferiram na vida dos colonos. No entanto, no século seguinte, envolveram-se em diversos conflitos, como a Guerra de Sucessão Espanhola (1703-1713), a Guerra de Sucessão Austríaca (1740-1768) e a Guerra dos Sete Anos (1756 -1763), realizando muitos gastos. Para equilibrar suas finanças, principalmente após a Guerra dos Setes Anos, a metrópole passou a exercer forte controle político e econômico sobre suas colônias.

Entre as medidas adotadas pelos ingleses para tal, destacaram-se a promulgação da Lei do Açúcar (1764), que restringiu a liberdade das colônias no comércio triangular, criando impostos sobre diversos produtos; da Lei do Selo (1765), que instituiu um novo tributo sobre documentos legais e textos impressos que circulassem nas colônias; e da Lei do Chá (1773), que concedeu o monopólio da venda de chá à Companhia das Índias Orientais com o objetivo de controlar e taxar esse lucrativo comércio. Além disso, a Inglaterra instalou estabelecimentos de fiscalização, como as alfândegas, com o objetivo de dificultar o contrabando que sustentava boa parte da economia colonial.

Os colonos expressaram sua insatisfação com as medidas metropolitanas de diversas maneiras. A associação feminina Filhas da Liberdade, por exemplo, foi criada em resposta à Lei do Selo e incentivava as mulheres a costurar suas roupas e as de sua família em vez de comprá-las dos ingleses.

O boicote à Lei do Chá também foi promovido por diversos colonos. A resposta mais contundente a essa lei ocorreu em 16 de dezembro de 1773, quando colonos vestidos de indígenas destruíram toda a carga dos navios ingleses atracados no porto de Boston, episódio que ficou conhecido como a Festa do Chá de Boston (*Boston Tea Party*). O governo inglês reagiu com a promulgação de um conjunto de leis, chamadas pelos colonos de Leis Intoleráveis, que, entre outras medidas, estabeleceram o fechamento do porto de Boston até que os prejuízos causados pela ação fossem ressarcidos. Tais medidas acabaram incentivando o início do processo de independência das Treze Colônias.

Charge de Guy & Rood satirizando a Festa do Chá de Boston, 2009.

© 2009 GUY & RODD/DIST. BY ANDREWS MCMEEL SYNDICATION

Em 1774, ocorreu o Primeiro Congresso Continental da Filadélfia, que reuniu representantes das colônias inglesas. Leitores dos pensadores iluministas, em especial de John Locke, os colonos reunidos na Filadélfia acreditavam que o Estado deveria ser regido por um contrato social, ou seja, um acordo no qual o governo garantisse aos cidadãos os direitos naturais de liberdade, prosperidade e felicidade. Caso esse acordo não fosse cumprido, o contrato seria rompido e os cidadãos teriam o direito de rebelar-se e substituir o governante. A ideia do direito à rebelião inspirou os colonos, para os quais o rígido controle inglês feria seus direitos naturais.

O início efetivo da Guerra de Independência, também conhecida como Revolução Americana, ocorreu em março de 1775. Mas nem todos eram favoráveis a ela. Muitos colonos, sobretudo nas colônias do sul, temiam que a separação ocasionasse revoltas internas, principalmente de escravizados.

O pensamento de John Locke é analisado de modo mais detalhado no *Capítulo 1* do volume que trata dos sistemas e regimes políticos.

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

MODERNA

Em maio de 1775, representantes das Treze Colônias se reuniram no Segundo Congresso da Filadélfia, no qual decidiram proclamar a independência. Uma comissão, liderada por Thomas Jefferson, um rico fazendeiro da Virgínia, foi encarregada de redigir a Declaração de Independência. O documento, aprovado em 4 de julho de 1776, foi inspirado nas ideias iluministas, como podemos ler no trecho a seguir.

> "Quando, no curso dos acontecimentos humanos, se torna necessário a um povo dissolver os laços políticos que o ligavam a outro, e assumir, entre os poderes da Terra, posição igual e separada, a que lhe dão direito as leis da natureza e as do Deus da natureza, o respeito digno para com as opiniões dos homens exige que se declarem as causas que os levam a essa separação.
>
> Consideramos estas verdades como evidentes por si mesmas, que todos os homens são criados iguais, dotados pelo Criador de certos direitos inalienáveis, que entre estes estão a vida, a liberdade e a procura da felicidade. Que a fim de assegurar esses direitos, governos são instituídos entre os homens, derivando seus justos poderes do consentimento dos governados; que, sempre que qualquer forma de governo se torne destrutiva de tais fins, cabe ao povo o direito de alterá-la ou aboli-la e instituir novo governo, baseando-o em tais princípios e organizando-lhe os poderes pela forma que lhe pareça mais conveniente para realizar-lhe a segurança e a felicidade. [...]."
>
> *Declaração de Independência dos Estados Unidos da América*. Disponível em: <http://www.uel.br/pessoal/jneto/gradua/historia/recdida/declaraindepeEUAHISJNeto.pdf>. Acesso em: 1º jul. 2020.

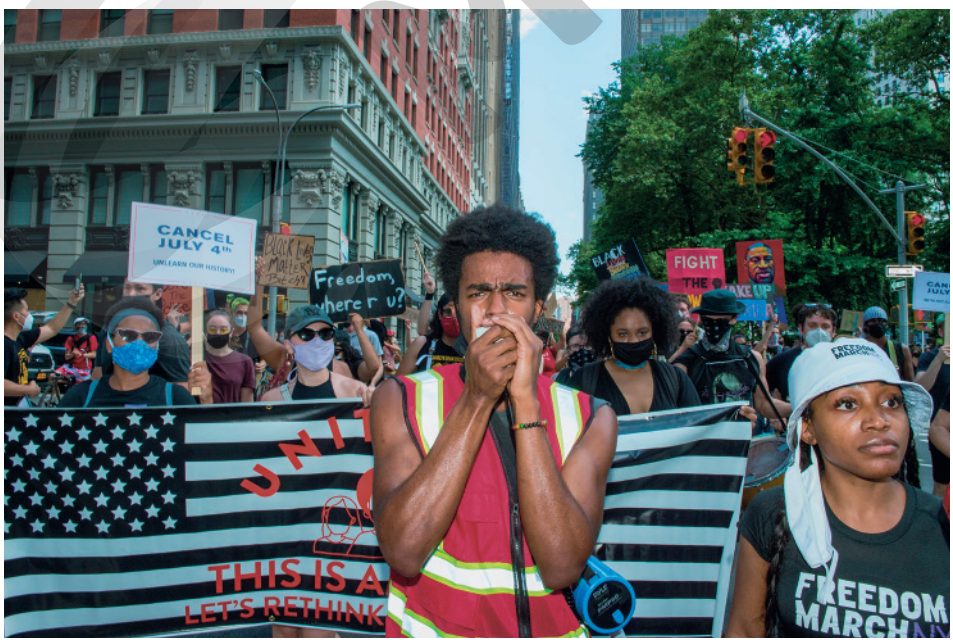
Explore

Identifique duas passagens do texto que foram influenciadas pelas ideias iluministas, justificando sua escolha. Se necessário, pesquise as principais ideias defendidas pelos iluministas para embasar sua resposta.

A Declaração de Independência apresentava contradições. Como falar em igualdade e liberdade e manter a escravidão? O trabalho escravo era muito utilizado nas colônias do sul. Os escravistas recorriam a ideia do direito à propriedade para defender sua manutenção. Receando que a questão impedisse a união das Treze Colônias, a discussão a respeito dela foi adiada. Além disso, o documento não contemplava mulheres e indígenas em sua redação. Os Estados Unidos, portanto, nasciam como nação independente excluindo diversos grupos sociais. Na prática, os termos da Declaração de Independência aplicavam-se somente a homens adultos, brancos e proprietários.

As guerras de independência se estenderam até 1781. Os colonos contaram com o apoio de franceses e espanhóis, que eram rivais dos ingleses. O reconhecimento formal da independência dos Estados Unidos pela Inglaterra ocorreu apenas em 1783, por meio do Tratado de Paris.

KEVIN RC WILSON/SHUTTERSTOCK



Manifestantes do movimento *Black Lives Matter* (Vidas Negras Importam, traduzido do inglês) protestam no dia da independência, Nova York, Estados Unidos. Foto de 2020. Esse movimento, contrário ao racismo e à violência direcionada a pessoas negras, teve início em 2013 e ganhou força em 2020 após o afro-americano George Floyd ter sido assassinado por sufocamento por um policial branco em Mineápolis, nos Estados Unidos. A violência direcionada a um segmento social específico, às pessoas negras, revela que a Declaração de Independência não foi suficiente para assegurar a igualdade a toda a população estadunidense.

Na foto, é possível ver cartazes com frases como "Cancelar o 4 de Julho, desaprender nossa história" e "Liberdade, onde você está?", escritas em inglês.

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

MODERNA

A independência do Haiti

No século XVIII, São Domingos era a colônia mais lucrativa da França, sobretudo em razão da produção de açúcar, desenvolvida em grandes propriedades escravistas. A sociedade colonial era dividida em quatro estamentos.

- *Grands blancs*: proprietários brancos que ocupavam o topo da hierarquia social. Eles possuíam grandes fazendas e muitos escravizados.
- *Petits blancs*: brancos pobres que, no geral, dedicavam-se ao artesanato e ao pequeno comércio.
- *Affranchis*: libertos que buscavam ascender socialmente. Alguns conseguiram ocupar cargos públicos e possuir fazendas e escravizados.
- Escravizados: maioria da população, ocupavam a base da hierarquia social.

Em 1789, teve início na França o movimento revolucionário que, inspirado em ideias iluministas, derrubou a monarquia e pôs fim ao Antigo Regime: a Revolução Francesa. As notícias dos acontecimentos metropolitanos repercutiram em São Domingos. Os proprietários brancos passaram a buscar mais autonomia para a colônia. Os brancos pobres, por sua vez, reivindicaram igualdade jurídica em relação aos grandes proprietários, reforma nos impostos e mais facilidades para adquirir escravizados. Além disso, exigiram o voto universal masculino para os brancos, que representavam a minoria da população. Para eles, o princípio de igualdade referia-se, portanto, apenas à população branca. Já os libertos reivindicaram igualdade jurídica em relação aos brancos e, em 1790, promoveram a primeira tentativa de rebelião, que logo foi reprimida. Diante das tensões internas entre esses grupos, os escravizados aproveitaram-se para lutar por sua liberdade.

Em maio de 1791, o governo revolucionário francês estendeu a cidadania a todos os homens livres da colônia, independentemente de sua cor, desde que tivessem renda e propriedade e não fossem filhos de escravizados, mantendo, portanto, a escravidão. A medida foi revogada em setembro do mesmo ano, porém, restabelecida em abril de 1792.

Submetidos a péssimas condições de vida, os escravizados se rebelaram em agosto de 1791. Eles destruíram plantações e engenhos e assassinaram os proprietários brancos. François-Dominique Toussaint L'Ouverture, um ex-escravizado, passou a liderar o movimento e organizou um exército formado principalmente por cativos. Esse exército lutou contra as tropas francesas e contra a população branca, promovendo uma revolução popular.

ALBUM/AKG-IMAGES/FOTOARENA - COLEÇÃO PARTICULAR

Gravura produzida por volta de 1840, representando uma rebelião de escravizados em Leocane, na colônia de São Domingos, ocorrida em 1791.

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

PODERIA

ANTHONY ASAEL/ART IN ALL OF US/CORBIS NEWS/GETTY IMAGES

Músicos se apresentam em escola no Haiti. Foto de 2010. Por muito tempo, o exemplo da independência do Haiti foi visto como uma ameaça pelas elites latino-americanas, que promoveram o isolamento do país. Atualmente, a arte e as tradições culturais haitianas ainda são pouco divulgadas nos demais países latino-americanos.

Em 1794, o governo francês aboliu a escravidão colonial. Anos depois, em 1801, Napoleão Bonaparte, então cônsul vitalício da França, tentou reintroduzi-la em São Domingos. No ano seguinte, milhares de soldados franceses foram enviados ao local. Ocorreram diversos conflitos. Toussaint L'Ouverture foi preso e enviado à França, onde faleceu pouco tempo depois, e a liderança da revolução foi assumida por outro ex-escravizado: Jean-Jacques Dessalines. Os rebeldes, então, conseguiram derrotar os franceses e expulsá-los da ilha.

No início de 1804, Jean Jacques Dessalines declarou a independência de São Domingos, que recebeu o nome de Haiti. Esse foi o único caso na história da América em que um levante de escravizados deu origem a uma nação independente.

Livre da dominação colonial, o Haiti abandonou o modelo de *plantation*, e sua economia voltou-se para a subsistência. Além disso, o país foi obrigado a pagar uma pesada indenização à França, que reconheceu sua independência apenas em 1825.

"Consulte qualquer enciclopédia. Pergunte qual foi o primeiro país livre na América. Receberá sempre a mesma resposta: Estados Unidos. Mas os Estados Unidos declararam a sua independência quando eram uma nação com 650 mil escravos, que continuaram a ser escravos durante mais um século [...].

E se perguntar a qualquer enciclopédia qual foi o primeiro país a abolir a escravatura, receberá sempre a mesma resposta: Inglaterra. Mas o primeiro país que aboliu a escravatura não foi a Inglaterra, mas o Haiti, que continua ainda a expiar o pecado da sua dignidade.

Os escravos negros do Haiti tinham derrotado o exército glorioso de Napoleão Bonaparte e a Europa nunca perdoou essa humilhação. Durante um século e meio, o Haiti pagou à França uma indenização gigantesca por ser culpado da sua liberdade, mas nem isso chegou. Aquela insolência negra continua a ferir os amos brancos do mundo. [...] O Haiti não é conhecido pelo talento dos seus artistas [...], nem pelas suas façanhas históricas na guerra contra a escravidão e a opressão colonial. Vale a pena repetir [...]: o Haiti foi o país fundador da independência da América e o primeiro país a derrotar a escravidão no mundo. [...]

Ao longo de todo o século XIX, o exemplo do Haiti constituiu uma ameaça para a segurança dos países que continuavam a praticar a escravatura [...]."

GALEANO, Eduardo. Haiti, país ocupado. *Portal Geledés*, 18 out. 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/haiti-pais-ocupado/>. Acesso: 1º jul. 2020.

Explore

A independência dos Estados Unidos foi declarada em 1776. A do Haiti, em 1804. Por que, então, o autor do texto afirma que "o Haiti foi o país fundador da independência da América"?

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

MODERNA

A independência das colônias da América espanhola

Na segunda metade do século XVIII, a Espanha era governada por Carlos III, monarca da dinastia Bourbon, que ficou conhecido como um dos déspotas esclarecidos da Europa. Com o objetivo de tornar o comércio colonial mais eficiente e centralizar a administração pública, ele promoveu diversas medidas, chamadas Reformas Bourbônicas, como a expulsão dos jesuítas do território espanhol, em 1767, e o aumento do controle sobre a economia das colônias americanas. Nas colônias, essas medidas ora reduziam a autonomia da elite *criolla*, ora flexibilizavam dispositivos comerciais, aumentando os lucros dessa elite. Além disso, a coroa intensificou a cobrança de tributos da população indígena, causando grande descontentamento.

As tensões cresceram ainda mais com a derrota da Espanha na Guerra dos Sete Anos, a qual gerou aumento de impostos e a criação de novas alfândegas na América para melhorar a arrecadação fiscal. No Peru, essas medidas desencadearam uma série de rebeliões. A mais conhecida delas foi a de Tupac Amaru II.

Curaca: líder político e administrativo de uma comunidade indígena na América espanhola.

Nas colônias espanholas, os líderes indígenas eram responsáveis por fornecer mão de obra para os colonizadores, em um sistema de trabalho forçado conhecido como *mita*. Diante das crescentes pressões espanholas, em novembro de 1780, José Gabriel Condorcanqui, curaca da região de Tinta, liderou uma rebelião. Ele declarou-se Tupac Amaru II, descendente de Tupac Amaru, o último imperador inca. Inicialmente, Condorcanqui solicitou às autoridades espanholas que os indígenas da região peruana não fossem obrigados a pagar a *mita* nas minas de Potosí, na Bolívia. Seu pedido, porém, foi negado. Ele, então, organizou um grande movimento que exigia o fim do trabalho forçado, das taxações abusivas e da escravidão. Os integrantes do movimento tomaram cidades e povoados e, em um mês, cercaram a cidade de Cusco, contando com o apoio das comunidades indígenas, de escravizados e também das elites *criollas*, interessadas na diminuição das taxações.

As tropas de Tupac Amaru II foram derrotadas pelas defesas cusquenhas e, em abril de 1781, os principais líderes indígenas foram executados, incluindo Condorcanqui, sua esposa Micaela Bastidas e dois filhos do casal.

Tropas remanescentes do movimento se retiraram ao Alto Peru, na zona do altiplano, juntando-se a integrantes de outras rebeliões, todas duramente reprimidas. Enquanto os *criollos* recebiam punições mais brandas, em um esforço para reconciliá-los com a coroa espanhola, a população mestiça e os nativos era executados, assim como seus parentes.

Essas revoltas expressavam o descontentamento de vários setores populares e da elite *criolla* com a administração espanhola. Porém, a princípio, estavam mais relacionadas a causas locais e ao desejo de restaurar a velha ordem do que à proposta de se livrar da dominação da Espanha.

Estátua em homenagem a Tupac Amaru II, em Urcos, Peru. Foto de 2018.

CRAIG LOVELL/EAGLE VISIONS PHOTOGRAPHY/ALAMY/FOTOARENA

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

As juntas de governo e as Cortes de Cádiz

A situação mudou no início do século XIX. Em 1808, Napoleão Bonaparte invadiu a Espanha, concedendo o governo a seu irmão, José Bonaparte. Em resposta à invasão estrangeira, os espanhóis iniciaram uma guerra civil e, em diversas províncias, instauraram **juntas de governo** que não reconheciam o poder de Bonaparte. Essas juntas se uniram em torno da junta central de governo, estabelecida em Sevilha, na região da Andaluzia.

Nas colônias, a maioria dos *criollos* não aceitou ser governada por Bonaparte nem pela junta central de governo formada na Espanha. Assim, em movimentos análogos aos da Espanha, diversas juntas autônomas de governo foram formadas na América espanhola em apoio ao rei espanhol deposto por Napoleão, Fernando VII: a de Caracas foi formada em novembro de 1808, a de Chuquisaca, em maio de 1809, a de La Paz, em julho de 1809, e a de Quito, em agosto de 1809. Essas juntas foram fundadas nos *cabildos* municipais, que passaram a ter uma autonomia nunca antes vista nas colônias.

Inicialmente, a formação das juntas americanas não significou a articulação de movimentos pela independência política. No entanto, foi considerada ato de traição pelo poder metropolitano e, por isso, reprimida. A experiência política marcada pela ruptura da ordem estabelecida, porém, criou condições para alimentar o anseio de alguns grupos dominantes na América por ampliação de poder e, consequentemente, por autonomia em relação à metrópole.

Com a dissolução da junta central de governo na Espanha pelas forças francesas em 1810, muitos movimentos simultâneos e não articulados na América foram organizados para buscar a ruptura com a metrópole, atestando a crise estrutural do sistema colonial espanhol na América.

Na Espanha, de 1810 a 1812, diversos grupos que recusavam a autoridade de Bonaparte, como membros do clero, das elites econômicas e líderes militares, reuniram-se nas Cortes de Cádiz em assembleia para elaborar uma **Constituição** para o país. Visando sufocar os movimentos de independência na América, todos os territórios coloniais espanhóis foram transformados em províncias, que poderiam mandar delegados para as Cortes de Cádiz na proporção de seus habitantes. Os indígenas foram considerados no cálculo total da população, porém, deveriam ser representados por *criollos* e não poderiam votar e eleger tais representantes.

Os debates que deram origem à Constituição espanhola eram imbuídos de ideias liberais e iluministas. O documento, promulgado em 1812, criou um estado unitário com leis iguais para todas as partes da monarquia, restringindo a autoridade do rei, ao dizer que o poder emanava da nação espanhola. A decisão final a respeito de todos os assuntos importantes ficava, assim, a cargo das Cortes.

No entanto, quando Fernando VII foi reconduzido ao trono espanhol, em 1814, ele dissolveu as Cortes, fechou jornais e clubes liberais e exigiu o fim das juntas americanas. Muitos colonos sentiram-se traídos, e os movimentos independentistas cresceram.

Grande parte das tropas desses movimentos era formada por indígenas, mestiços e negros, que enxergavam nessa luta uma oportunidade de conquistar melhores condições de vida e direitos sociais. Isso despertava o temor das elites *criollas*, que não queriam o fim da escravidão, nem a distribuição de terras ou uma ampla participação dos indígenas nos espaços representativos. A esse medo de revoltas populares por parte das elites do século XIX dá-se o nome de haitianismo, por evocar o exemplo do que tinha ocorrido no Haiti. Para as elites coloniais, tanto da América espanhola quanto do Brasil, a independência estadunidense foi vista como um modelo a ser seguido, enquanto a haitiana representava uma ameaça a ser evitada.

Na imagem, é possível identificar as palavras *trabalho*, *educação*, *saúde* e *basta*, escritas em espanhol. O número *30.000* é uma referência aos mortos e desaparecidos durante a ditadura argentina.

MAURIZIO GIOVANNI BERSANELLI/123RF/EASYPIX BRASIL

Arte de rua na Avenida de Maio, em Buenos Aires, Argentina. Foto de 2017. Indígenas, mestiços e negros participaram das lutas pela independência buscando melhores condições de vida. Atualmente, muitos grupos ainda lutam pelo reconhecimento de seus direitos nos países latino-americanos, reivindicando, por exemplo, trabalho, educação e saúde.

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

EM MODERNA

Reflita

Em 1965, para homenagear figuras como Simón Bolívar e José de San Martín, o torneio de futebol Copa dos Campeões da América foi renomeado como Copa Libertadores da América. No ano de 2018, a final desse torneio foi disputada em Madri, na Espanha, por causa de violentos enfrentamentos entre as torcidas do River Plate e do Boca Juniors, equipes argentinas finalistas da competição. Diante dessa questão, uma polêmica foi levantada: realizar a final do torneio na capital da Espanha não seria uma traição simbólica? Junte-se a alguns colegas e expliquem o que sustenta essa visão de traição. Depois, debatam suas opiniões a respeito do assunto.

A conquista da independência

As lutas pela independência ocorreram de diferentes maneiras nas colônias espanholas.

Em 1809, *criollos* descontentes organizaram um movimento pela autonomia do Vice-Reino da Nova Espanha, atual México, mas logo foram reprimidos. Um ano depois, na província de Querétaro, o padre Miguel Hidalgo tornou-se o comandante de um movimento que reuniu indígenas, mestiços e trabalhadores pobres e conquistou a região de Guadalajara, uma das províncias mais importantes da Nova Espanha. Hidalgo foi preso em 1811 e executado por tropas imperiais. A liderança do movimento passou, então, ao padre José Maria Morelos, que declarou a independência. No entanto, o governo espanhol reprimiu o movimento, com o apoio de colonos ricos que temiam seu caráter popular. Morelos foi deposto e executado.

Anos mais tarde, a luta pela independência foi retomada na Nova Espanha. Porém, dessa vez, conduzida pelos colonos ricos que haviam ajudado a reprimir o movimento popular. Liderados pelo militar Agustín de Iturbide, eles proclamaram a independência do México em 1821. Iturbide foi declarado imperador e deposto dois anos depois, quando o país adotou o regime republicano.

Ao se tornar independente, o México anexou a Capitania da Guatemala. Em 1823, a região se emancipou do governo mexicano, formando as Províncias Unidas da América Central. Em 1838, essas províncias se separaram, dando origem a Nicarágua, Honduras, Costa Rica, El Salvador e Guatemala.

Na América do Sul, dois militares foram fundamentais na liderança das lutas pela independência: **Simón Bolívar** e **José de San Martín**.

Bolívar era membro da elite *criolla*. Após participar de diversas campanhas pela independência na Capitania da Venezuela, foi obrigado a exilar-se na Jamaica, em 1814. No ano seguinte, escreveu a Carta da Jamaica, na qual declarou que o caminho para a conquista da independência seria a união americana. Após combater as tropas espanholas no norte, em 1819, ele declarou a independência da Grã-Colômbia, região formada pelo Vice-Reino de Nova Granada e pela Capitania da Venezuela (que, posteriormente, deu origem à Colômbia, ao Equador e à Venezuela). Os exércitos de Bolívar eram multiétnicos e modificaram profundamente a experiência social local, pois puseram lado a lado em combate integrantes de camadas sociais e étnicas que não estavam acostumados a colaborar uns com os outros e que, por vezes, nem conviviam no dia a dia.

Já o Vice-Reino do Rio da Prata alcançou a independência em 1816, com o auxílio das tropas de José de San Martín, governador da província de Mendoza, na atual Argentina, dando origem à República das Províncias Unidas do Rio da Prata. Após essa vitória, suas tropas participaram da luta pela independência do Chile, ocorrida em 1818, e do Peru, obtida em 1821.

As nações que se formaram após a independência foram conduzidas pelas antigas elites. Não houve mudanças sociais profundas, e a maioria da população permaneceu excluída das decisões políticas.

AMÉRICA ESPANHOLA: INDEPENDÊNCIAS – SÉCULO XIX

CATHERINE ABUD SCOTTON

Fonte: DUBY, Georges. *Atlas histórico mundial*. Barcelona: Larousse, 2010. p. 248.

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

Os dados sobre a população do Rio de Janeiro foram extraídos de: FLORENTINO, Manolo. Alforrias e etnicidade no Rio de Janeiro oitocentista: notas de pesquisa. *Topoi*, p. 10, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/topoi/v3n5/2237-101X-topoi-3-05-00009.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2020.

A independência do Brasil

Quando falamos em independência do Brasil, uma data imediatamente nos vem à cabeça: 7 de setembro de 1822. No entanto, o processo de emancipação política brasileiro durou anos e envolveu diversos fatores, como veremos a seguir.

A crise do sistema colonial

O sistema colonial português já dava sinais de esgotamento desde meados do século XVIII. Assim como ocorreu na Espanha, o governo português buscou implementar uma série de medidas para aumentar a arrecadação fiscal e promover a exploração de sua colônia americana. A insatisfação dos colonos se expressou em movimentos como a Conjuração Mineira (1789) e a Conjuração Baiana (1798). Embora muito diferentes, tanto o primeiro movimento, formado pela elite da região mineradora, quanto o segundo, composto da população pobre de região açucareira, foram inspirados em ideias iluministas, e seus integrantes defendiam, entre outras proposições, a proclamação da república. No entanto, essas propostas tinham abrangência regional. Não se pensava, ainda, no Brasil como uma unidade política autônoma. Ambos os movimentos foram reprimidos pelas autoridades coloniais.

A chegada da corte portuguesa ao Brasil

No início do século XIX, os acontecimentos políticos europeus afetaram profundamente o sistema colonial português. Diante das invasões de Napoleão Bonaparte na Europa, a família real portuguesa se dirigiu ao Brasil, desembarcando primeiro em Salvador, na Bahia, e depois no Rio de Janeiro, em 1808. Tratava-se de uma estratégia por meio da qual a monarquia portuguesa perdia temporariamente o domínio sobre Portugal, mas conseguia manter o controle sobre o restante do império.

Esse deslocamento da corte implicou o fim do Pacto Colonial, uma vez que os portos brasileiros foram abertos às nações amigas, eliminando a necessidade de os produtos coloniais serem enviados a Portugal. Além disso, tratados foram assinados facilitando a entrada de produtos ingleses no Brasil.

Com a chegada da corte, o Rio de Janeiro transformou-se em sede administrativa do Império Português. Desse modo, o fluxo de pessoas para a cidade aumentou consideravelmente. Estima-se que sua população total tenha passado de aproximadamente 43 mil habitantes, no final do século XVIII, para mais de 112 mil habitantes, em 1821.

Com a presença da corte, criou-se a necessidade de revitalizar a cidade do Rio de Janeiro. Foram construídas estruturas de iluminação, saneamento e abastecimento de água potável. Importantes instituições foram fundadas, como a Casa da Moeda, o Jardim Botânico, a Biblioteca Real, o Banco do Brasil e a Imprensa Régia. A utilização dos espaços públicos também foi transformada, na tentativa de construir uma sociedade aos moldes da europeia do outro lado do Atlântico.

A Revolução Pernambucana

A revitalização do Rio de Janeiro acarretou muitos gastos. O Nordeste enfrentava uma grave crise econômica decorrente da decadência das lavouras de açúcar. A população queixava-se das pesadas contribuições e excessivas tributações provocadas pelo processo de instalação da corte e de seu aparelho de Estado. A junção desses fatores contribuiu para o início da Revolução Pernambucana, em 1817.

Integrantes de diversos setores sociais, como padres, militares, artesãos, juízes e proprietários de terras, tomaram o governo de Recife. O conflito durou 74 dias e foi apoiado por figuras importantes, como dona Bárbara do Crato, que ficou conhecida como a sertaneja "inimiga do rei". Em sua fazenda no Crato (Ceará), ela foi responsável por cooptar participantes e fundar núcleos republicanos. Os revoltosos, fortemente influenciados pelas ideias iluministas, chegaram a proclamar uma república e a estabelecer a separação entre os poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, além da liberdade de culto e de imprensa. O movimento, porém, foi rápida e violentamente reprimido pela monarquia.

LUIZ SOUZA/FOTOARENA

Centro Cultural Paço Imperial, no município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Foto de 2017. O edifício onde hoje funciona esse centro cultural era a casa dos vice-reis do Brasil. Com a chegada da corte portuguesa, em 1808, ele foi transformado em Paço Real e sede do governo. Essa função foi mantida durante o período imperial, quando o edifício passou a ser chamado Paço Imperial.

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

MODERNA

A elevação do Brasil à categoria de reino unido e as Cortes de Lisboa

Com a derrota de Napoleão Bonaparte, representantes das antigas monarquias europeias convocaram o Congresso de Viena (realizado entre 1814 e 1815), com o objetivo de reestabelecer a antiga ordem vigente na Europa. Os participantes desse congresso reconheciam apenas Lisboa como sede da monarquia portuguesa, o que trazia a necessidade de dom João retornar a Portugal. Para solucionar o problema, dom João elevou o Brasil à categoria de **Reino Unido a Portugal e Algarves**, em 1815, oficializando a nova organização da monarquia portuguesa. Essa decisão foi mal recebida pela sociedade portuguesa, que ansiava pela volta do monarca e pelo reestabelecimento de seus privilégios no comércio brasileiro, que agora estava nas mãos dos ingleses.

Alguns anos depois, em 1820, comerciantes da cidade do Porto e parte da elite portuguesa, baseados em ideais liberais e iluministas, promoveram a **Revolução Liberal do Porto**. Eles exigiam a convocação das Cortes (espécie de parlamento português) na cidade de Lisboa e a instauração de uma assembleia constituinte, tomando como exemplo o que aconteceu na Espanha, bem como a volta de dom João a Portugal.

O caráter liberal do movimento, no entanto, era restrito a Portugal. Para o Brasil, a proposta era o reestabelecimento do monopólio comercial e de restrições administrativas. Tal proposta foi considerada, por parte das elites brasileiras – que não desejava perder a autonomia conquistada desde 1808 –, uma tentativa de recolonização. Diante das exigências das Cortes de Lisboa, dom João retornou a Portugal, deixando seu filho, dom Pedro, como regente do Brasil.

A princípio, as elites do Brasil apoiavam a ideia de uma monarquia dual, na qual Portugal seria governado por dom João e o Brasil, por dom Pedro. No entanto, as ameaças das Cortes a sua autonomia foram decisivas para que integrantes das elites aderissem à ideia de independência do Brasil, mantendo dom Pedro à frente do governo.

Diante da exigência das Cortes de Lisboa de que dom Pedro também retornasse a Portugal, os partidários da emancipação política se organizaram para solicitar a permanência do príncipe regente no Brasil. A resposta de dom Pedro veio por meio da publicação de um edital com a declaração que se tornou famosa: "Se é para o bem de todos e felicidade geral da nação, estou pronto. Digam ao povo que fico". O dia da publicação, 9 de janeiro de 1822, ficou conhecido como "O Dia do Fico".

Além disso, dom Pedro determinou que as novas leis portuguesas só teriam validade no Brasil se aprovadas por ele, proibindo também a entrada de tropas lusitanas no território. Tais iniciativas lhe valeram o título de "defensor perpétuo do Brasil".

Dica de *site*

Atlas histórico do Brasil

<https://atlas.fgv.br/>
Produzido pela Fundação Getúlio Vargas, esse atlas interativo apresenta diversos textos, mapas e imagens sobre a história do Brasil. Na página inicial, há uma linha do tempo. Clicando sobre o ícone "Transição para a independência (1808-1822)", é possível acessar informações sobre as transformações na cidade do Rio de Janeiro, a situação portuguesa durante a permanência da corte no Brasil e a composição das Cortes de Lisboa, entre outros assuntos.

Com a morte da rainha, dona Maria I, em 1816, dom João se tornou rei, sendo aclamado dom João VI em 1818.

Quadrinho da obra *D. João Carioca: a corte portuguesa chega ao Brasil* (1808-1821), de Lilia Moritz Schwarcz e Spacca, 2007. Tanto as Cortes de Cádiz, na Espanha, quanto as Cortes de Lisboa, em Portugal, elaboraram constituições para limitar o poder dos monarcas.

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

MODERNA

Proclamação e reconhecimento da independência

A campanha pela independência do Brasil ganhou força entre integrantes das elites, sobretudo entre os fazendeiros e ricos comerciantes, e foi defendida por pessoas próximas a dom Pedro, como sua esposa, dona Leopoldina, e o ministro do Conselho de Estado, José Bonifácio de Andrada e Silva. Assim, diante da notícia de que as Cortes de Lisboa haviam reduzido seu poder, dom Pedro proclamou a independência no dia 7 de setembro de 1822.

Resultante da união política entre dom Pedro e as elites, a independência do Brasil não causou transformações sociais. A economia continuou baseada na mão de obra escravizada e na exportação de matérias-primas. Além disso, diferente dos vizinhos americanos, o país manteve a monarquia como forma de governo e continuou com o mesmo governante, aclamado imperador, dom Pedro I.

É importante ressaltar, contudo, que a consolidação da independência não ocorreu de forma pacífica. Houve confrontos violentos entre partidários da independência e aqueles que defendiam a manutenção da união com Portugal na Bahia, no Piauí, no Pará, no Maranhão e também na Cisplatina (território incorporado ao Brasil durante o governo joanino). Esses conflitos duraram quase dois anos (de fevereiro de 1822 a novembro de 1823) e custaram a vida de cerca de 3 mil pessoas.

Os dados sobre o número de mortos nas guerras de independência foram extraídos de: GOMES, Laurentino. *1822*: como um homem sábio, uma princesa triste e um escocês louco por dinheiro ajudaram dom Pedro a criar o Brasil – um país que tinha tudo para dar errado. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010. p. 163.

Na Bahia, os conflitos tiveram a participação decisiva de mulheres, como a abadessa Joana Angélica e a soldado Maria Quitéria de Jesus Medeiros. A primeira morreu em 1822, aos 60 anos, enquanto defendia o Convento de Nossa Senhora da Conceição da Lapa, em Salvador, da invasão de tropas portuguesas. Ela tornou-se símbolo da resistência ao autoritarismo português. Maria Quitéria, por sua vez, é conhecida pela alcunha de "soldado Medeiros" e foi, oficialmente, a primeira mulher a integrar uma unidade militar no país. Em 1822, ela precisou se disfarçar de homem para se alistar no regimento de artilharia. Quando sua mentira foi descoberta, ela já era admirada por sua bravura e não foi dispensada, participando de importantes batalhas contra as tropas portuguesas na província. Promovida ao posto de cadete, sua atuação foi reconhecida por dom Pedro I. Em 1823, o imperador a condecorou com o título de cavaleiro da Imperial Ordem do Cruzeiro, por seus atos de bravura em combate.

Retrato de Maria Quitéria de Jesus Medeiros, pintura de Domenico Failutti, 1920.

DOMENICO FAILUTTI - MUSEU PAULISTA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO

Além dos conflitos armados, o processo de independência também envolveu uma batalha diplomática. O primeiro país a reconhecer a independência brasileira foram os Estados Unidos, em 1824. Em razão dos acordos estabelecidos no Congresso de Viena, os países europeus se recusavam a reconhecer a independência brasileira antes de Portugal, sua antiga metrópole. Para conseguir esse reconhecimento, o Brasil se comprometeu a pagar uma indenização de dois milhões de libras ao governo português. Esse acordo, firmado em 1825, foi mediado pela Inglaterra. Em troca de pressionar o governo português, os ingleses exigiram das autoridades brasileiras a extinção do tráfico negreiro em seu território (promessa que não foi cumprida, ao menos até 1850), assim como a renovação de tratados que garantiam privilégios fiscais aos ingleses no comércio com o Brasil.

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

MODERNA

Atividades

Responda no caderno.

Ampliando

1. (Unesp-SP)

"Em 1500, fazia oito anos que havia presença europeia no Caribe: uma primeira tentativa de colonização que ninguém na época podia imaginar que seria o prelúdio da conquista e da ocidentalização de todo um continente e até, na realidade, uma das primeiras etapas da globalização.

A aventura das ilhas foi exemplar para toda a América, espanhola, inglesa ou portuguesa, pois ali se desenvolveu um roteiro que se reproduziu em várias outras regiões do continente americano: caos e esbanjamento, incompetência e desperdício, indiferença, massacres e epidemias. A experiência serviu pelo menos de lição à coroa espanhola, que tentou praticar no resto de suas possessões americanas uma política mais racional de dominação e de exploração dos vencidos: a instalação de uma Igreja poderosa, dominadora e próxima dos autóctones, assim como a instalação de uma rede administrativa densa e o envio de funcionários zelosos, que evitaram a repetição da catástrofe antilhana."

Serge Gruzinski. *A passagem do século*: 1480-1520: as origens da globalização, 1999. Adaptado.

A afirmação de que os primeiros traços da presença europeia na América foram "o prelúdio da ocidentalização" e "uma das primeiras etapas da globalização" é correta porque a conquista do continente americano representou

a) a definição da superioridade militar e religiosa do Ocidente cristão e o início da perseguição sistemática a judeus e muçulmanos.

b) a demonstração da teoria de Cristóvão Colombo sobre a esfericidade da Terra e o fracasso dos novos instrumentos de navegação.

c) o encerramento das relações comerciais da Europa com o Oriente e o imediato declínio da venda das especiarias produzidas na Índia.

d) o encontro e o choque entre culturas e o gradual deslocamento do eixo do comércio mundial para o Oceano Atlântico.

e) o avanço da monetarização da economia e o lançamento de projetos de regulação e controle centralizado do comércio internacional.

2. (UFJF-MG) Abaixo se encontram descritas diferentes características dos processos de independência da América Latina e da América do Norte. Sobre esse contexto, leia as alternativas abaixo.

I. Nos Estados Unidos, como coincidência imediata de seu processo de independência, ocorreu a abolição da escravatura.

II. Em toda a América espanhola ocorreu uma aliança entre as elites locais e os setores populares contra os interesses metropolitanos sem, contudo, produzir mudanças nas formas de governo.

III. Na América portuguesa, a transferência da corte para o Rio de Janeiro, bem como a abertura dos portos às nações amigas, constitui-se em importante fator para a crise do sistema colonial.

IV. O processo de independência no Haiti caracterizou-se por uma rebelião escrava, constituindo-se em um singular modelo de luta anticolonial.

Identifique a opção correta.

a) Todas estão corretas.

b) Todas estão incorretas.

c) Apenas a I e a IV estão corretas.

d) Apenas a I e a III estão corretas.

e) Apenas a III e a IV estão corretas.

3. Leia o texto a seguir para responder às questões.

"[...] a participação política das mulheres durante as lutas pela independência precisa ser levada em consideração [...]. O número de mulheres em toda América Latina que pegou em armas é surpreendente; mas a maneira mais usual de atuar foi através de uma rede de reconhecimentos e lealdades – que incluíam os empregados domésticos das pessoas mais ricas – em que se passavam informações, espalhavam notícias, escondiam fugitivos dos realistas, cuidavam dos feridos, financiavam armamentos ou mesmo tipografias; organizavam encontros em salões (das mulheres mais abastadas) onde se discutia política. Enfim, uma teia em que mulheres tiveram papel fundamental, arriscando-se e sendo muitas vezes perseguidas e punidas com a prisão ou a morte.

[...] a despeito dessa atuação bastante visível, em nenhum dos países latino-americanos operou-se a transformação de uma dessas mulheres em heroína nacional; nesse particular, nossos símbolos femininos continuam a ser Nossas Senhoras, desde a de Guadalupe [...] até a de Aparecida. As homenagens e o reconhecimento oficial da participação das mulheres como 'fundadoras da pátria' são extremamente restritos. [...]."

PRADO, Maria Lígia Coelho. Em busca da participação das mulheres nas lutas pela independência política da América Latina. *Revista Brasileira de História*, v. 12, n. 23-24, p. 88-89, set. 1991-ago. 1992.

a) Segundo o texto, de que maneira as mulheres atuaram nas lutas de independência na América Latina?

b) A participação feminina se reflete nos símbolos criados pelas nações independentes? Explique.

c) Em sua opinião, como a representação das mulheres relacionadas exclusivamente a figuras religiosas influencia o modo como elas são entendidas e se comportam na atualidade?

MODERNA

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

4. A pintura reproduzida a seguir foi elaborada por encomenda do governo imperial e representa a proclamação da independência do Brasil. Observe-a atentamente para responder às questões.

PEDRO AMÉRICO - MUSEU PAULISTA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO

Independência ou morte! (O Grito do Ipiranga), pintura de Pedro Américo, 1888.

a) Que grupos sociais foram representados na imagem?

b) O que a posição de dom Pedro na cena revela sobre a visão da independência que o artista pretendeu expressar?

c) É correto afirmar que essa pintura é um retrato fiel da realidade? Justifique sua resposta.

Pesquisa

5. Neste capítulo, estudamos os fluxos de pessoas, mercadorias e ideias pelo espaço atlântico, percebendo a interligação estabelecida entre a Europa, a África e a América. Os saberes trazidos pelos africanos escravizados para o Brasil, por exemplo, contribuíram para determinar o modo como falamos, comemos e nos comportamos.

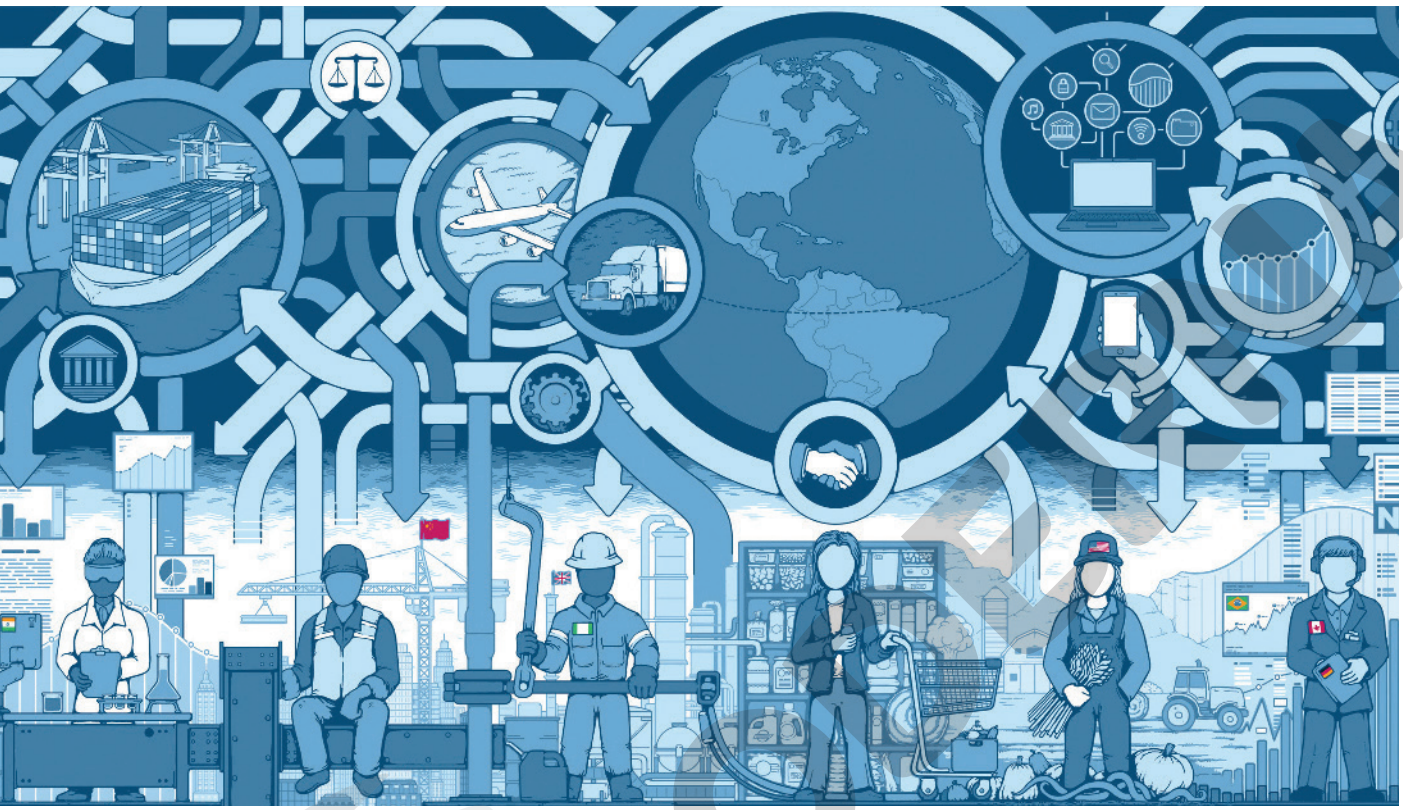
Para compreender melhor as influências africanas na cultura brasileira e como elas estão inseridas em seu cotidiano, realize uma pesquisa no *site* do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) a respeito do patrimônio cultural imaterial brasileiro de matrizes africanas.

Junte-se a dois colegas e acessem o *site* da instituição (disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/>. Acesso em 23 jul. 2020). Identifiquem, entre os bens imateriais registrados pelo Iphan, aqueles que são de matrizes africanas. Escolham um desses bens e busquem informações sobre ele: história, lugares em que é praticado, costumes e tradições associadas a ele, personagens e artefatos envolvidos, ano em que foi registrado como patrimônio cultural etc. Selecionem também imagens relativas a ele. De posse das informações e das imagens, reúnam-se com os demais colegas de turma para criar um *blog*, no qual os resultados das pesquisas possam ser compartilhados com a comunidade.

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

CAPÍTULO

4 Integração econômica mundial



© WILLIAM MELANCON/PETERSON INSTITUTE FOR INTERNATIONAL ECONOMICS

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

Ilustração de William Melancon para um artigo de 2018 do Peterson Institute for International Economics. Na imagem, são representadas diversas formas pelas quais ocorre a integração mundial.

Conversa inicial

Nas últimas décadas, a integração mundial foi ampliada pela difusão de novas tecnologias no setor de comunicação e de transportes. As rotas comerciais passaram a ser percorridas em menor tempo e houve aumento do comércio e de investimentos financeiros por meio virtual, nas chamadas infovias.

Embora todos os países tenham sido abarcados pela globalização, as formas de participação de cada um são distintas. Cabe a alguns países oferecer a mão de obra barata e os recursos naturais, enquanto outros desenvolvem tecnologias e detêm os capitais para realizar investimentos. Dessa forma, esse processo ampliou as desigualdades entre países e grupos sociais.

A globalização também aproximou as culturas, mas as inovações tecnológicas de comunicação foram usadas para propagandear valores e hábitos, com forte apelo ao consumo. Assim, esse processo foi acompanhado de duas situações distintas: o aumento da padronização cultural e, como contraponto a essa tendência, o fortalecimento das culturas locais.

Que desafios surgem com o aprofundamento da interdependência dos países? A análise dessa e de outras questões será feita neste capítulo.

1. Em sua opinião, quais elementos da ilustração melhor representam a integração mundial?
2. Destaque um aspecto positivo e outro negativo da globalização econômica e da globalização cultural para debater com os colegas.

1. Estados Unidos e a mudança do eixo de poder político-econômico mundial

Como você estudou no *Capítulo 3*, o processo histórico de formação territorial dos Estados Unidos foi marcado pela trajetória dos primeiros colonos que se estabeleceram na costa leste da América do Norte. Eles professavam o protestantismo, mas se vinculavam a uma doutrina religiosa sistematicamente combatida pela monarquia inglesa: o puritanismo.

Em 1620, um pequeno grupo de famílias de comerciantes e pequenos burgueses puritanos, fugindo da intolerância religiosa, viajou a bordo do navio Mayflower e aportou na colônia de Massachusetts para se estabelecer definitivamente no Novo Mundo. Além dessas famílias, também migraram trabalhadores pobres e outros grupos rejeitados pela Coroa inglesa, que se comprometiam a pagar os custos da viagem com servidão temporária.

Entre outras características, os imigrantes puritanos cultivavam a ideologia da superioridade étnico-cultural e a valorização do trabalho honesto e do sucesso com sentido de elevação espiritual. Estavam convencidos também da excepcionalidade de sua comunidade, uma vez que se viam como os peregrinos, com a missão divina de "herdar" o mundo e conduzir sua visão sobre ele.

De posse dessa narrativa, muitos autores estadunidenses e as elites econômicas e políticas sustentaram a formulação de que os peregrinos teriam moldado na sociedade dos Estados Unidos o propósito de construção de um poder global dominante. Essa doutrina, chamada de **Destino Manifesto**, também influenciou o processo de colonização.

A colônia Plymouth, no atual estado de Massachusetts, onde os imigrantes protestantes ingleses se estabeleceram, foi apenas uma entre as 13 fundadas na América do Norte. Essas colônias receberam imigrantes europeus de diversas nacionalidades. Em 1776, elas conduziram revoltas contra o controle da metrópole inglesa e, por meio de uma guerra, conquistaram a independência, formando uma república. Contudo, havia tensões e diferenças inconciliáveis entre as colônias do norte e do sul, relacionadas à economia e às formas de trabalho, estudadas no *Capítulo 3*.

Os antagonismos entre elas só terminaram após a Guerra da Secessão ou Guerra Civil dos Estados Unidos (1861-1865), que custou a vida de meio milhão de pessoas e garantiu a vitória das colônias do norte. Esse fato foi decisivo para a continuidade da expansão territorial do país em direção ao oeste, dando suporte aos processos econômicos já iniciados no nordeste. Mediante políticas de protecionismo de mercado e incentivo à produção industrial, os Estados Unidos conseguiram estabelecer seu domínio econômico, alterando o eixo do poder político mundial.

JOHN GAST - BIBLIOTECA DO CONGRESSO, WASHINGTON

Progresso americano, gravura de John Gast, 1872. A obra é uma alegoria da doutrina do Destino Manifesto, que legitimava a conquista do oeste, representado à esquerda pelos territórios da América do Norte habitados por povos indígenas. A mulher representa a civilização, conduzindo a colonização e o progresso estadunidense.

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

MODERNA

Expansão territorial e industrialização estadunidense

Desde o século XVIII, exploradores e pioneiros começaram a sair dos antigos limites das Treze Colônias inglesas, alcançando as planícies centrais, o extremo sul e as Montanhas Rochosas em direção ao Oceano Pacífico, impulsionando a chamada **conquista do oeste**.

Nesse processo, após a independência, os Estados Unidos compraram o território pertencente à França, em 1803, e anexaram o Texas à federação, em 1845.

A Califórnia foi incorporada em 1848, juntamente com outros estados após a guerra travada contra o México, entre 1846 e 1848. Nesse conflito, o México perdeu para os Estados Unidos aproximadamente metade de seu território original.

Em 1867, o atual estado do Alasca foi comprado da Rússia.

O governo estadunidense promoveu grandes transformações nos territórios conquistados, como a implantação de linhas de comunicação e de transporte, a construção de canais navegáveis, uma ampla rede de centros urbanos, a criação de centros universitários e a ocupação de vastas extensões de terra com atividade agropecuária, além do dinamismo industrial criado em algumas regiões, com destaque para as costas leste e nordeste.

Contudo, os povos indígenas sofreram severamente com a colonização e o expansionismo territorial, sendo que grande parte deles foi dizimada por forças militares, e suas terras foram confiscadas. As populações que sobreviveram a esse processo passaram a ocupar territórios restritos, em geral, muito distantes de suas terras de origem.

Ao final do século XIX, os Estados Unidos já haviam concluído sua expansão territorial interna, determinando seus limites e fronteiras e passando a investir no poder militar para alcançar terras ultramarinas. Amplos investimentos foram feitos em sua marinha de guerra, o que possibilitou, entre outras ações, a invasão do arquipélago do Havaí, em 1893, tornando-o seu 50º estado.

Em um conflito contra a Espanha, em 1898, conhecido como Guerra Hispano-Americana, os Estados Unidos invadiram e ocuparam Cuba. Além disso, dominaram as Filipinas, após uma guerra que durou de 1899 a 1901, e mantiveram esse país sob seu controle econômico durante décadas.

O poder naval auferiu à república estadunidense prestígio, poder e o controle de rotas marítimas estratégicas. Desse modo, quando eclodiu a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), os Estados Unidos tiveram uma participação decisiva para dar a vitória aos países da Tríplice Entente. Foram os únicos vencedores que saíram com o território preservado e obtiveram lucros com financiamentos e venda de produtos à Inglaterra. Além disso, se tornaram, em 1918, o principal credor internacional, ou seja, aqueles que concedem empréstimos a outros países, pois contavam com um sólido sistema financeiro. Dessa forma, consolidaram sua hegemonia, aprofundando-a no decorrer do século XX.

Hegemonia: domínio e liderança de um Estado sobre um conjunto de países soberanos.

ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA: CONSTRUÇÃO DO TERRITÓRIO – 1763-1912

Fonte: FNSP. SCIENCES PO: Atelier de Cartographie. La construction du territoire des États-Unis D'Amérique, 1763-1912. Disponível em: <http://cartotheque.sciences-po.fr/media/La_construction_du_territoire_des_Etats-Unis_dAmerique_1763-1912/1477>. Acesso em: 16 jun. 2020.

CATHERINE ABUD SCOTTON

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

MODERNA

Crise do capitalismo industrial e formação dos oligopólios

O século XVIII foi marcado por grandes invenções e inovações da Primeira Revolução Industrial, incorporadas ao setor produtivo, sobretudo na Inglaterra, que possibilitaram o aumento da produção de bens industrializados com redução de custos. Esse aumento de produtividade nos diversos segmentos econômicos ultrapassou a capacidade de consumo da população e aumentou a demanda por matérias-primas, novas fontes de energia e novos mercados.

No século seguinte, esse processo se intensificou no contexto da Segunda Revolução Industrial, e os saltos tecnológicos aperfeiçoaram o modo de produção industrial, difundindo-se por outros países europeus industrializados e também pelos Estados Unidos e Japão. Em todos eles, prevaleceu a lógica da concentração de capitais, com maior produção, menores custos e maior eficiência produtiva, o que acirrava a concorrência. Empresas maiores absorviam as menores, dominando os mercados.

Em cada segmento industrial, fosse o de tecelagem, maquinário ou siderurgia, a concentração cada vez mais acentuada acabou levando à formação dos oligopólios, que correspondem ao controle do mercado por um pequeno grupo de grandes empresas. Essa tendência se acentuava em desacordo com o princípio da livre concorrência de mercado, defendido pela doutrina do liberalismo econômico.

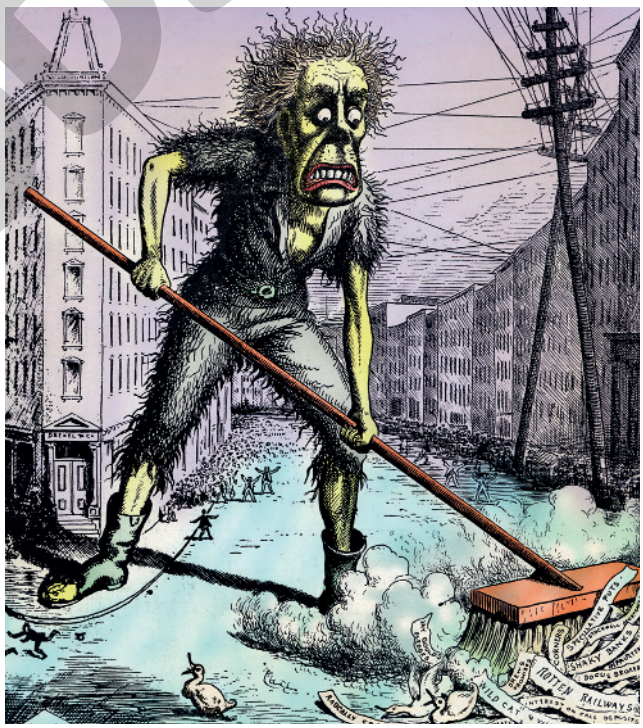
Formas de oligopólio
Truste: união ou fusão de grandes empresas que dominam o mercado e controlam todas as etapas de produção, eliminando a concorrência.
Cartel: combate à concorrência realizado por um grupo de empresas de determinado setor que visa dividir o mercado entre si por meio de acordos ilegais, combinando os preços dos produtos e impondo desvantagens e prejuízos ao consumidor.
***Holding*:** empresa criada para deter o controle majoritário das ações de diversas empresas, chamadas subsidiárias. Essa associação tem forte potencial de impor preços e prejudicar o mercado consumidor.

A crise de 1873 e a concentração de capitais

O ponto culminante desse processo foi a crise de 1873. Em setembro desse ano, a falência de uma empresa do ramo financeiro nos Estados Unidos desencadeou prejuízos em série a seus investidores, o que afetou a economia mundial e acarretou o colapso das bolsas de valores em diversos países. A principal causa da crise estava na concentração do capital produtivo. A combinação de elevado desenvolvimento tecnológico e ausência de concorrência gerava produtos de baixo custo, embora vendidos a preços elevados.

Por várias décadas, essa questão foi mascarada pelas margens de lucros cada vez mais elevadas dos oligopólios. Contudo, as grandes empresas negociavam ações nas bolsas de valores. Quando um pequeno grupo delas entrou em crise, os investidores do mercado financeiro entenderam que a lucratividade da crescente produção industrial não era sustentável economicamente. Os preços das ações negociadas nas bolsas de valores desabaram, expondo a fragilidade do setor financeiro. O capitalismo entrava em uma fase na qual o foco começava a se deslocar da produção industrial e do comércio para o setor financeiro especulativo.

Marcada pela elevação do desemprego, redução das taxas de juros e falência de uma série de empresas, a crise de 1873 aumentou as tensões sociais e a vulnerabilidade da população em muitos países e levou anos para ser superada.



AKG-IMAGES/FOTOTECA GILARDI/FOTOARENA - COLEÇÃO PARTICULAR

Grande depressão de 1873 nos Estados Unidos, caricatura de Frank Bellew, 1873. A representação do "pânico financeiro" realizando a limpeza pública mostra a eliminação das empresas que a crise condenou ao fechamento. Afetando o setor financeiro e as bolsas de valores, essa crise econômica fez com que salários, poupanças, investimentos e ações desaparecessem subitamente, causando grande instabilidade política.

Bolsa de valores: instituição comercial que funciona como um mercado para a negociação de diversos tipos de mercadorias entre compradores e produtores de diferentes países. Possibilita aos empresários reunir capital por meio da venda de ações, que correspondem a parcelas de participação na empresa. A atribuição de valor às empresas se baseia em parâmetros como rentabilidade de suas operações, patrimônio, inovações etc.

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

MODERNA

A crise de 1929

Financeirização: aumento crescente da participação e da influência do conjunto de instituições, produtos e transações financeiras voltado à gestão de créditos na dinâmica econômica de um país.

Rentabilidade: é o valor que um investidor obtém sobre aplicações financeiras.

Título: documento negociável que representa um valor. Podem ser ações, títulos de crédito, nota promissória, entre outros.

Ativo: aplicação de patrimônio e de capital que uma empresa ou investidor possui.

Inadimplência: descumprimento de uma obrigação legal financeira.

Na passagem do século XIX para o XX, os Estados Unidos se destacavam como o maior produtor mundial de mercadorias industrializadas. No setor financeiro, desempenhavam importante papel de credores mundiais. A economia estadunidense desse período se fundamentava no liberalismo econômico. De acordo com essa doutrina, os preços dos produtos eram compostos dos custos de produção e de circulação, acrescidos do lucro do empresário/investidor e da demanda de consumo.

O ciclo produtivo, contudo, não se resumia apenas à produção, circulação e consumo, pois a ele havia sido incorporada a financeirização. No sistema financeiro, a circulação do capital ocorre por transações em bolsas de valores e bancos, e, entre elas, estão os investimentos, dos quais se espera uma rentabilidade. Outro pilar desse sistema são os empréstimos bancários concedidos a empresas e consumidores.

Não havia forte regulamentação do Estado sobre as transações financeiras. Empresas e investidores adquiriam títulos com a expectativa de rentabilidade e os vendiam por valores mais altos, gerando valorização artificial, resultante de especulação. Paralelamente, a concessão de empréstimos internacionais crescia, e muitos desses capitais voltavam aos Estados Unidos como investimentos especulativos.

KEYSTONE-FRANCE/GAMMA-KEYSTONE/GETTY IMAGES

Vista de Wall Street, Nova York. Foto de outubro de 1929. Pessoas em pânico se aglomeram em busca de informações sobre a quebra da bolsa de valores.

Ao final da década de 1920, os Estados Unidos e o mundo entraram numa crise sem precedentes em decorrência da superprodução industrial, em um contexto de retração do consumo e de queda da especulação financeira – uma vez que os papéis negociados haviam atingido patamares muito elevados de valorização, e a oferta de crédito por meio de empréstimos estava mais escassa e cara.

O fim da bolha especulativa expunha a existência de problemas estruturais. No dia 24 de outubro de 1929, a Bolsa de Valores de Nova York entrou em colapso em razão do grande volume de ações à venda, sem que houvesse compradores. Os valores das ações despencaram, mostrando a fragilidade do mercado especulativo e deixando empresas e investidores sem capital e com muitas dívidas. A perda de ativos levou à falência muitas empresas e instituições financeiras, que somavam altos índices de inadimplência. A quebra da bolsa de valores não foi a causadora da crise, mas o estopim de um processo em curso há, pelo menos, uma década.

O desemprego atingiu patamares elevados, levando famílias inteiras à indigência. A crise atingiu todo o mundo capitalista – que já se encontrava interligado por relações comerciais e financeiras. Países desenvolvidos enfrentaram o fechamento de empresas, a queda no volume de comércio e o retrocesso socioeconômico. Em países menos desenvolvidos, dependentes da exportação de produtos primários, a crise atingiu toda a estrutura produtiva, obrigando-os a remodelar sua economia.

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

COPERNA

New Deal e as intervenções do Estado na economia

A doutrina do liberalismo econômico não previa a intervenção do Estado para "socorrer" empresas, bancos, investidores ou cidadãos, pois considerava a capacidade do mercado de se recompor por meio de seus próprios mecanismos após uma crise. Contudo, os primeiros anos após a quebra da Bolsa de Valores de Nova York foram de grande dificuldade econômica e de condições sociais alarmantes.

Nos Estados Unidos, multiplicaram-se as ocupações urbanas precárias, denominadas Hooverville, em alusão à postura omissa do governo do então presidente Herbert Hoover em relação à situação da população.

A política de Estado se alterou quando Franklin Delano Roosevelt assumiu a presidência da república, em 1933. No início de seu governo, foi criado o **New Deal** (Novo Acordo), um amplo programa de reformas que visava recuperar a economia e mitigar problemas sociais.

Roosevelt rompeu com o liberalismo econômico clássico ao propor a intervenção direta do Estado na economia e fomentar políticas públicas de assistência social. Uma das primeiras ações do New Deal foi a regulamentação do setor financeiro, criando mecanismos de controle da especulação financeira.

Setores industriais estratégicos foram selecionados para receber investimentos. Além disso, o governo injetou capital na execução de obras públicas com o objetivo de gerar muitos empregos e alavancar a economia estadunidense.

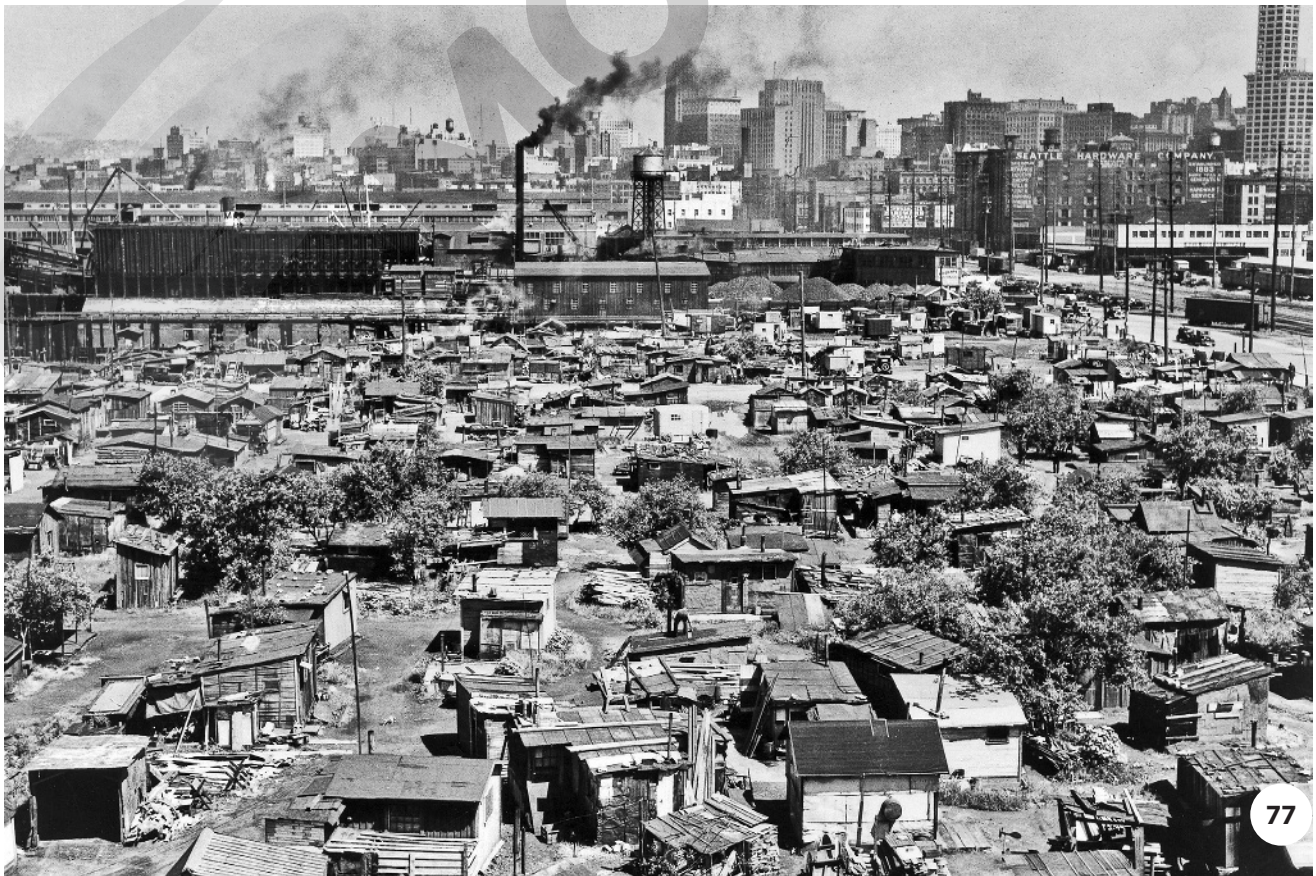
Ao longo da década de 1930, o congresso criou diversas leis de seguridade social, além de políticas fiscais e monetárias para que os ganhos sociais gerados pelo New Deal pudessem se manter após a recuperação econômica.

No âmbito internacional, a Grande Depressão da década de 1930 levou diversos países europeus a adotar políticas de controle comercial, impondo restrições às importações. As dívidas acumuladas diminuíam o poder dos governos de intervir na economia, deixando milhares de pessoas sem emprego e socialmente desamparadas. Esse cenário favoreceu o surgimento de discursos e doutrinas nacionalistas extremistas, que contribuíram para a ocorrência da Segunda Guerra Mundial.

Reflita

As crises econômicas, nacionais ou mundiais, causam impactos na qualidade de vida da população. A recessão aumenta o desemprego e limita os gastos públicos, ocasionando o aumento da pobreza. Pense em exemplos de crises econômicas na atualidade e discuta com os colegas as semelhanças de seus efeitos sociais com os da crise de 1929.

Hooverville, em Seattle, nos Estados Unidos. Foto de 1933. Os aglomerados de barracos abrigavam trabalhadores desempregados durante a Grande Depressão.



GRANGER HISTORICAL PICTURE ARCHIVE/ALAMY/FOTOARENA

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

MODERNA

2. Reorganização econômica mundial no pós-guerra

A vitória dos Aliados na Segunda Guerra Mundial proporcionou aos Estados Unidos a reafirmação de sua posição de potência militar, bem como vantagens econômicas decorrentes da devastação gerada pela guerra nos países europeus e asiáticos onde ocorreram combates.

Como o território estadunidense não foi palco dos acontecimentos da Segunda Guerra Mundial, quando o conflito terminou, os Estados Unidos eram a única potência econômica cujo território não havia sido devastado e contava com o pleno funcionamento de suas atividades econômicas. Essa conjuntura contribuiu para que o país consolidasse sua hegemonia mundial.

O presidente Harry Truman, que governou os Estados Unidos entre 1945 e 1953, defendeu o domínio estadunidense nas esferas militar e econômica. No âmbito econômico, implementou o plano elaborado por seu secretário de Estado, George Marshall, em 1947. Conhecido como **Plano Marshall**, previa ajuda aos países europeus por meio do fornecimento de matérias-primas, combustíveis, medicamentos e outros produtos, além do financiamento direto para que os países pudessem realizar investimentos econômicos internos.

Sob o lema de "ajuda econômica e humanitária", o Plano Marshall reafirmava a dependência dos países da Europa Ocidental e garantia seu comprometimento político com os interesses geopolíticos dos Estados Unidos.

O forte controle estratégico-militar ocorreu por meio da criação da **Doutrina Truman**, uma ideologia que defendia a união dos países capitalistas contra as tentativas de dominação do bloco socialista, liderado pela União Soviética. Essa doutrina alicerçou a criação da Organização do Tratado do Atlântico Norte (Otan), em 1949, uma aliança militar para defender os países capitalistas de ameaças socialistas.

Ao reforçar a visão dualista de capitalismo *versus* socialismo, a Doutrina Truman estabeleceu uma economia de guerra em período de paz, uma vez que o orçamento público dos Estados Unidos previa constantes aportes para a indústria bélica e para os aparatos de segurança. A corrida armamentista, iniciada na Guerra Fria, contribuiu para estimular a economia dos Estados Unidos e ampliar ainda mais seu domínio mundial.

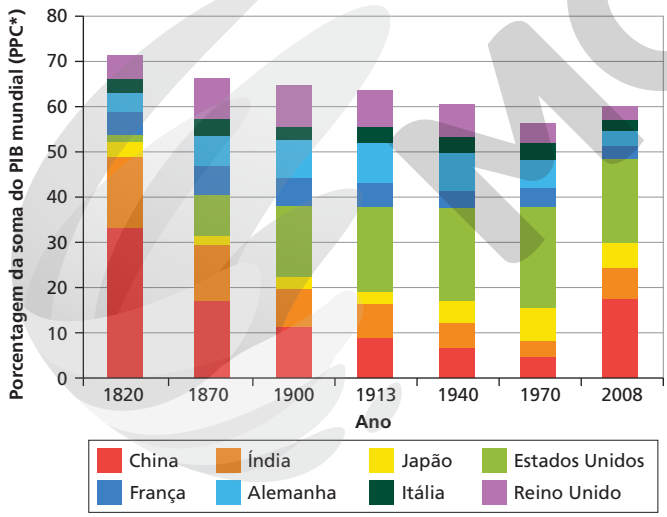
A recuperação econômica dos países da Europa Ocidental e do Japão nas décadas seguintes não representou perda de poder para os Estados Unidos, uma vez que sua liderança econômica e militar proporcionava segurança para o bloco de países capitalistas.

Desse modo, é possível constatar que a dinâmica da economia mundial foi se alterando ao longo do tempo, assim como seus protagonistas. A proporção do PIB de um país – que representa o cálculo de toda a produção econômica em um ano – em relação à composição do PIB mundial, por exemplo, é um importante indicador do porte de uma economia nacional. Pelos dados do gráfico ao lado, vê-se que os Estados Unidos alcançaram o maior crescimento de poder econômico na passagem do século XIX para o XX e mantiveram esse poder durante o pós-guerra.

Explore

Com base nos dados do gráfico e em seus conhecimentos históricos, responda: quais foram as principais mudanças observadas entre os anos 1820 e 1870? Qual é o principal fator que justifica essas mudanças? Que tendência pode ser verificada a partir da primeira década do século XXI?

PAÍSES SELECIONADOS: PARTICIPAÇÃO NA SOMA DO PIB MUNDIAL (EM %) – 1820-2008



Fonte: Adaptado de MADDISON, Angus. *The world economy*: a millennial perspective. (Vol. 1). Berkeley: OECD Development Centre Studies, 2006. p. 261. Disponível em: <https://www.stat.berkeley.edu/~aldous/157/Papers/world_economy.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2020.

* Paridade do Poder de Compra (PPC): parâmetro criado para estabelecer uma equivalência entre o poder de compra de diferentes moedas, evitando distorções causadas por variações nas taxas de câmbio.

ERICSON GUILHERME LUCIANO

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

MODERNA

Novas regras do comércio mundial

Em 1944, ainda durante a Segunda Guerra Mundial, delegados de 44 países se reuniram na cidade estadunidense de Bretton Woods a fim de estabelecer uma nova organização econômica para o capitalismo mundial.

Duas propostas foram debatidas durante a conferência. Uma delas, apresentada pelo economista britânico John Maynard Keynes, defendia a criação de um banco e uma moeda mundial – o bancor. Ambos funcionariam apenas para transações comerciais e financeiras internacionais, sem interferir na organização interna dos países.

No entanto, prevaleceu a proposta do estadunidense Harry Dexter White, segundo a qual o dólar estadunidense passou a ser a moeda oficial das transações internacionais. Seu valor foi vinculado ao ouro (padrão ouro-dólar), e sua emissão, condicionada às reservas de ouro do país. Os demais países passariam a fixar um valor para suas moedas com base no dólar.

Na Conferência de Bretton Woods, foram criados o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (Bird) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que passariam a ser responsáveis pela concessão de empréstimos internacionais.

O Bird deveria financiar os países devastados pela Segunda Guerra Mundial, enquanto o FMI atuaria como credor e controlador de pagamentos das dívidas externas de países em dificuldades financeiras. Ao FMI também coube determinar a taxa de câmbio das moedas em relação ao dólar.

Taxa de câmbio: estabelece o preço de uma moeda estrangeira em relação ao valor da moeda nacional, viabilizando o pagamento de operações comerciais de exportação e importação.

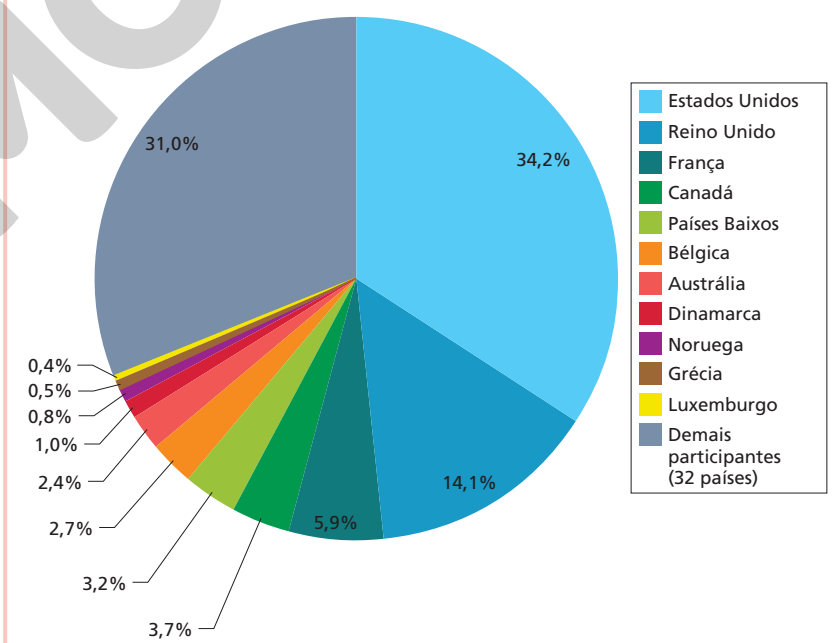
O comando das duas instituições estava diretamente ligado à proporção da participação financeira de cada país-membro. Os países com maior participação tinham mais poder de decisão pelo voto, e os Estados Unidos também tinham o poder de veto. Essa assimetria de poder foi uma das condições impostas pela potência estadunidense para fornecer a maior parte dos capitais dessas duas instituições.

Apesar de ter participado da conferência, em 1945 a União Soviética não chegou a assinar o documento de fundação dessas instituições. Em 1947, Estados Unidos e Reino Unido detinham, juntos, quase metade dos votos do FMI em decorrência da elevada participação financeira desses países na composição do fundo, como mostra o gráfico a seguir.

Além dos organismos financeiros, era necessário criar uma organização que promovesse a ampliação do comércio internacional e removesse entraves gerados por tarifas protecionistas impostas por vários países nas décadas de 1920 e 1930, a fim de evitar que os produtos importados competissem com os nacionais.

No entanto, as discussões evoluíram somente para a criação de um acordo provisório, que entrou em vigor em 1947, denominado Acordo Geral de Tarifas e Comércio – GATT (sigla do nome em inglês General Agreement on Tariffs and Trade), com a participação inicial de 23 países. Ele durou até 1994, quando foi substituído pela Organização Mundial do Comércio (OMC). Durante sua vigência, o comércio mundial foi ampliado, e as tarifas internacionais, reduzidas, porém a organização econômica mundial permaneceu sob o comando das potências e de seus interesses.

COMPOSIÇÃO FINANCEIRA DO FMI: PARTICIPAÇÃO DOS PAÍSES (EM %) – 1947



ERICSON GUILHERME LUCIANO

Fonte: TOUSSANT, E. *As origens das instituições de Bretton Woods*. Disponível em: <https://www.cadtm.org/spip.php?page=imprimer&id_article=10480>. Acesso em: 16 jun. 2020.

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

MODERNA

A emergência da tríade econômica mundial

Como visto anteriormente, os Estados Unidos emergiram da Segunda Guerra Mundial como potência econômica hegemônica do bloco de países capitalistas. Essa posição lhes possibilitou ampliar os investimentos econômicos e financeiros na Europa Ocidental e no Japão – o que, por sua vez, condicionou o alinhamento destes às suas políticas econômicas e ideológicas.

Os investimentos do Plano Marshall e do FMI possibilitaram a esses países superar a devastação causada pela guerra e alcançar posição de destaque no cenário econômico mundial em menos de duas décadas. Em contrapartida, ampliaram sua dependência econômica em relação aos Estados Unidos.

A influência política que os países europeus exerciam antes da guerra também foi enfraquecida pelo domínio dos Estados Unidos e da União Soviética. Para reverter esse quadro e recuperar sua posição político-econômica mundial, os países europeus fortaleceram sua economia interna e criaram acordos de cooperação que evoluíram para a formação de um bloco econômico. Esse direcionamento consolidou a história da atual União Europeia, firmando o continente como um dos pilares da economia mundial.

Formação da União Europeia

As origens da União Europeia remontam à Comunidade Econômica do Carvão e do Aço (Ceca), uma organização supranacional formada em 1952 para cooperação na exploração de minérios com vistas à reconstrução da Europa no pós-guerra. O sucesso dessa integração resultou em novos tratados que criaram a Comunidade Europeia de Energia Atômica (Euratom) e a Comunidade Econômica Europeia (CEE), em 1957. Aos seis membros fundadores da CEE – Bélgica, Países Baixos, Luxemburgo, França, Alemanha Ocidental e Itália – foram se unindo outros países nas décadas seguintes. Em 1992, os doze integrantes assinaram o Tratado de Maastricht, que mudou os rumos da integração, liberando as fronteiras dos países-membros para a livre circulação de pessoas e projetando a criação de uma moeda única para o bloco – o euro, que começou a circular em 2002. Desde a assinatura desse tratado, o bloco passou a ser denominado União Europeia. Nos anos seguintes, novos membros foram incorporados, totalizando 28 em 2013, mas com redução para 27 em 2020, ano em que o Reino Unido se retirou oficialmente.

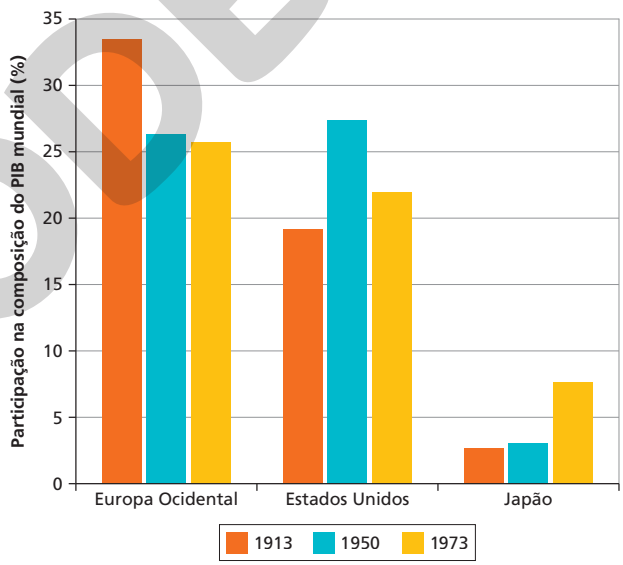
No caso do Japão – que saiu derrotado da Segunda Guerra Mundial e assinou sua rendição com a obrigação de extinguir sua indústria bélica e limitar os poderes do imperador –, os investimentos estadunidenses para a recuperação do país contribuíram, sobretudo, para manter parte da Ásia sob a influência capitalista, uma vez que o socialismo se fortalecia na China e na Coreia.

O governo japonês usou a estratégia inicial de fechamento econômico com o propósito de proteger as indústrias nacionais da concorrência externa. As empresas de maior porte se comprometiam a comprar produtos das menores. Essa organização manteve o nível de emprego e garantiu que os capitais circulassem e permanecessem no próprio país, o que permitiu o reinvestimento em tecnologias cada vez mais avançadas.

O resultado dessas medidas foi o "milagre japonês", entre 1950 e 1972, período em que o país apresentou crescimento de cerca de 10% ao ano, alavancando-o para alcançar a condição de potência econômica.

Desse modo, a ascensão econômica da Europa Ocidental e do Japão após a Segunda Guerra Mundial aumentou a competitividade internacional e diminuiu a dependência econômica que tinham em relação aos Estados Unidos. Em contrapartida, a economia estadunidense passou a acumular sucessivos déficits na balança comercial e retrações econômicas em relação à década de 1950, o que levou o governo a rever o padrão ouro-dólar adotado em Bretton Woods.

EUROPA OCIDENTAL, ESTADOS UNIDOS E JAPÃO: PARTICIPAÇÃO NA COMPOSIÇÃO DO PIB MUNDIAL – 1913, 1950 E 1973



Fonte: Adaptado de MADDISON, Angus. *The world economy*: a millennial perspective. (Vol. 1). Berkeley: OECD Development Centre Studies, 2006. p. 263. Disponível em: <https://www.stat.berkeley.edu/~aldous/157/Papers/world_economy.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2020.

Explore

O que aconteceu com a participação da Europa Ocidental e do Japão na composição do PIB mundial entre 1913 e 1973? E com o PIB dos Estados Unidos entre 1913 e 1950? Justifique.

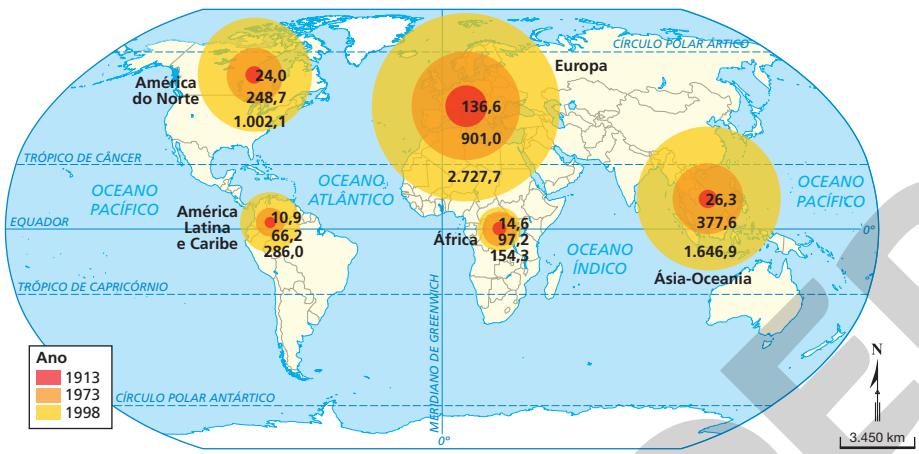
ERICSON GUILHERME LUCIANO
Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.
MODERNA

O declínio de Bretton Woods

O domínio econômico atingido pelos Estados Unidos ao término da Segunda Guerra Mundial passou a enfrentar, na década de 1970, grande competitividade das potências europeias, do Japão e de países em desenvolvimento, sobretudo do Sudeste Asiático e da América Latina, uma vez que houve grande expansão da industrialização nesses países.

O mapa a seguir apresenta transformações nos eixos de produção econômica e exportação ao longo de grande parte do século XX. Entre 1913 e 1973, houve expansão das exportações em praticamente todos os continentes. No período posterior, entre 1973 e 1998, as transações comerciais continuaram a crescer substancialmente nos Estados Unidos, na Europa Ocidental e na Ásia e, em menor proporção, na América Latina e na África.

MUNDO: TOTAL DE EXPORTAÇÕES POR REGIÃO (EM BILHÕES DE DÓLARES) – 1913, 1973 E 1998



Fonte: FNSP. Sciences Po – Atelier de cartographie. *Un siècle de commerce de merchandises*. Disponível em: <http://cartotheque.sciences-po.fr/media/Un_siecle_de_commerce_de_marchandises_1913-1973-1998/1704>. Acesso em: 16 jun. 2020.

Apesar da força comercial dos Estados Unidos, o país enfrentou recorrentes déficits comerciais que elevaram sua dívida interna. Enquanto isso, países em ascensão econômica acumulavam dólares e aumentavam a demanda mundial por ouro, ao passo que a potência norte-americana diminuía suas reservas. Nessa conjuntura, cresceu a desconfiança acerca da capacidade de os Estados Unidos manterem a estabilidade do dólar, fazendo com que o então presidente Richard Nixon rompesse com o padrão ouro-dólar em 1971.

Essa medida resultou em maior liberdade para os Estados Unidos emitirem o papel moeda e definirem o preço internacional do dólar em função da oferta e da procura. Além disso, colocou o país novamente à frente do comando das transações financeiras mundiais e acabou com o regime cambial fixo, que controlava as especulações financeiras.

Regime cambial: conjunto de acordos e regras do sistema monetário internacional estabelecido por países e instituições para regular transações comerciais e operações financeiras.

A perda de estabilidade do valor das moedas abriu margem para os especuladores financeiros realizarem diversas apostas para ganhar dinheiro, baseadas em suas oscilações de valor. Trata-se de um tipo de negócio em que os ganhos não são auferidos por uma atividade produtiva, mas ocorrem em razão da elevação da cotação de moedas. Isso se tornou possível com a política de câmbio flutuante, inaugurada em 1971.

Os ganhos com a conversão de moedas é uma das facetas da chamada "economia de papel", que representa o aprofundamento da financeirização da economia mundial e marca uma nova fase do capitalismo, em que a comercialização de papéis – sejam ações de empresas, sejam títulos bancários – gera mais negócios do que as atividades produtivas.

Esse processo alcançou grande parte dos mercados em todo o mundo ao ser associado à informatização, que viabilizou a realização de negócios por meio virtual; sem vínculos de valores controláveis, pode ocasionar crises econômicas, também de amplitude mundial.

CATHERINE ABUD SCOTTON
Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.
MODERNA

3. Economia globalizada e comércio desigual

Os grandes conglomerados ou corporações transnacionais são grupos de empresas de grande porte que controlam filiais e subsidiárias em territórios estrangeiros e possuem forte participação em um ou mais tipos de negócios, dominando o mercado. No início do século XXI, esses grupos abarcavam dois terços de todo o comércio internacional (bens industrializados e serviços).

A distribuição desses conglomerados pelo mundo está vinculada aos interesses e oportunidades de expansão do capital dessas empresas. Enquanto o comércio de produtos industrializados de alto valor agregado se concentra em um grupo de poucos países, cuja população tem alto poder aquisitivo, as linhas de produção, muitas vezes terceirizadas, localizam-se em países menos desenvolvidos e em desenvolvimento, que oferecem mão de obra abundante e barata, além de baixa fiscalização e regulamentação trabalhista e ambiental.

As transações comerciais mais importantes são realizadas entre os países que detêm os principais recursos econômicos e tecnológicos. Na atualidade, 80% do comércio global é realizado por apenas 25 países, de um total de 193. Assim, verifica-se que o modelo de intercâmbio comercial é altamente excludente.

Os três eixos principais do comércio mundial se localizam na América do Norte, na Europa e na Ásia, como é possível observar no mapa abaixo. Os países nesses eixos se destacam pelo controle das cadeias de suprimentos e pela elevada conectividade em função da implementação de vastas redes de transporte e de comunicação.

Ressalta-se, contudo, que esses eixos econômicos mundiais não são homogêneos. Eles apresentam assimetrias em seu interior. O comércio asiático é comandado pela China e pelo Japão, que atualmente enfrentam a concorrência de emergentes como a Índia e a Coreia do Sul. Além disso, é possível notar disparidades entre os volumes de exportação e importação.

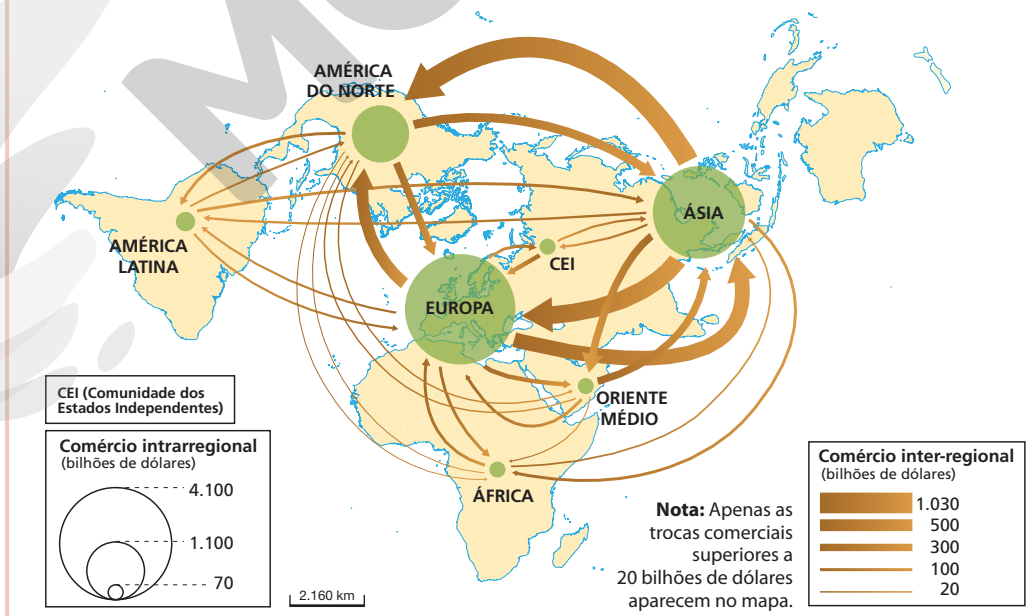
Na América do Norte, os Estados Unidos dominam o mercado intrarregional e impõem restrições comerciais a seus próprios parceiros comerciais – o México e o Canadá.

No continente europeu, verifica-se o maior volume de comércio intrarregional, ou seja, com troca de mercadorias entre os países do próprio continente. Essa situação se explica pelos acordos de integração econômica da União Europeia, pelo número de países-membros e pela menor desigualdade econômica entre estes.

As demais áreas do mundo produzem o que as potências econômicas necessitam e participam de parte do comércio mundial. Assim, o resultado dessa forma de comércio é a forte concentração de renda nas mãos de determinadas pessoas, em poucos países, ao passo que se tem o aumento da pobreza extrema, que atinge bilhões de habitantes em países localizados majoritariamente no sul econômico.

Cadeia de suprimentos: gestão de uma rede de negócios ligados a um determinado bem ou serviço que envolvem diversas empresas desde a origem até o destinatário final.

MUNDO: COMÉRCIO DE MERCADORIAS – 2016*



CATHERINE ABUD SCOTTON

* Neste mapa, optou-se por manter o traçado proposto pela fonte original, que não segue rigidamente as convenções cartográficas.

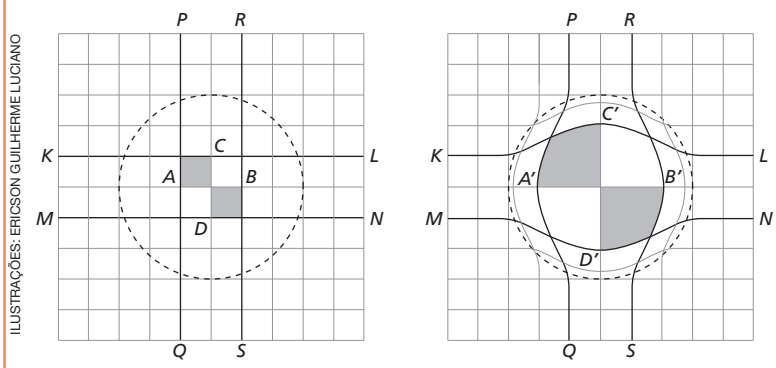
Fonte: SCIENCES-PO. Espace mondial L'Atlas. *Commerce de marchandises* 2016. Disponível em: <https://espace-mondial-atlas.sciencespo.fr/fr/rubrique-tentatives-de-regulations/carte-6C17-commerce-de-marchandises-2016.html>. Acesso em: 17 jun. 2020.

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

MODERNA

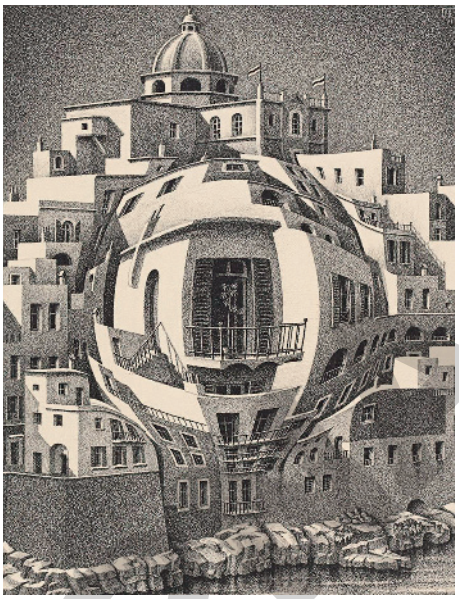
Anamorfose e comparação de dados

A palavra anamorfose tem origem grega, *anamórphosis*, e designa "nova forma". Essa técnica pode ser utilizada nas artes plásticas para representar figuras aplicando-se distorções de um elemento ou parte dele. Observe, ao lado, a obra do artista plástico Maurits C. Escher (1898-1972), conhecido por utilizar conceitos matemáticos em sua arte.



ILUSTRAÇÕES: ERICSSON GUILHERME LUCIANO

Esboço matemático da obra *Sacada* (ao lado). O efeito aplicado distorceu os quadrados, criando a ilusão de uma imagem vista por uma lente.

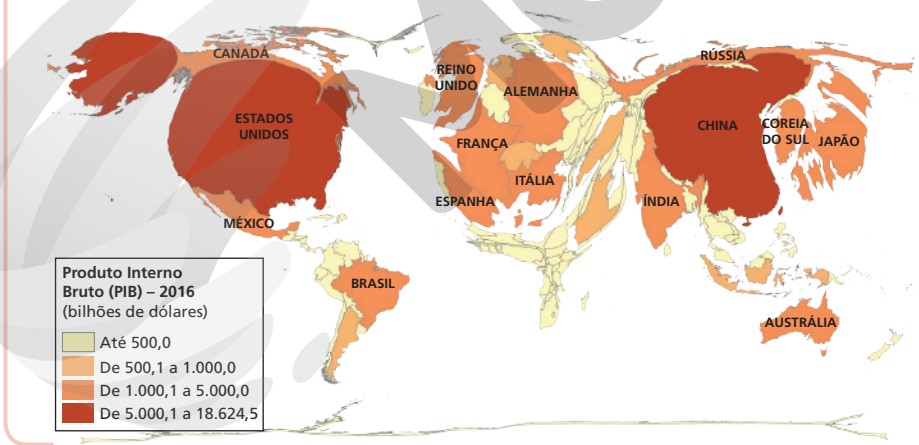


© 2020 THE M.C. ESCHER COMPANY - THE NETHERLANDS. ALL RIGHTS RESERVED - COLEÇÃO PARTICULAR

Sacada, litogravura de Maurits C. Escher, 1945. Para destacar a sacada, criando no observador um efeito de aproximação, seu tamanho foi ampliado quatro vezes.

Como recurso de transformação cartográfica, a anamorfose distorce a representação das áreas de países ou regiões por meio de operações matemáticas, possibilitando destacar visualmente as informações sobre um tema. Para isso, os dados quantitativos são aplicados a uma base cartográfica de modo que a proporção entre eles se reflete no aumento ou na diminuição, também proporcional, de cada área do mapa. Assim, as anamorfoses cartográficas produzem efeitos visuais úteis que facilitam a análise comparativa de dados. Observe o mapa a seguir.

MUNDO: PRODUTO INTERNO BRUTO – 2016



CATHERINE ABUD SCOTTON

Fonte:
IBGE Educa. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/professores/educa-recursos/20815-anamorfose.html>. Acesso em: 17 jun. 2020.

Questões

Responda no caderno.

1. Qual é o critério matemático para a criação de uma anamorfose cartográfica?
2. Com base nos dados representados, compare o porte da produção econômica dos países e relacione os dados à divisão do mundo em norte e sul econômicos.

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

Novas funções do FMI e do Banco Mundial

A partir da década de 1970, a economia global capitalista se encontrava em grande expansão, orientada pelos interesses de potências como os Estados Unidos e o Reino Unido. Em ambos os países, começaram a ser difundidas novas ideias acerca dos modelos de políticas econômicas, questionando a grande interferência que o Estado mantinha sobre o mercado desde o New Deal, nos Estados Unidos, e a implantação de políticas de bem-estar social na Europa Ocidental após a Segunda Guerra Mundial.

Neoliberalismo: conjunto de ideias econômicas que propõe a abertura dos mercados em escala global, a flexibilização das leis trabalhistas, a redução dos impostos, o corte dos gastos públicos, a liberdade para o fluxo de capitais e a interferência mínima do Estado na economia.

Em um novo contexto econômico e de difusão do neoliberalismo, as funções dos organismos financeiros supranacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (antigo Bird), foram alteradas.

O Banco Mundial, que a princípio concedia empréstimos para a reconstrução dos países europeus devastados pela guerra, passou a direcionar seus investimentos para programas de desenvolvimento socioeconômico em países em desenvolvimento.

BANCO MUNDIAL: NÚMERO DE EMPRÉSTIMOS POR REGIÃO – 1946-1995

Número de empréstimos (por região)	1946-49	1950-59	1960-69	1970-79	1980-89	1990-95
África	0	15	12	14	15	15
Ásia	0	38	40	38	43	37
Europa	81	20	12	12	9	16
América Latina	19	22	28	24	26	25
Oriente Médio e Norte da África	0	5	7	11	7	7

Fonte: KAPUR, Devesh and others. *The World Bank*: its first half century. History. Washington (DC): Brookings Institution Press, v.1 (History), 1997. p. 6. Disponível em: <http://documents1.worldbank.org/curated/en/313081468322727631/pdf/578750PUB0v10W10Box353775B01PUBLIC1.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2020.

Na década de 1990, a instituição foi questionada pelo uso político de seus empréstimos, pois, em muitas situações, eles foram concedidos a projetos governamentais marcados por escândalos de desvio de recursos públicos. Além disso, a instituição foi bastante seletiva ao financiar projetos que beneficiavam empresas das potências que controlam as operações do banco.

O FMI, por sua vez, passou a ser o órgão disciplinador do pagamento das dívidas dos países em desenvolvimento. Na década de 1980, muitos desses países entraram em crise devido aos abruptos aumentos dos juros de suas dívidas externas. O mundo passava pelas crises do petróleo de 1973 e de 1979, quando os preços dos barris de petróleo subiram vertiginosamente, impondo dificuldades para sua importação.

A crise se alastrou para o sistema financeiro, e os juros das dívidas dispararam. Os países em desenvolvimento tiveram um duplo problema: tinham de importar petróleo a preços mais elevados e pagar juros mais altos por dívidas contraídas anteriormente. A solução imediata era fazer novos empréstimos para pagar os antigos. Mas isso de fato resolveria o problema?

Foi nesse contexto que o FMI passou a atuar, prestando "socorro" aos países em crise por meio de empréstimos, mas exigindo dos governos a implementação de planos de ajustes econômicos. Entre as medidas podemos citar: os cortes de gastos públicos, principalmente na área social; a desvalorização cambial; a privatização de empresas; e a liberalização comercial. Em suma, ao se endividar, o país assume o compromisso de enviar parte de suas receitas para o organismo internacional como forma de pagamento dos juros da dívida externa. Dessa maneira, deixam de ser feitos investimentos internos nas áreas de tecnologia ou política social, o que pode levar os países a um baixo desenvolvimento econômico e social. Assim, o que inicialmente parecia ser uma solução, também mostrou problemas.

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

Comércio multilateral e disputas econômicas

A Organização Mundial do Comércio (OMC), vinculada à ONU, substituiu o antigo Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT), que vigorou de 1947 a 1994, como vimos anteriormente. Em 1995, a OMC foi criada como fórum permanente, cuja função é promover o comércio mundial, impedindo que a adoção de práticas protecionistas inviabilize as práticas comerciais internacionais.

Para atingir esse objetivo, os países-membros elencam e discutem os temas de interesse, estabelecendo regras de controle para o comércio em rodadas – que consistem na realização de um conjunto de conferências visando atingir consensos sobre os temas pautados, podendo durar muitos anos, dependendo de sua complexidade.

A Rodada de Doha, considerada a mais longa da história da organização, foi iniciada em 2001, na capital do Catar, e ainda não terminou. Em sua pauta está um dos assuntos mais polêmicos: o subsídio agrícola. De grande interesse para os países em desenvolvimento, o subsídio agrícola é amplamente praticado pelos países desenvolvidos como forma de barrar a concorrência estrangeira. Os produtores agrícolas dos países europeus e dos Estados Unidos, por exemplo, recebem ajuda governamental na forma de empréstimos com juros baixos ou impostos reduzidos, o que garante a comercialização de seus produtos a um preço final mais competitivo.

Aos produtos agrícolas estrangeiros são acrescentadas altas taxas de impostos, tornando-os mais caros. Essas práticas – subsídio interno e sobretaxa ao produto estrangeiro – são repudiadas pela OMC, mas ainda assim são efetuadas, pois não houve consenso sobre sua extinção ou regulamentação mais rígida.

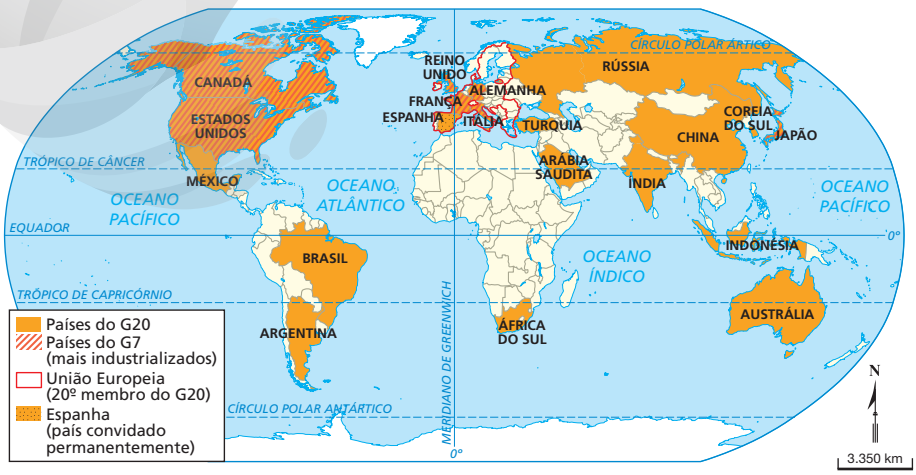
Apesar da pressão dos países em desenvolvimento, sob a liderança do Brasil, para pôr fim aos subsídios agrícolas, os países desenvolvidos não aceitaram fechar acordos, deixando a resolução das controvérsias comerciais para o Órgão de Apelação da OMC. Esse órgão funciona como um tribunal que recebe denúncias de protecionismo comercial praticado por países, apura os casos e dá a sentença final, que normalmente exige o fim da prática protecionista por parte do país julgado no processo.

Desde o fracasso da Rodada de Doha, a OMC tem perdido força e poder de negociação em razão das ações de potências como os Estados Unidos, que têm adotado medidas contrárias aos princípios da organização.

Um fórum econômico e financeiro que tem se destacado em âmbito mundial é o G20, organizado por um grupo de dezenove países com as maiores economias do mundo e a União Europeia. Desde 2008, os chefes de Estado dos países participantes se reúnem anualmente para discutir os principais problemas econômicos e propor soluções.

O G20, também chamado de G20 Financeiro, engloba o G7, que reúne os países com as maiores economias industrializadas do mundo. Esse é também o grupo mais influente na economia e na política mundial. Os países participantes de cada um desses grupos estão identificados no mapa abaixo.

GRUPOS G20 FINANCEIRO E G7: PAÍSES PARTICIPANTES – 2020



CATHERINE ABUD SCOTTON

Em 1975, quando foi instituído, o atual G7 era formado por seis países: Estados Unidos, Alemanha Ocidental, Japão, Reino Unido, Itália e França; posteriormente, houve a inclusão do Canadá, e então o grupo passou a ser denominado G7. A Rússia também foi integrada ao grupo em 1998, que se transformou em G8. No entanto, sua participação foi suspensa em 2014 como resposta do grupo às ações empreendidas por esse país contra a Ucrânia – o que alterou a denominação do grupo para G7 novamente.

Fonte: G20. *G20 participants*. Disponível em: <https://g20.org/en/about/Pages/Participants.aspx>. Acesso em: 5 jun. 2020.

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

MODERNA

A integração regional em blocos

A integração econômica regional tem se ampliado nas últimas décadas, numa tendência oposta à economia globalizada. Mas o que levaria à opção de estabelecer relações comerciais preferenciais com membros de um bloco econômico, opondo-se à adoção de amplas políticas de liberalização econômica? Essa tendência demonstra que os países têm receio da concorrência mundial e da perda de controle de suas economias.

Dumping social: prática de uso de mão de obra muito barata, negando aos trabalhadores os direitos legais, para reduzir o custo final do produto.

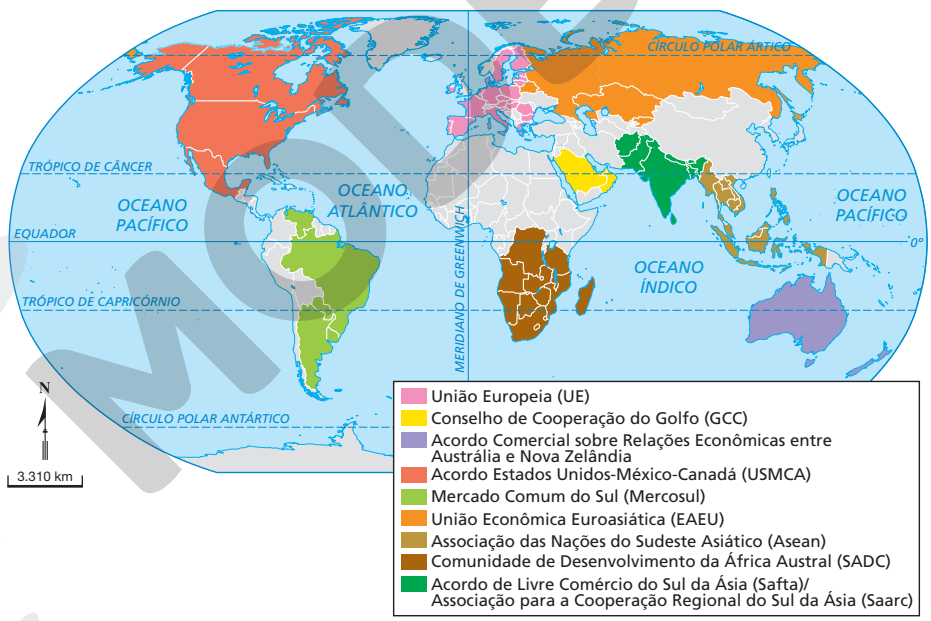
Contribuem para essa situação as chamadas guerras comerciais, aquelas travadas por meio das práticas de *dumping* social e forte protecionismo econômico, levando muitos países a buscar relações comerciais mais regradas dentro das alianças estabelecidas em blocos econômicos.

As alianças regionais proporcionam também a aproximação política dos membros, o que contribui para que o bloco assuma posições conjuntas frente a temas de seu interesse no cenário político-econômico mundial. O bloco econômico passa a desempenhar um papel de representante político regional, extrapolando as relações meramente comerciais.

Além dos modelos de blocos descritos a seguir, existem aqueles que têm como finalidade a cooperação para o desenvolvimento e a segurança da região. São exemplos de blocos de cooperação econômica, social, cultural e em assuntos de segurança a Comunidade de Desenvolvimento da África Austral (SADC), que inclui 15 países da porção sul do continente africano, e o Conselho de Cooperação do Golfo (GCC), que abrange 6 países do Golfo Pérsico, no Oriente Médio.

MUNDO: INTEGRAÇÃO REGIONAL EM BLOCOS ECONÔMICOS – 2019

CATHERINE ABUD SCOTTON



Fonte: LISSOVOLIK, Y. and others. *Regional trade blocs as supporting structures in global governance*. G20 2019 Japan Summit. Disponível em: <https://www.g20-insights.org/policy_briefs/regional-trade-blocks-as-supporting-structures-in-global-governance/>. Acesso em: 17 jun. 2020.

Dica de livro

A nova des-ordem mundial

Rogério Haesbaert e Carlos Walter Porto-Gonçalves. São Paulo: Editora Unesp, 2006.
Nessa obra, os autores abordam as redefinições da ordem mundial, nos planos econômico, político e cultural. Além disso, procuram refletir sobre as novas territorialidades, as redes e os aglomerados de inclusão-exclusão no contexto da globalização.

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

Modelos de blocos econômicos

Os blocos econômicos assumem diversos graus de integração, de acordo com os interesses dos membros no projeto de integração. Eles podem evoluir, passando de uma integração apenas comercial para algo mais complexo. Isso depende das cláusulas do tratado que o cria ou que o modifica.

Área de livre comércio

Permite a livre circulação de mercadorias e capitais entre os países-membros, mediante a isenção de tarifas alfandegárias. São exemplos desse modelo de bloco:

USMCA (Acordo Estados Unidos-México-Canadá)
Esse bloco foi criado em 2018 e substituiu o NAFTA (sigla do nome em inglês North American Free Trade Agreement), de 1994. Além da zona de livre mercado, o acordo prevê regras sobre o comércio eletrônico e as patentes de produtos industrializados.

Asean (Associação das Nações do Sudeste Asiático)
É composta de 10 países-membros – Tailândia, Filipinas, Malásia, Cingapura, Indonésia, Brunei, Vietnã, Mianmar, Laos e Camboja.
Criada em 1967 para promover o comércio, a cooperação e a segurança militar da região, assumiu a categoria de área de livre comércio em 1992.

Safta (Acordo de Livre Comércio do Sul da Ásia)
O acordo entrou em vigor em 2006 e foi paulatinamente diminuindo as tarifas alfandegárias até serem anuladas, dez anos depois. É composto de sete países – Bangladesh, Butão, Índia, Maldivas, Nepal, Paquistão e Sri Lanka.

CER (Acordo Comercial sobre Relações Econômicas entre Austrália e Nova Zelândia)
É um acordo comercial estabelecido entre a Austrália e a Nova Zelândia que vigora desde 1983 e pretende eliminar todas as barreiras alfandegárias entre os dois países gradativamente. Destaca-se por incorporar também os serviços nas isenções alfandegárias.

União aduaneira

A união aduaneira engloba uma área de livre comércio com tarifa externa comum (TEC). A TEC é aplicada para produtos de países alheios ao bloco para criar medidas conjuntas de proteção econômica. São exemplos de União Aduaneira:

Mercosul (Mercado Comum do Sul)
Criado em 1991, por meio do Tratado de Assunção, engloba seis países-membros, sendo quatro fundadores – Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai – e dois incorporados posteriormente – Venezuela (suspensa desde 2016) e Bolívia, esse último em processo de adesão.

EAEU (União Econômica Eurasiática)
O acordo entrou em vigor em 2015 e engloba cinco países – Rússia, Cazaquistão, Bielorússia, Armênia e Quirguistão.

Mercado Comum

É um modelo de integração econômica mais complexo que engloba normas internas e externas para o comércio, livre trânsito de pessoas do bloco e adoção de condutas e políticas comuns, previstas em tratados. O único exemplo desse modelo de bloco é a União Europeia.

União Monetária

A união monetária prevê que os blocos adotem uma moeda única para seus membros. Um banco central comum regulamenta e fiscaliza o cumprimento das normas fiscais e inflacionárias dos países-membros com o objetivo de manter a estabilização da moeda. Qualquer bloco econômico, independentemente de seu modelo, pode adotar uma moeda comum. Contudo, o único bloco que também adota a união monetária voluntária para seus membros é a União Europeia.

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

MODERNA

Livre comércio *versus* protecionismo econômico

Os textos a seguir abordam a dualidade entre livre comércio e protecionismo econômico. Essa discussão é antiga, mas permanece atual. Leia-os com atenção e, na sequência, responda às questões.

Texto 1

Livre comércio

"As novas teorias de comércio internacional corroboram as evidências empíricas ao incluir novas visões a respeito das vantagens do livre comércio, além da tradicional Teoria das Vantagens Comparativas. Tomando-se o exemplo [...] da utilização da suposição de que o consumidor valorize a diversidade de opções de consumo, o argumento baseia-se na premissa: o comércio internacional abre uma gama muito variada de produtos, levando à obtenção de ganhos de bem-estar para a coletividade pela existência de opções de compra que satisfazem necessidades latentes, ressaltando, também, os ganhos de eficiência e de escala, os primeiros se referindo aos ganhos advindos do processo de concorrência quando existe a liberalização do comércio, forçando as empresas a adotarem estruturas de custo adequadas e ampliando as buscas por melhor produtividade. A eficiência também viria da diminuição de atividades paralelas, como o contrabando e o tráfico de influências que existe quando da vigência de estruturas de comércio fechadas. Esta é a base para a defesa da abertura comercial como mecanismo indutor de um ajuste produtivo das empresas e serve também de sustentação para os efeitos benéficos que ela traria em um processo de estabilização."

CHEMIM, V. L. A.; HILGEMBERG, C. M. A. T. Fundamentos econômicos do comércio internacional: a questão agrícola e a inserção do Mercosul. *UEPG Humanit. Sci., Appl. Soc. Sci., Linguist., Lett. Arts*, Ponta Grossa, 16 (1) 125-139, jun. 2008.

Texto 2

Protecionismo econômico

"Contrapondo-se aos demais economistas de sua época, [o economista alemão Georg Friedrich List (1789-1846)] não acreditava que o desenvolvimento de uma nação poderia se dar de maneira espontânea, e em 'o Sistema [Nacional de Economia Política] dedica todos os capítulos a mostrar que o desenvolvimento de cada nação requer uma intervenção do setor público [...]' (BUARQUE, 1983[1], p. XXIII), afirmando que é tarefa da Economia Política realizar o desenvolvimento das nações. O governo deveria auxiliar ativamente na evolução de uma economia para a fase superior e somente depois que o país atingisse a maturidade industrial é que poderia se abrir ao livre comércio.

Ele defendia o livre comércio na Alemanha enquanto também defendia a aplicação de tarifas elevadas para as importações de bens manufaturados para proteger algumas indústrias nacionais emergentes, o que hoje é chamado de proteção à indústria nascente. [...]

Especialmente no caso da Inglaterra, List afirma que a Grã-Bretanha foi o primeiro país a aperfeiçoar a arte de promover a indústria nascente. Segundo ele, o livre comércio é benéfico para países com nível semelhante de desenvolvimento industrial, porém não entre países que possuem diferentes níveis de desenvolvimento. List defende o protecionismo alemão contra a Inglaterra, afirmando que a alegação da escola liberal de que o sistema de proteção gera interferências injustas e antieconômicas seria destituída de valor ao se considerar que os regulamentos comerciais estrangeiros são o que permite haver estas tais interferências (LIST, 1983[2])."

MARTINS, A. C. M. G. *Protecionismo*: uma análise teórica e prática da sua aplicação. TCC (Graduação em Economia) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014, p. 22-23.

[1] BUARQUE, C. Introdução. *In*: LIST, Georg Friedrich. *Sistema nacional de economia política*. São Paulo: Abril, 1983. p. VII-XXVI.

[2] LIST, Georg Friedrich. *Sistema nacional de economia política*. São Paulo: Abril, 1983.

Teoria das Vantagens Comparativas: baseada em análises do comércio de vinhos e tecidos entre Portugal e Inglaterra, foi formulada pelo economista David Ricardo e se fundamenta na ideia de que a especialização produtiva das nações faz com que sejam alcançados custos de produção menores de determinados bens em cada país, favorecendo, assim, o aumento da produção e das trocas comerciais internacionais.

Economia Política: área do conhecimento dedicada ao estudo de princípios e tendências que norteiam as relações sociais de produção de bens e serviços em uma sociedade.

Questões

Responda no caderno.

1. Quais são os argumentos em defesa do livre comércio e do protecionismo econômico?
2. No texto 2, o autor não é contra o livre comércio, embora defenda o protecionismo econômico da Alemanha no século XIX. Explique essa aparente contradição.

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

MODERNA

4. Novas áreas de expansão econômica

Desde a década de 1970, a Ásia tem sido o principal destino dos investimentos econômicos globais. Ainda durante a Guerra Fria, a expansão industrial em direção ao Leste e Sudeste Asiático tinha dupla função: garantir a influência capitalista na região e baratear o preço final dos produtos criando complexos industriais em áreas com baixo custo de mão de obra.

A industrialização de Taiwan, Hong Kong, Cingapura e Coreia do Sul foi acompanhada pela rápida urbanização e contou com grande participação do Estado para fomentar a construção de infraestrutura de transportes, comunicação e energia.

A China introduziu reformas econômicas ao final da década de 1970 e passou a integrar o grupo receptor de investimentos estrangeiros, tornando-se a principal área de investimento da Ásia.

Na década de 1990, ocorreu a segunda onda de expansão industrial asiática, englobando países cuja economia era voltada às atividades agrícolas ou extrativistas, como Tailândia, Filipinas, Indonésia, Malásia, Mianmar e, ainda, Vietnã, que, após o fim da Guerra Fria, abriu sua economia. Eles passaram a produzir componentes industriais para indústrias de países asiáticos e de outros continentes e produtos de baixo valor agregado para exportação mundial.

A parte mais vulnerável da população desses países, geralmente recém-migrados do campo para a cidade e com baixa escolarização, enfrenta longas jornadas de trabalho, com baixa remuneração, em indústrias e oficinas que oferecem um ambiente impróprio de trabalho e, por isso, são denominadas *sweatshop* (fábricas de suor).

Em situação singular se encontra a Índia, que se abriu para o capital estrangeiro, com limitações e controle governamental. Desde a década de 1980, o país busca projetar-se como uma área com capacidade de crescimento econômico e de atração de capitais. Destaca-se pelos grandes investimentos estatais no ensino superior, sobretudo na área de tecnologia.

O mercado emergente africano

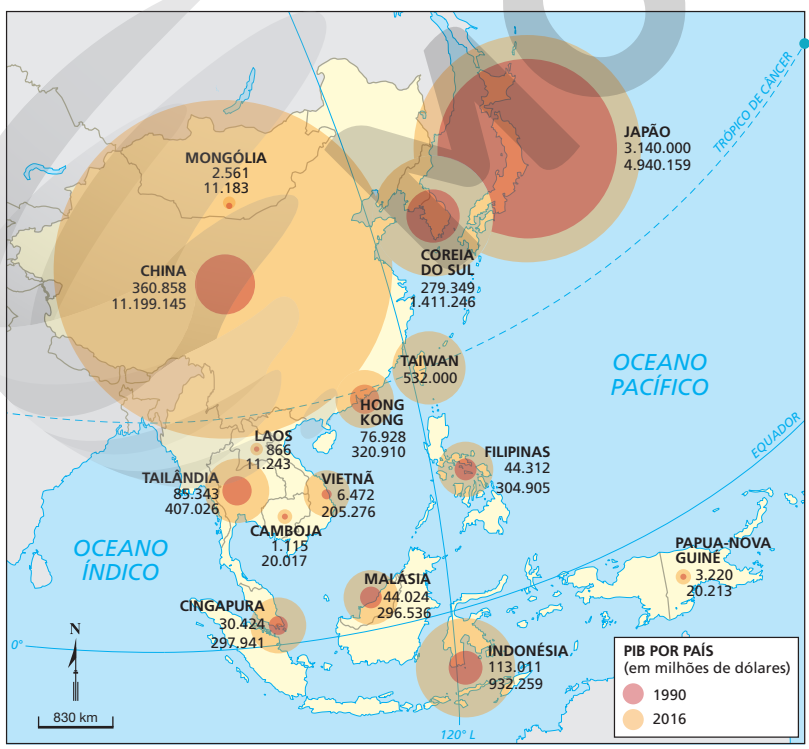
A África possui as maiores taxas de crescimento demográfico do mundo. Esse perfil demográfico guarda estreitas relações com o mercado de trabalho e a economia dos países, uma vez que na África estará a maior parte da população jovem do mundo no final do século XXI.

Muitos países africanos têm alto crescimento econômico percentual e recebem grande volume de investimento estrangeiro. A China é o país que mais investe na África, sobretudo nos setores de transporte e energia. A União Europeia também tem ampliado seus investimentos.

Contudo, essas perspectivas econômicas tendem a ser relativizadas em função dos altos índices de pobreza, desigualdade social e conflitos no continente, que geram fuga de capitais e deslocamentos populacionais. Dessa forma, o crescimento econômico precisa ser acompanhado de políticas que mitiguem esses problemas.

PAÍSES SELECIONADOS: CRESCIMENTO DO PIB – 1990-2016

CATHERINE ABUD SCOTTON



Fonte: SANJUAN, T. *Atlas de la Chine*: les nouvelles échelles de la puissance. 4. ed. Paris: Éditions Autrement, 2018. p. 80.

Explore

Destaque dois países asiáticos, de expressiva relevância econômica, que tiveram elevado crescimento proporcional do PIB entre 1990 e 2016. Analise o crescimento do PIB do Japão no período considerado, relacionando esse dado à posição econômica do país no continente.

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

MODERNA

O protagonismo da China na economia mundial

Em 1949, a China se transformou no maior país socialista do mundo, sob a liderança de Mao Tse-tung. A aproximação com a União Soviética, porém, teve curta duração. Após a morte do dirigente soviético Josef Stálin, em 1953, as relações entre os dois países passaram a ser mais conflituosas.

A China permaneceu em situação de isolacionismo político e econômico, envolvendo-se basicamente com seus assuntos internos até a morte de seu líder, em 1976. A partir de então, abriu sua economia para o mundo de forma surpreendente.

A diretriz adotada pelo país desde meados da década de 1970 parecia contraditória, pois mantinha as relações políticas de poder baseadas na centralização do partido único, o comunista, ao mesmo tempo que permitia a entrada de empresas e de capital estrangeiro, em um modelo claramente capitalista.

O conceito de "economia socialista de mercado" foi desenvolvido com base na abertura econômica chinesa e assegurava que o Estado comandaria o mercado e que este, por sua vez, guiaria as empresas.

O governo criou áreas específicas para a produção industrial na costa leste – as zonas econômicas especiais. As empresas estrangeiras foram atraídas pela infraestrutura energética, pela logística de transportes e pela mão de obra disciplinada e barata, quando comparada à remuneração média mundial.

O rápido crescimento econômico da China, diante da abertura comercial iniciada na década de 1970, propiciou uma grande ascensão do PIB (reveja o mapa da página 89) e mudou as condições de vida da população do país. De acordo com informações do governo chinês, o índice de pessoas em condição de pobreza foi muito reduzido nos últimos 40 anos em decorrência das novas oportunidades de trabalho e da reformulação do sistema agrário.

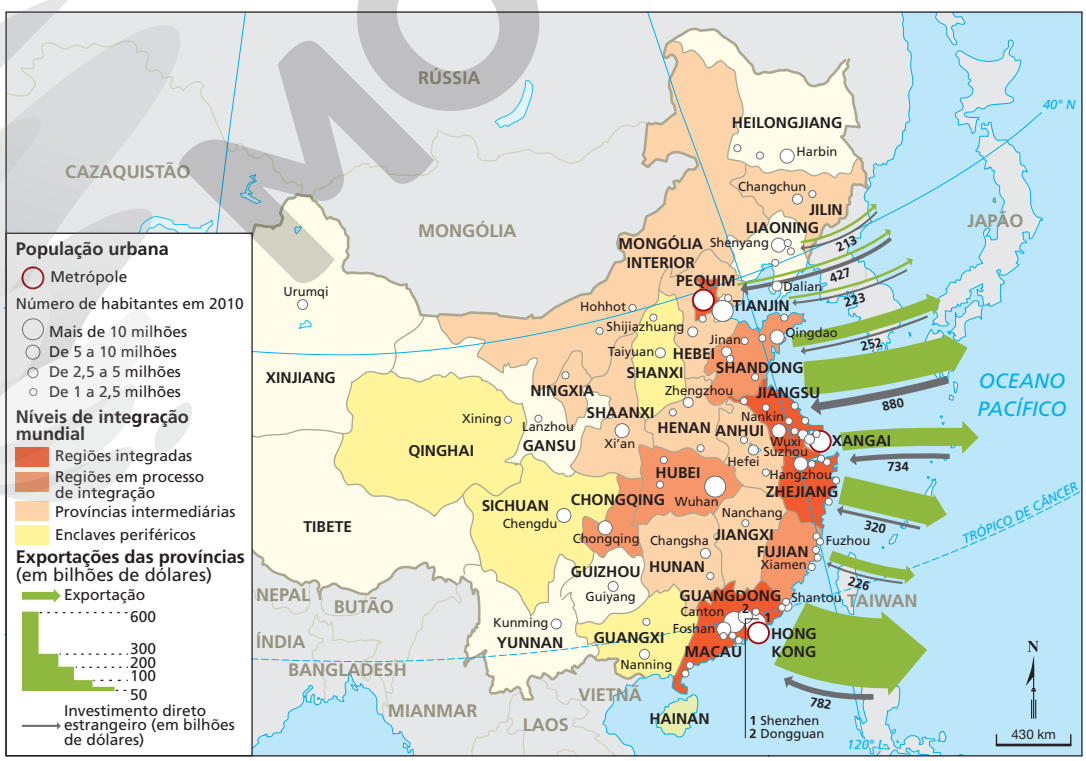
A expansão urbana tem incorporado as áreas rurais adjacentes, de modo que os habitantes dessas áreas são referidos como "migrantes do campo" sem que tenham saído de seus lugares de origem. Essa perda da territorialidade, muitas vezes, não é acompanhada por ganhos sociais na área urbana em razão de determinações do sistema de registro domiciliar chinês – o *hukou*.

O *hukou* e a discriminação socioespacial na China

O sistema *hukou* foi implementado na década de 1950 e funciona como um documento que vincula as pessoas a uma área geográfica, rural ou urbana. Ele também estabelece a atividade a ser exercida – agrícola ou não agrícola, controlando o êxodo rural, uma vez que as pessoas não podem migrar do campo para a cidade sem ter seu *hukou* modificado.

Com a crescente expansão urbano-industrial, muitas áreas rurais passaram a receber a classificação de urbanas, mas as autoridades locais nem sempre alteram o *hukou* de seus habitantes. Com isso, os cidadãos com *hukou* para trabalho agrícola em cidades tendem a exercer atividades informais e mal remuneradas e a sofrer discriminação.

CHINA: URBANIZAÇÃO, INTEGRAÇÃO MUNDIAL E EXPORTAÇÕES – 2016



CATHERINE ABUD SCOTTON

Fonte: SANJUAN, T. *Atlas de la Chine*: Les nouvelles échelles de la puissance. 4. ed. Paris: Éditions Autrement, 2018. p. 51.

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

MODELO

Nova Rota da Seda: projetos estratégicos e investimentos chineses

Você já ouviu falar da histórica Rota da Seda? O nome desse importante eixo comercial se originou do produto de grande aceitação de mercado – a seda, desenvolvida pelos chineses. Conforme visto no *Capítulo 1*, a rota foi um conjunto de vias interligando o leste e o centro da Ásia ao Mediterrâneo, abertas no século II a.C. pelos chineses.

Unindo o Oriente ao Ocidente, a Rota da Seda favoreceu o crescimento de cidades e os intercâmbios culturais – de tecnologias, saberes, práticas e crenças religiosas – e foi controlada por diferentes grupos de poder no decorrer dos séculos.

Recentemente, a China retomou a grandiosidade histórica dessa rota propondo um amplo projeto de rede de infraestrutura, denominado a Nova Rota da Seda, a ser viabilizado por parcerias com os países envolvidos. Veja o mapa abaixo.

Em 2013, o presidente Xi Jinping apresentou os planos chineses para a criação da Nova Rota da Seda, também conhecida como *One Belt, One Road*. Trata-se de duas grandes vias de comércio, uma terrestre e outra marítima, com infraestrutura que conecta o leste da Ásia à Europa.

O cinturão terrestre (*Belt*) interligará Leste Asiático, Ásia Central, Oriente Médio e Europa. Essa área abrange importantes reservas de combustíveis fósseis e outros recursos, dos quais o projeto prevê escoamento mediante implantação de infraestrutura de transportes. Logo, não se trata apenas de escoar produtos chineses para a Europa, mas de obter lucros com investimentos em obras para interligar uma vasta área que carece de infraestrutura.

A rota marítima (*Road*) interligará os oceanos Pacífico e Índico e os mares Vermelho e Mediterrâneo. A expansão da rota marítima prevê a utilização de novos trajetos que atenuem os fluxos da rota do Mar do Sul e proporcionem novo dinamismo econômico a outros países.

Os valores envolvidos no projeto são principalmente do governo chinês e equivalem a 13 vezes o que foi investido pelos Estados Unidos com o Plano Marshall.

O projeto da Nova Rota da Seda é, portanto, mais complexo do que uma interligação e visa expandir os negócios chineses e implantar suas tecnologias em novas áreas, mantendo os países do cinturão sob o domínio do capital financeiro chinês. Esse é um passo importante na consolidação do poder econômico e estratégico da China no mundo.

Explore

Analise a importância estratégica da Nova Rota da Seda considerando a analogia com a rota histórica. Que outros interesses envolvem a nova rota, além de seu potencial comercial?

NOVA ROTA DA SEDA: VIA MARÍTIMA E CINTURÃO TERRESTRE – 2018

Fonte: LIY, M. Vidal. La Nueva Ruta de la Seda, el gran plan estratégico de China. *El País*, 3 dez. 2018. Disponível em: <https://elpais.com/economia/2018/11/30/actualidad/1543600537_893651.html>. Acesso em: 28 maio 2020.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.
CATHERINE ABUD SCOTTON
MODERNA

Globalização e aspirações por outra ordem econômica mundial

Dica de filme

***Encontro com Milton Santos:* o mundo global visto do lado de cá**

Direção: Sílvio Tendler.
País: Brasil.
Ano: 2006.
Duração: 90 min.
O documentário apresenta ideias discutidas pelo geógrafo Milton Santos, que aborda as contradições da globalização tomando como referência os países periféricos do capitalismo.

Como vimos, a globalização econômica vem, ao longo do tempo, proporcionando muitas inovações tecnológicas, além do aumento da escala de produção econômica e da rapidez dos fluxos de transporte e comunicação (tema que será aprofundado no *Capítulo 5*). Nos últimos anos, o volume de mercadorias e de pessoas que transitam entre países e continentes é o maior já visto na história.

Nenhum país se encontra fora da globalização econômica, mas eles desempenham diferentes papéis nesse processo. A disponibilidade do grande capital de investimento encontra-se no norte econômico, que o investe de forma diferenciada em cada região do mundo. Os países desenvolvidos dominam os investimentos em pesquisa e desenvolvimento, e àqueles em desenvolvimento cabe realizar a produção em escala, com grande parte do lucro e da rentabilidade retornando para as matrizes das corporações, localizadas, sobretudo, nos países desenvolvidos.

O modelo agrário de subsistência ainda predomina em países menos desenvolvidos, mantendo milhares de pessoas ligadas ao trabalho braçal de baixa produtividade e de retorno econômico insuficiente. Quando migram para as cidades, ocorre um deslocamento da pobreza, pois as cidades também não oferecem oportunidades de trabalho que possam se converter em mudanças sociais estruturais.

Com valores de produção diferenciados, uma vez que as *commodities* não têm alto valor agregado, os países se distanciam quanto ao acúmulo e à distribuição interna da riqueza. Somando a esse quadro o controle do setor financeiro, localizado em apenas alguns países, tem-se um resultado bastante desigual na repartição da riqueza mundial.

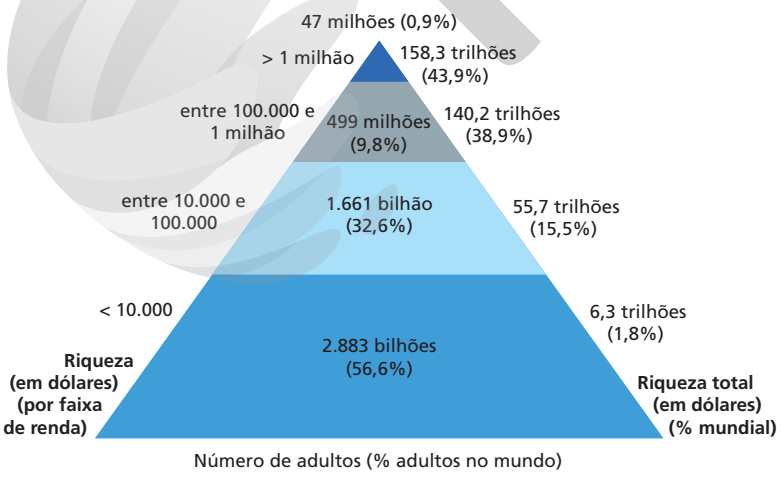
Desenvolvimento econômico com desigualdade social

Na ordem econômica vigente, é imperativo produzir, consumir e lucrar, porém o planeta dá fortes sinais de degradação ambiental, em função da exploração além de sua capacidade de recuperação ambiental, enquanto grande parte da população mundial enfrenta situações de vulnerabilidade social.

No relatório anual sobre a riqueza mundial de 2019, do instituto de pesquisa do banco suíço Credit Suisse, é possível visualizar a distribuição da riqueza por grupos de adultos divididos em estratos sociais, independentemente do país.

Os dados referentes à distribuição da riqueza mundial, citados no texto, podem ser acessados no seguinte relatório: CREDIT SUISSE RESEARCH INSTITUTE. *Global Wealth Report 2019*. Disponível em: <https://www.credit-suisse.com/about-us/en/reports-research/global-wealth-report.html>. Acesso em: 17 jun. 2020.

MUNDO: PIRÂMIDE DE RIQUEZA – 2019



ERICSON GUILHERME LUCIANO

Fonte: CREDIT SUISSE RESEARCH INSTITUTE. *Global Wealth Report 2019*. p. 9. Disponível em: <https://www.credit-suisse.com/about-us/en/reports-research/global-wealth-report.html>. Acesso em: 17 jun. 2020.

Mais da metade da população adulta do mundo detém, em conjunto, menos de 2% da riqueza mundial. No topo da pirâmide, se encontra apenas 0,9% da população adulta, que concentra cerca de 44% da riqueza.

Alguns países emergentes, como a China, conseguiram avançar e tirar milhões de pessoas da condição de pobreza, mas, após a crise econômica de 2008, observou-se o aumento da concentração da riqueza.

A desigualdade social é um indicativo de que o crescimento econômico decorrente da globalização não significou desenvolvimento social amplo, pois se a renda permanece concentrada, a maioria da população não participa dos benefícios desse processo.

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

A demanda pela emergência de um modelo econômico mais justo e inclusivo capaz de se contrapor à discrepância social crescente levou ao surgimento, a partir dos anos 2000, de movimentos sociais de abrangência mundial.

Sob a forma de espaço de discussão, foi criado, em 2001, o Fórum Social Mundial. Sua primeira edição ocorreu no Brasil, em Porto Alegre, tendo como objetivo apresentar outras perspectivas para a globalização.

JOE TABACCA/SHUTTERSTOCK

Manifestantes do movimento Occupy Wall Street protestam em Nova York, Estados Unidos. Foto de 2012.

Com o lema "um outro mundo é possível", o primeiro Fórum Social Mundial foi uma contraposição às ideias neoliberais defendidas no Fórum Econômico Mundial, reunião que ocorre anualmente na cidade suíça de Davos e reúne chefes de Estado e representantes das grandes corporações mundiais.

A proposta amadureceu e ganhou adesão. Nos anos seguintes, o Fórum Social Mundial passou a reunir cada vez mais pessoas interessadas em estabelecer novos rumos para a sociedade global. O evento propõe o debate de formas alternativas de desenvolvimento econômico, com responsabilidade socioambiental.

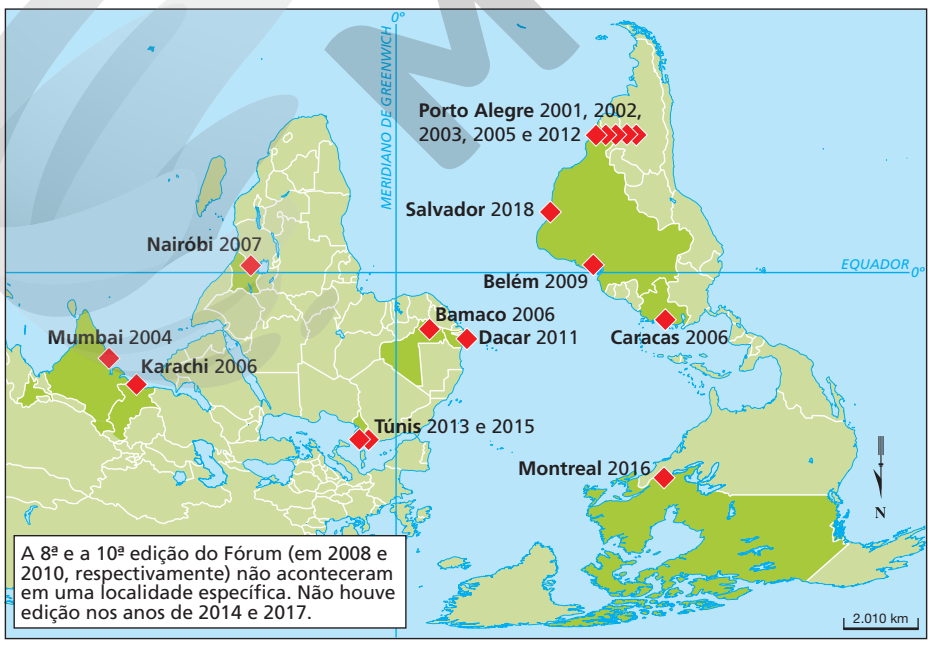
Também na perspectiva de organização e manifestação social, surgiu o movimento Occupy Wall Street, no final de 2011. O movimento colocava-se contra a corrupção e os elevados ganhos dos megainvestidores internacionais, ao mesmo tempo que reivindicava soluções para as desigualdades sociais causadas pela globalização financeira.

As manifestações iniciaram no centro financeiro de Manhattan, nos Estados Unidos, e se espalharam para várias cidades do mundo. Os participantes afirmavam que o movimento não possuía um líder e que as ações eram construídas coletivamente, por meio das redes sociais.

Reflita

Qual é a importância das organizações sociais na luta contra as desigualdades sociais, os preconceitos, as inúmeras formas de violência e os problemas ambientais? Em sua opinião, participar de movimentos locais, como organização de bairros e grêmio estudantil, é um meio de protagonizar ações de cidadania ativa?

MUNDO: REUNIÕES DO FÓRUM SOCIAL MUNDIAL – 2001-2018



A 8ª e a 10ª edição do Fórum (em 2008 e 2010, respectivamente) não aconteceram em uma localidade específica. Não houve edição nos anos de 2014 e 2017.

CATHERINE ABUD SCOTTON

O mapa foi propositalmente criado com o sul na parte superior como uma forma de protestar contra o modelo cartográfico predominante, que reforça o estereótipo da superioridade geográfica do norte econômico.

Fonte: SCIENCES-PO. Espace mondial L'Atlas. Disponível em: <https://espace-mondial-atlas.sciencespo.fr/en/topic-regulatory-efforts/map-6C21-EN-world-social-forums-2001-2018.html>. Acesso em: 17 jun. 2020.

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

MODERNA

Atividades

Responda no caderno.

Ampliando

1. (Enem – MEC)

"No sistema capitalista, as muitas manifestações de crise criam condições que forçam a algum tipo de racionalização. Em geral, essas crises periódicas têm o efeito de expandir a capacidade produtiva e de renovar as condições de acumulação. Podemos conceber cada crise como uma mudança do processo de acumulação para um nível novo e superior."

HARVEY, D. *A produção capitalista do espaço*. São Paulo: Annablume, 2005 (adaptado).

A condição para a inclusão dos trabalhadores no novo processo produtivo descrito no texto é a

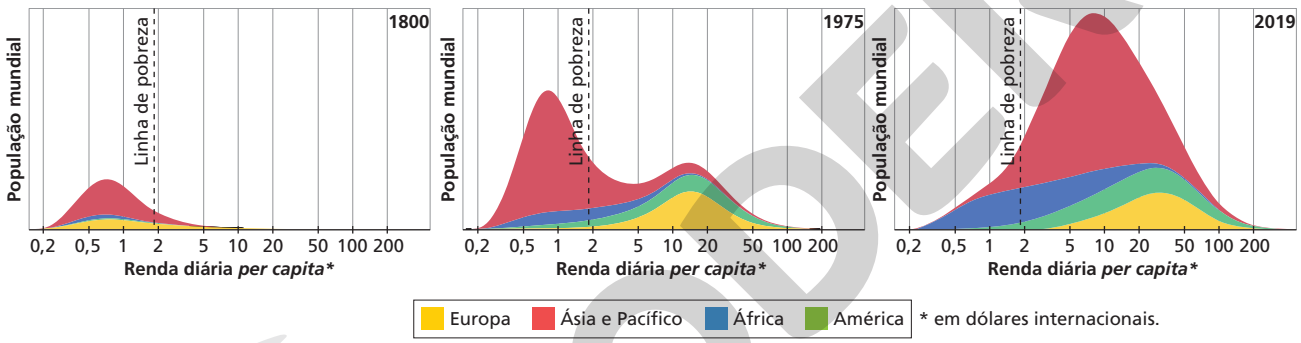
a) associação sindical.
b) participação eleitoral.
c) migração internacional.
d) qualificação profissional.
e) regulamentação funcional.

2. A sequência de gráficos apresenta a distribuição da renda global pela população do mundo nos anos de 1800, 1975 e 2019. Observe as alterações e responda ao que se pede.

Conexão com Matemática (EMI3MAT104)

MUNDO: DISTRIBUIÇÃO GLOBAL DA RENDA – 1800, 1975 E 2019

ERICSON GUILHERME LUCIANO



Fonte: GAPMINDER. *Income*. Disponível em: <https://www.gapminder.org/tools/#$chart-type=mountain>. Acesso em: 6 jun. 2020.

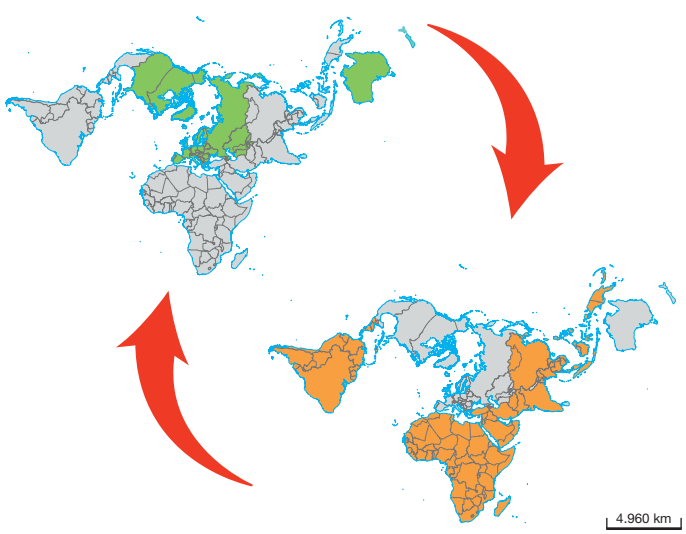
a) Analise a principal mudança ocorrida entre 1800 e 1975 e levante hipóteses que a justifiquem.
b) Apresente uma justificativa para a alteração ocorrida entre 1975 e 2019.

3. (Unesp-SP)

a) Identifique e caracterize a regionalização socioeconômica representada no mapa.
b) Descreva, em linhas gerais, os fluxos produtivos entre os dois grupos indicados no mapa.

DIVISÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – SÉCULO XX*

CATHERINE ABUD SCOTTON



* Neste mapa, optou-se por manter o traçado proposto pela fonte original, que não segue rigidamente as convenções cartográficas.

Fonte: James O. Tamdjan e Ivan L. Mendes. Geografia, 2013. Adaptado.

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

MODERNA

4. (Uerj-RJ)

O mais ambicioso projeto geopolítico do governo chinês começa a sair do papel. A Nova Rota da Seda pretende reviver a antiga rede comercial entre Oriente e Europa. Quase 8.000 quilômetros separam a cidade de Xi'an de Veneza, na Itália, extremos da rota. No lugar das caravanas de camelos que cruzavam a Ásia Central com mercadorias entre a China e a Europa, uma ampla rede de ferrovias, estradas, oleodutos e cabos de fibra óptica ocupará o percurso, de acordo com os planos do governo chinês. Para financiar as obras, Pequim criou um fundo de US$ 40 bilhões, além do Banco Asiático de Investimento em Infraestrutura, que tem a participação de outros 21 países e começou a funcionar em 2015, com um capital de US$ 50 bilhões.

Adaptado de *Folha de S.Paulo*, 01/03/2016.

A NOVA ROTA DA SEDA

CATHERINE ABUD SCOTTON

Apresente uma vantagem econômica e uma vantagem geopolítica resultantes da implementação do projeto chinês mencionado na reportagem.

5. Alguns analistas e governos afirmam que a Nova Rota da Seda se assemelha a um projeto de colonização. Discuta com um colega essa afirmação, depois anote os argumentos no caderno para conversar com a classe.

Pesquisa

6. Em 2016, o Reino Unido convocou um referendo para decidir sua permanência na União Europeia. O resultado indicou que a população desejava a saída do bloco – o Brexit, abreviação de *British exit*.

Faça uma pesquisa na internet buscando informações sobre as causas e as consequências dessa medida. Para direcionar a pesquisa, considere:

- a relação entre o resultado do referendo e o modelo de livre circulação de pessoas;
- o perfil etário da população que votou pela saída;
- as consequências econômicas e sociais para o bloco e para o Reino Unido.

Organize a pesquisa em tópicos: tema, objetivo, causas, consequências e conclusão. Ao final, insira as referências bibliográficas consultadas.

Debate

Conexão com Linguagens (EMI3LGG303)

7. A plutosfera, palavra que tem origem do grego *ploũtos* e significa riqueza, é a denominação dada a uma pequena parcela da população que detém grande parte da riqueza mundial. Segundo o censo que mede a riqueza dos bilionários do mundo (*Wealth-X Billionaire Census 2019*), 2.604 bilionários detinham mais de 8,5 trilhões de dólares em 2018. Se formassem um país, sua riqueza ficaria atrás apenas dos Estados Unidos e da China, considerando os respectivos valores de PIB desses países. Levante mais informações sobre a plutosfera, no âmbito global e nacional. Na sequência, reflita sobre o assunto e debata com os colegas as consequências dessa desigualdade de renda.

Os dados sobre a concentração de riqueza dos bilionários podem ser obtidos em: WEALTH-X. *Billionaire Census 2019*. Disponível em: <https://www.wealthx.com/wp-content/uploads/2019/05/Wealth-X-Billionaire-Census-2019.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2020.

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

MODERNA

CAPÍTULO

5 O mundo das redes

NASA/COLUMBIA UNIVERSITY SOCIOECONOMIC DATA AND APPLICATIONS CENTER

Representação dos fluxos das redes mundiais de transporte feita por uma composição de dados e imagens de satélite em 2015 pela Nasa. As áreas urbanas correspondem aos pontos amarelos, e os fios, de diferentes cores, representam os fluxos rodoviários, aéreos e marítimos.

Conversa inicial

Ao longo da história, as sociedades desenvolveram várias formas de se interligar. Com o desenvolvimento das redes de transportes e de comunicação, tornou-se possível articular um conjunto de localizações e ampliar as fronteiras sociais e econômicas, encurtando distâncias, aproximando sociedades e intensificando as trocas comerciais e o intercâmbio cultural.

Cada rede pode ser comparada a uma trama composta de fios e nós que se entrelaçam. Os fios seriam as vias, e os nós seriam os entroncamentos gerados pelo contínuo fluxo de pessoas, mercadorias, informações e capitais que se conectam.

Além de promover essa interconexão, as redes são importantes para o exercício do poder político e econômico, sendo estratégicas para a definição do papel global dos Estados nacionais. O controle de rotas comerciais e a capacidade de desenvolver, gerir e controlar sistemas informacionais em escala global são indicativos desse poder.

1. Quais são os tipos de rede que você usa no dia a dia?
2. Descreva a evolução de um tipo de rede no lugar em que você vive. Identifique as mudanças que ocorreram nessa rede nos últimos anos e os impactos que elas produziram na vida das pessoas.
3. Analise a imagem desta abertura e comente as diferenças espaciais verificadas na representação dos fluxos globais de transporte.

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

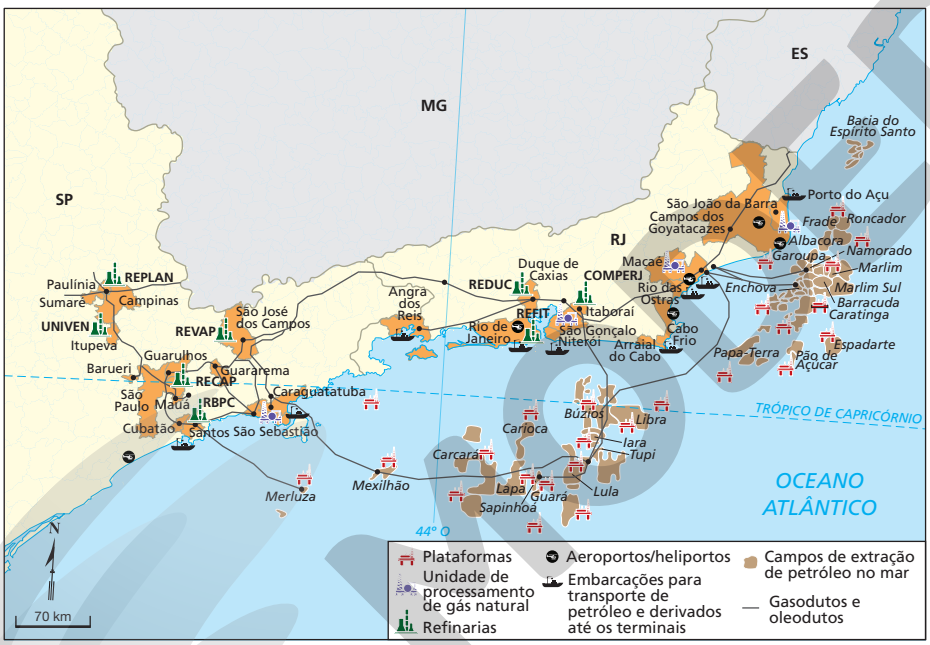
1. Redes geográficas

As redes geográficas são construções sociais que interligam por meio de vias e fluxos diferentes porções do espaço. Dois atributos definem uma rede geográfica: seu caráter social, por ser construída ou transformada pelas sociedades, e sua **espacialidade**.

Fenômenos naturais podem se organizar em redes, mas estas só serão consideradas geográficas se tiverem uma função social. A rede fluvial de uma bacia hidrográfica, por exemplo, é uma rede natural, que será considerada rede geográfica se houver ação social sobre ela, como transporte fluvial, construção de usinas hidrelétricas, pesca ou outras atividades humanas.

Em uma organização econômica, por sua vez, em que uma corporação controla empresas subsidiárias, cada empresa realiza uma atividade específica, de forma interligada e hierarquizada. Juntas, elas constituem a rede estrutural da corporação, pois estão organizadas com base em um interesse comum. Essa rede social só pode ser considerada geográfica se a espacialidade for considerada na sua articulação. Essa interconexão, que envolve localizações e interações espaciais, pode ser observada, por exemplo, na atividade de extração, circulação e beneficiamento de petróleo.

MEGARREGIÃO RIO DE JANEIRO-SÃO PAULO: CIRCUITO ESPACIAL DO PETRÓLEO – 2019



Fonte: PESSANHA, Roberto M.; OLIVEIRA, Floriano J. G. de. Os circuitos espaciais de produção do petróleo no Rio de Janeiro e em São Paulo: formação e integração da megarregião Rio-SP. *GEOgraphia*, v. 21, n. 46, p. 14, maio-ago. 2019.

Infovia: rede de comunicação constituída por infraestrutura de fibra ótica, pela qual circulam dados de redes eletrônicas, como serviços de voz, videoconferências, dados e internet.

Uma rede geográfica pode se constituir também por conexões especializadas de cooperação, como acontece na colaboração científica. Nesse caso, ela é interligada pelas chamadas infovias, por onde se efetiva a troca de informações científicas de maneira espacializada.

As redes geográficas ainda podem ser concebidas como partes de uma estrutura de poder. A Nova Rota da Seda (estudada no *Capítulo 4*), por exemplo, é uma rede geográfica construída de maneira estratégica para garantir o domínio econômico chinês sobre a Ásia, chegando a outros continentes.

LEO FRANCINI/ALAMY/FOTOARENA

Vista aérea do Terminal Almirante Barroso em São Sebastião, São Paulo. Foto de 2018. No circuito espacial do petróleo, os terminais destinam-se a receber, armazenar e distribuir petróleo, derivados e combustíveis.

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

MAURICIO SIMONETTI/PULSAR IMAGENS

Vista aérea da intersecção das rodovias Anhanguera e Bandeirantes em Jundiaí, São Paulo. Foto de 2019.

A evolução das redes geográficas

As redes geográficas se transformam ao longo do tempo. As redes de transporte e de comunicação se expandiram no mundo, contribuindo para a intensificação dos fluxos comerciais e a difusão de informações, bens culturais e hábitos de consumo, além de estabelecer novos **ordenamentos socioespaciais**.

Percebidas como indutoras de desenvolvimento, essas redes técnicas se adensaram em determinadas porções do espaço, reforçando uma hierarquia de locais com mais potencial para participar da geração de riqueza e, consequentemente, acentuando desigualdades espaciais. As redes de transporte, por exemplo, compostas dos modais rodoviário, ferroviário, fluvial, marítimo e aéreo, e as infraestruturas associadas a elas, como portos e aeroportos, são essenciais para a expansão das atividades econômicas. Por isso, locais em que elas são mais densas se tornam pontos estratégicos economicamente, pois atraem maiores fluxos de pessoas, mercadorias e investimentos.

No Brasil, as principais rodovias e ferrovias concentram-se na porção oriental do território, onde vive a maior parte da população e se localizam os principais centros urbanos. O traçado dessas malhas está relacionado com a expansão das atividades econômicas desde o período colonial, processo que definiu um padrão de ocupação adensado próximo à faixa litorânea e mais rarefeito no interior.

BRASIL: PRINCIPAIS RODOVIAS E FERROVIAS – 2018

Fonte: FERREIRA, Graça M. L. *Atlas geográfico*: espaço mundial. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2019. p. 141.

CATHERINE ABUD SCOTTON

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

MODERNA

BRUNO ROCHA/FOTOARENA

Área de operações da Bovespa, a principal bolsa de valores brasileira, sediada em São Paulo, São Paulo. Foto de 2017. As redes informacionais, ao interligar diferentes partes do mundo, contribuíram para o aprimoramento das transações financeiras entre pessoas e empresas em escala global.

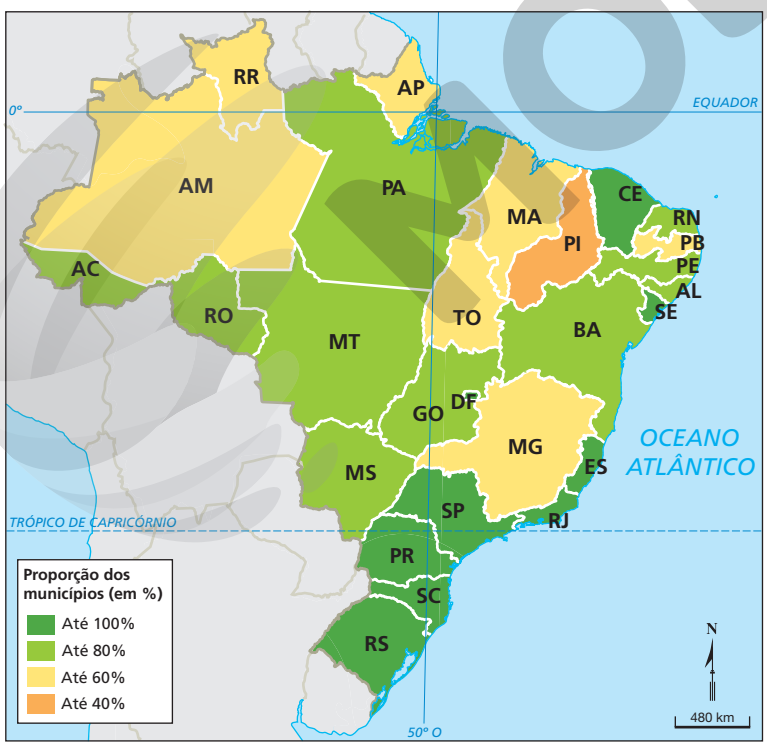
Da mesma forma, a evolução das redes informacionais – que são de suma importância para o planejamento territorial, o monitoramento espacial, o comércio virtual, as transações financeiras, a educação a distância e a comunicação entre pessoas, além de diversos outros usos – tem modificado as formas de organização espacial. As distâncias estão sendo relativizadas pelo uso dessa modalidade de rede. Trabalhos que antes exigiam deslocamento físico, agora podem ser realizados a distância, com a transmissão de informações e documentos pelas infovias.

A disseminação da rede informacional contribuiu para a consolidação de diferentes arranjos das atividades econômicas, como as operações *offshoring*, termo usado na economia para designar o modelo de realocação de um processo industrial ou de um serviço corporativo de um lugar para outro, aproveitando a mão de obra de uma localidade ou país onde os custos operacionais são mais baixos.

Apesar de se expandirem como as redes de transporte, as redes informacionais estão disponíveis de maneira desigual nos territórios. Essa característica pode ser observada no Brasil, em que a rede de fibra ótica aumenta cada vez mais, mas sua disponibilidade, sua capacidade de transmissão e sua oferta à população são desiguais, como veremos adiante neste capítulo.

BRASIL: PRESENÇA DE REDE DE FIBRA ÓTICA NOS MUNICÍPIOS POR UNIDADE FEDERATIVA – 2019

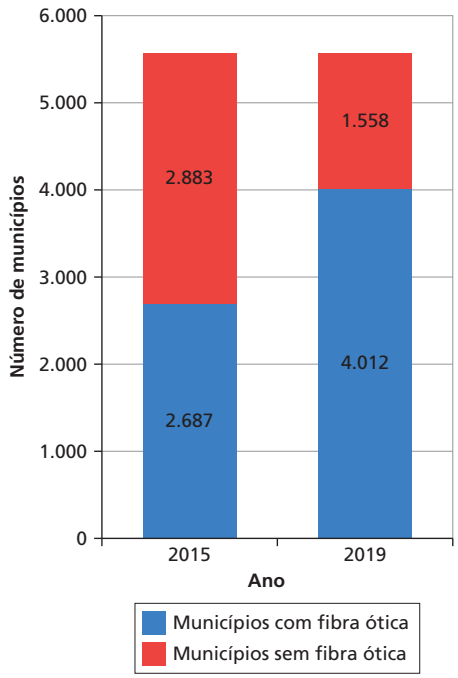
CATHERINE ABUD SCOTTON



Fonte: Mapeamento de redes de transporte. *Anatel*. Disponível em: <https://www.anatel.gov.br/dados/mapeamento-de-redes>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL: MUNICÍPIOS COM REDE DE FIBRA ÓTICA – 2015 E 2019

ERICSON GUILHERME LUCIANO



Fonte: Mapeamento de redes de transporte. *Anatel*. Disponível em: <https://www.anatel.gov.br/dados/mapeamento-de-redes>. Acesso em: 15 jun. 2020.

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

MODERNA

Analisando

Rede urbana: uma síntese de muitas redes geográficas

As cidades não estão isoladas. Elas se articulam por meio de sistemas de transporte e de comunicação, estabelecendo fluxos de bens e serviços que refletem a relação de atração e influência que algumas exercem sobre outras. A rede urbana constitui-se com base nessa dinâmica.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) classificou a hierarquia urbana brasileira da seguinte forma: grande metrópole nacional (São Paulo), metrópoles nacionais (Brasília e Rio de Janeiro) e metrópoles (Belém, Belo Horizonte, Curitiba, Fortaleza, Goiânia, Porto Alegre, Recife, Salvador, Manaus, Florianópolis, Vitória e Campinas), totalizando 15 metrópoles no Brasil, a partir de 2020.

A classificação hierárquica representa o grau de atração e influência que a metrópole e as demais cidades exercem sobre outras. A denominação nacional indica que São Paulo, Rio de Janeiro e Brasília exercem influência em todo o Brasil, enquanto a polarização das demais é estabelecida em escala regional.

O Rio de Janeiro tem as mesmas funções que São Paulo, mas seu raio de polarização é menor. Brasília, por ser a sede do governo federal, comanda a ordem dos serviços públicos nacionais e determina o direcionamento dos investimentos públicos para estados e municípios. Nas demais metrópoles, a relação é horizontalizada, destacando-se mais pela conexão existente do que pela relação hierárquica.

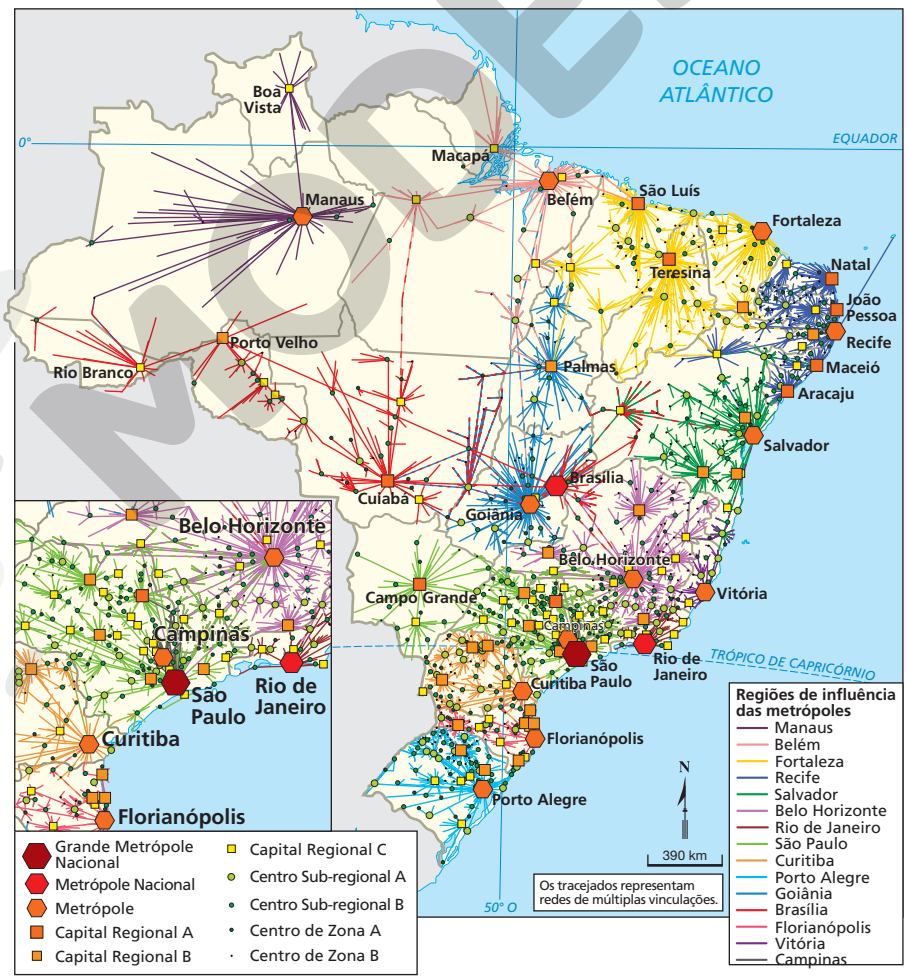
São muitas as possibilidades de articulação na rede urbana. Basicamente, quanto maior é a concentração de órgãos administrativos, de sedes de empresas, de equipamentos culturais, de serviços de saúde e de educação em uma cidade, maior é seu poder de atração e influência.

Responda no caderno.

Questões

1. Explicite uma conexão horizontal e uma conexão hierárquica entre duas ou mais cidades que você conhece. Considere essas conexões a partir da localidade em que você vive.
2. Explique a diferença, mostrada no mapa, na densidade das redes urbanas entre as regiões brasileiras.

BRASIL: HIERARQUIA DA REDE URBANA – 2018



Fonte: IBGE. *Região de influência das cidades 2018*. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. p. 12.

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

2. Redes de transporte e fluxos de mercadorias

Com a Revolução Industrial em curso nos séculos XVIII e XIX, o ritmo de produção de mercadorias foi acelerado. Como nas áreas próximas da produção não havia mercado consumidor suficiente, os países industrializados buscaram ampliá-lo, alcançando a escala global. Para isso, procuraram expandir as redes de transporte e torná-las mais eficientes, garantindo que os fluxos de mercadorias se intensificassem.

Esse ganho de eficiência foi notável especialmente no decorrer do século XX. O contínuo desenvolvimento de tecnologias aplicadas às redes de transporte possibilitou a interligação do espaço mundial e a formação das cadeias globais de produção.

A rede ferroviária no mundo

Em países de grandes dimensões, nos quais há longas distâncias entre as localidades, a ampla utilização do transporte ferroviário pode reduzir custos operacionais e gerar menor impacto ambiental, além de apresentar menos risco de acidentes que, por exemplo, o modal rodoviário.

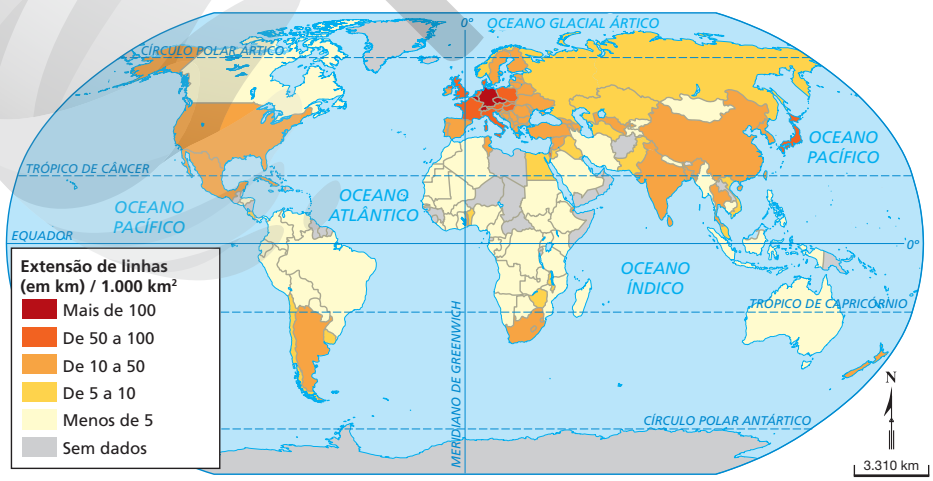
A instalação de vias férreas requer alto investimento, que, ao longo das décadas, é compensado pelos ganhos obtidos com o custo mais baixo no transporte de carga. Nos Estados Unidos, a expansão do transporte ferroviário colaborou para a consolidação de políticas econômicas e possibilitou a interligação continental do país no processo de construção de seu território (estudado no *Capítulo 4*), unindo os oceanos Atlântico e Pacífico.

No Brasil, as ferrovias desempenharam importante papel entre o final do século XIX e a primeira metade do século XX, ao articular áreas de mineração e áreas produtoras de gêneros agrícolas aos portos marítimos (de Santos, Rio de Janeiro, Vitória etc.) para exportação. Com o avanço da industrialização, o transporte ferroviário foi sendo substituído pelo rodoviário. Essa escolha foi mais política do que técnica, pois a rede ferroviária seria mais viável para o transporte de carga em um território extenso como o do Brasil. Contudo, o governo optou pelo rodoviarismo para atender aos interesses da indústria automobilística que estava sendo implantada no país.

O mapa a seguir mostra que a rede ferroviária é densa no continente europeu, englobando o transporte de carga e de passageiros. Situação inversa se observa na África e na América Latina, regiões em que a instalação da rede ferroviária é mais restrita, fato que até hoje limita a expansão de negócios.

MUNDO: DENSIDADE DA REDE DE TRANSPORTE FERROVIÁRIO – 2017

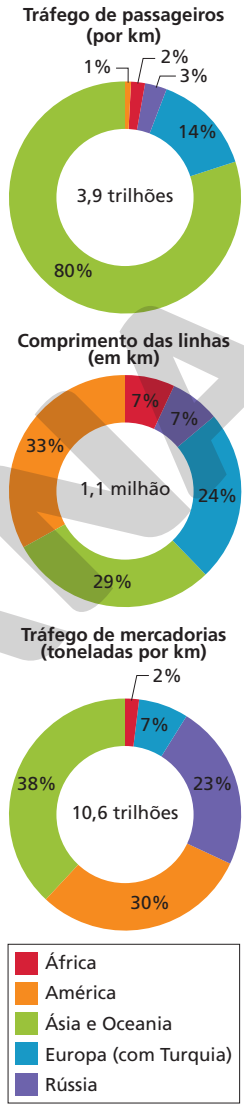
CATHERINE ABUD SCOTTON



Fonte: Rail information system and analyses. *UIC*. Disponível em: <https://uic.org/support-activities/statistics/#Statistics-Group>. Acesso em: 15 jun. 2020.

MUNDO: CARACTERÍSTICAS DO TRANSPORTE FERROVIÁRIO POR REGIÃO/PAÍS – 2017

ERICSON GUILHERME LUCIANO



Fonte: Rail information system and analyses. *UIC*. Disponível em: <https://uic.org/support-activities/statistics/#Statistics-Group>. Acesso em: 16 jun. 2020.

Explore

Compare os usos e a extensão da rede ferroviária das regiões representadas e aponte os locais que apresentaram, em 2017, o maior volume de cargas e de passageiros transportados.

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

MODERNA

RODRIGO ARANGUA/AFP

Vista aérea das obras de expansão do Canal do Panamá, em Colon. Foto de 2016. O canal foi ampliado para adequar-se às características dos navios cargueiros atuais, que apresentam dimensões e capacidade de transporte cada vez maiores.

Explore

Onde se localizam as rotas marítimas previstas para o futuro? Levante hipóteses que justifiquem a viabilidade do uso dessas rotas.

A navegação marítima comercial

Historicamente, a navegação marítima é uma modalidade de transporte essencial para as trocas comerciais e a movimentação de pessoas, conforme visto no *Capítulo 1*. As inovações tecnológicas incorporadas a esse sistema de transporte têm contribuído para ampliar a circulação de produtos e interconectar várias regiões, intensificando a globalização.

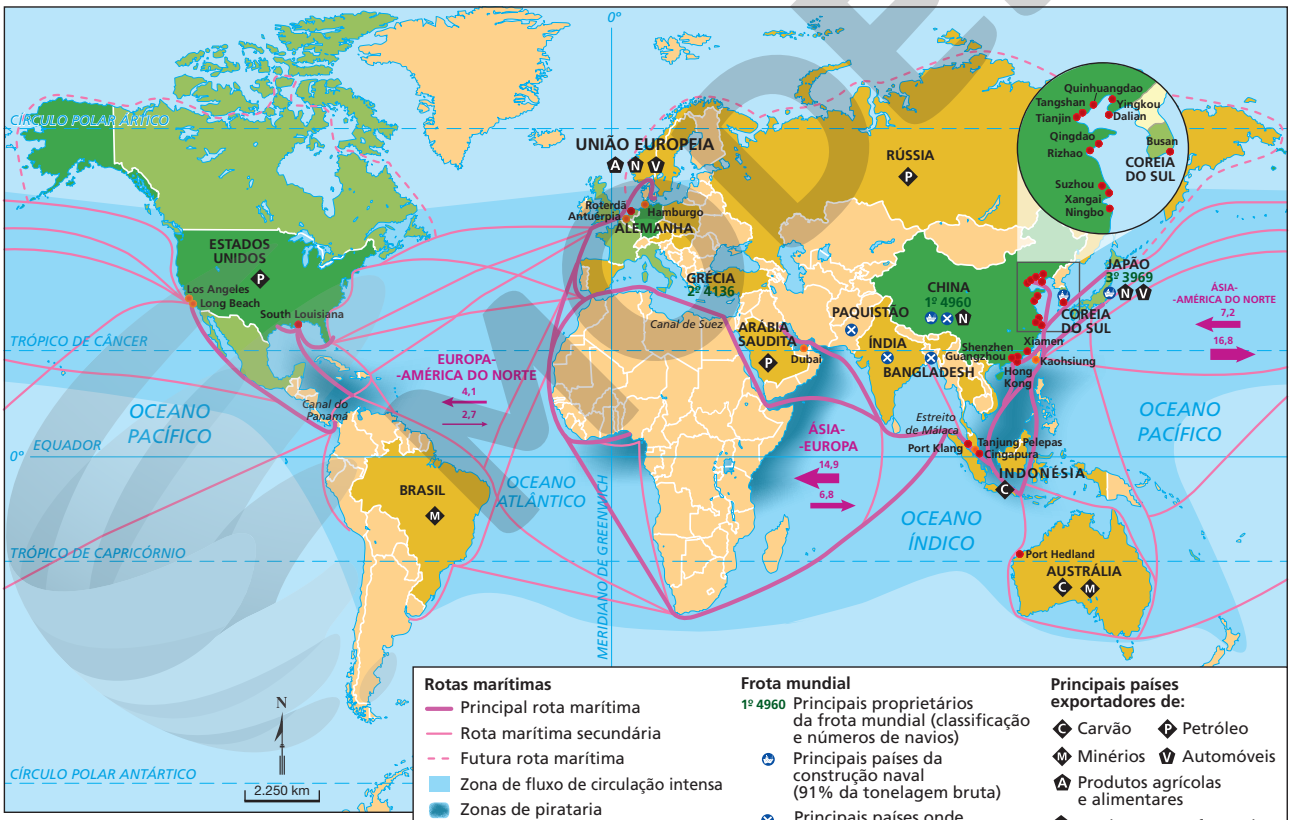
O transporte marítimo é o elemento estruturante central da economia global. Atualmente, mais de 80% do volume de mercadorias comercializado no mundo é transportado por mares e oceanos.

O maior fluxo de comércio se concentra nos Estados Unidos, na União Europeia e no polo asiático, formado por China e Japão. Portanto, não é de se espantar que as rotas pelo Oceano Pacífico, entre Ásia e América, e pelo Oceano Atlântico, entre América e Europa, sejam as mais movimentadas do mundo. Destacam-se também os canais e estreitos estratégicos para essas rotas, como o Estreito de Málaca, situado entre a Malásia e a Indonésia, o Canal do Panamá, que interliga os oceanos Atlântico e Pacífico, e o de Suez, que interliga os mares Vermelho e Mediterrâneo.

Para consultar informações mais detalhadas acerca do comércio marítimo internacional, acesse a publicação: UNCTAD. *Review of maritime transport 2019*. New York: United Nations, 2019. Disponível em: <https://unctad.org/en/PublicationsLibrary/rmt2019_en.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2020.

MUNDO: ROTAS MARÍTIMAS COMERCIAIS – 2016

CATHERINE ABUD SCOTTON



* EVP (Equivalente a Vinte Pés): medida correspondente à dimensão-padrão de um contêiner (20 pés de comprimento, 8 pés de altura e 8 pés de largura). 1 pé equivale a 30,48 cm.

Fonte: LE SOLLEU, Guénaëlle; PIOT, Allix Piot. La carte des routes maritimes. *L'Elephant*, n. 22, abr. 2018. Disponível em: <https://lelephant-larevue.fr/dossiers/carte-routes-maritimes/>. Acesso em: 16 jun. 2020.

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

HU JINQU/XINHUA VIA ZUMA WIRE/FOTOARENA

Vista aérea do píer de contêineres do porto de Zhoushan, na cidade de Ningbo, China. Foto de 2017. Em 2019, dos dez maiores portos do mundo em capacidade de movimentação de cargas, sete eram chineses: Xangai, Ningbo-Zhoushan, Shenzhen, Guangzhou, Hong Kong, Qingdao e Tianjin.

Em 2018, segundo a Organização Mundial do Comércio (OMC), o valor das exportações mundiais de mercadorias foi de aproximadamente 18,2 trilhões de dólares. Desse total, 72% correspondia a produtos manufaturados, 18%, a combustíveis e produtos da mineração, e 10%, a produtos agrícolas. No entanto, o volume de cargas movimentadas, independentemente da origem das mercadorias, tem crescido constantemente, demandando investimentos na modernização das instalações portuárias para atender às especificidades de cada tipo de carga.

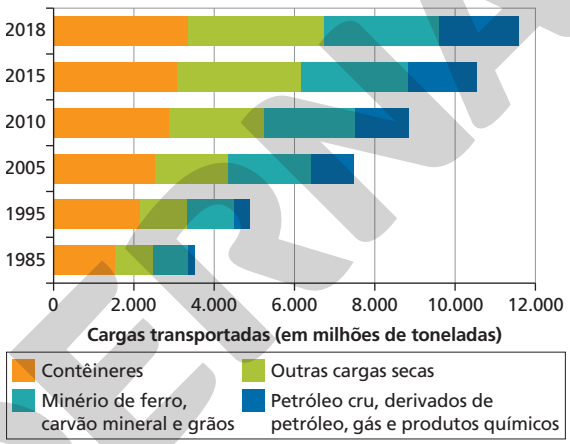
Dica de *site*

Shipmap.org

<https://www.shipmap.org/>

Nesse mapa interativo sobre a navegação comercial no mundo, é possível identificar as rotas percorridas, localizar portos e conhecer os tipos de embarcação e a quantidade de dióxido de carbono que produzem. Os dados utilizados na confecção do mapa são de 2012.

MUNDO: COMÉRCIO MARÍTIMO POR TIPO DE CARGA – 1985-2018



ERICSON GUILHERME LUCIANO

Fonte: UNCTAD. *Review of maritime transport 2019*. New York: United Nations, 2019. p. 5. Disponível em: <https://unctad.org/en/PublicationsLibrary/rmt2019_en.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2020.

Transporte aéreo

Apenas 0,5% do comércio de carga mundial é feito por aeronaves, porém, em valor, isso representa 35%. Portanto, a modalidade aérea de transporte é mais usada para o deslocamento de produtos de maior valor agregado. A movimentação aérea de carga também é muito utilizada para produtos perecíveis, que necessitam de rapidez na entrega, para produtos leves, como correspondências e documentos, e para aqueles que precisam de cuidados especiais, como órgãos para transplante e obras de arte.

No transporte de passageiros, esse modal apresentou grande crescimento nas últimas décadas. Segundo dados do Grupo de Ação de Transporte Aéreo (Atag – sigla do nome em inglês Air Transport Action Group), em 2019, as companhias aéreas transportaram cerca de 4,5 bilhões de passageiros.

A expansão do transporte de passageiros foi possível graças à queda nos preços das passagens aéreas, tornando-o acessível para um maior número de pessoas. As inovações tecnológicas constantes nas aeronaves e em toda a infraestrutura aeroportuária, além da competição entre as companhias aéreas, contribuíram para melhorar a eficiência e a segurança e reduzir os custos desse tipo de transporte.

THOMAS BARRAT/SHUTTERSTOCK

Vista do aeroporto de Atlanta, nos Estados Unidos. Foto de 2018. Considerado o aeroporto mais movimentado do mundo, o Hartsfield Jackson registrou um movimento de 103,9 milhões de passageiros em 2017. No mesmo ano, o movimento total de passageiros nos aeroportos do Brasil foi de 108,5 milhões.

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

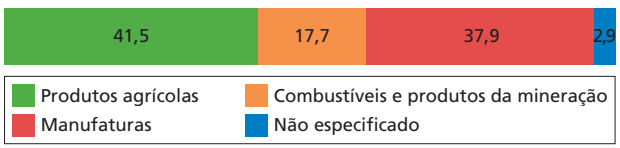
MODERNA

Brasil: exportações e integração regional

A pauta de exportações do Brasil é fortemente ancorada em produtos primários. Em 2017, aproximadamente 60% do valor das vendas do país foi proveniente de *commodities* agropecuárias, como soja, açúcar, celulose, carnes de frango e de bovinos, e de combustíveis e produtos da mineração, destacando-se o petróleo e o minério de ferro. Parte dessas *commodities* é transportada a granel em navios; para isso, são necessárias estruturas portuárias especializadas.

Os principais importadores desses produtos são a China, os países da União Europeia e os Estados Unidos. As exportações brasileiras ampliaram-se no início dos anos 2000, alcançando mercados do Oriente Médio e da África e incrementando o comércio com a Argentina, o principal parceiro do país no Mercado Comum do Sul (Mercosul).

BRASIL: GRUPOS DE PRODUTOS EXPORTADOS (%)* – 2016

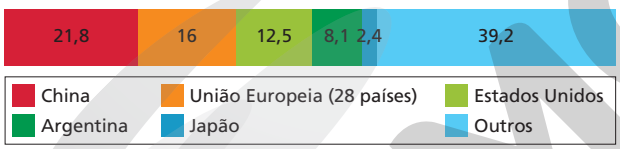


ERICSON GUILHERME LUCIANO

* Total das exportações em bilhões de dólares: 185,2.

Fonte: International trade and market access data. *WTO*. Disponível em: <http://webservices.wto.org/resources/profiles/TP/ZZ/2017/BR_e.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2020.

BRASIL: PAÍSES DE DESTINO DAS EXPORTAÇÕES (%)* – 2017



ERICSON GUILHERME LUCIANO

* Total das exportações em bilhões de dólares: 217,7.

Fonte: International trade and market access data. *WTO*. Disponível em: <http://webservices.wto.org/resources/profiles/TP/ZZ/2017/BR_e.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2020.

Assim como o Brasil, os outros países da América do Sul têm sua pauta de exportações baseada em produtos primários, voltando-se mais para os mercados externos do que para os internos. Caso a cadeia produtiva da América do Sul estivesse voltada para mercadorias mais complexas e de maior valor agregado, a integração entre os países do subcontinente seria maior.

No ano 2000, os governos dos países da América do Sul estabeleceram a denominada Iniciativa para a Integração da Infraestrutura Regional Sul-Americana (IIRSA), com o objetivo de ampliar a infraestrutura de transporte, de energia e de comunicação, além de implantar projetos comuns ligados ao desenvolvimento social e à gestão ambiental.

O foco dessa iniciativa é a implantação, em etapas, dos eixos de integração, com a criação de corredores multimodais, interligando os oceanos Atlântico e Pacífico. Para viabilizar as obras necessárias para essa construção com o menor impacto socioambiental possível, o território sul-americano foi estudado e planejado para dispor das vias de transporte mais adequadas ao seu ordenamento territorial.

No projeto, são previstas também políticas alfandegárias e reguladoras de incentivo ao comércio, aos serviços e às operações de compra e venda de energia entre os países. Com essa política de cooperação econômica e social, os países sul-americanos pretendem alcançar patamares elevados de desenvolvimento socioeconômico e fortalecer a região politicamente no âmbito internacional.

Os desafios para a concretização dos eixos de integração são a falta de capital para o investimento na infraestrutura de transportes planejada e o desestímulo de alguns governos e setores privados à política de integração regional.

AMÉRICA DO SUL: EIXOS DE INTEGRAÇÃO – 2017

CATHERINE ABUD SCOTTON

Fonte: COSIPLAN. *Agenda de proyectos prioritarios de integración 2017*. Buenos Aires: Cosiplan, 2017. p. 167.

A granel: forma como são vendidos ou transportados certos produtos, sem embalagem, sem marca de identificação e sem contagem de unidades. As cargas transportadas dessa forma subdividem-se em granéis sólidos, como os grãos e minérios, e granéis líquidos, como o petróleo e seus subprodutos.

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

AMOSTRA

3. Redes de comunicação e informação

As redes de comunicação abarcam os diversos sistemas de transmissão de informação, além de toda a infraestrutura necessária para a difusão dos fluxos informacionais, como linhas telefônicas, antenas, estações de satélites e cabos de fibra ótica.

O desenvolvimento dessas redes está diretamente associado ao histórico de guerras e conflitos, pois a tecnologia nelas empregada foi originalmente concebida para fins militares. O primeiro computador, por exemplo, foi desenvolvido por Alan Turing, na Inglaterra, durante a Segunda Guerra Mundial. Sua função era decodificar as mensagens transmitidas pelo exército nazista.

Posteriormente, durante a Guerra Fria, os Estados Unidos e a União Soviética se lançaram em uma disputa pela supremacia tecnológica em áreas estratégicas, como a de telecomunicações e a de defesa territorial. Diversas tecnologias originalmente desenvolvidas no contexto dessa disputa foram adaptadas para uso civil, como a comunicação via satélite, o sensoriamento remoto e a internet. Originalmente chamada *Arpanet*, a rede criada em 1969 pertencia ao Departamento de Defesa dos Estados Unidos e tinha a função de interligar laboratórios de pesquisa e garantir a comunicação entre militares e cientistas.

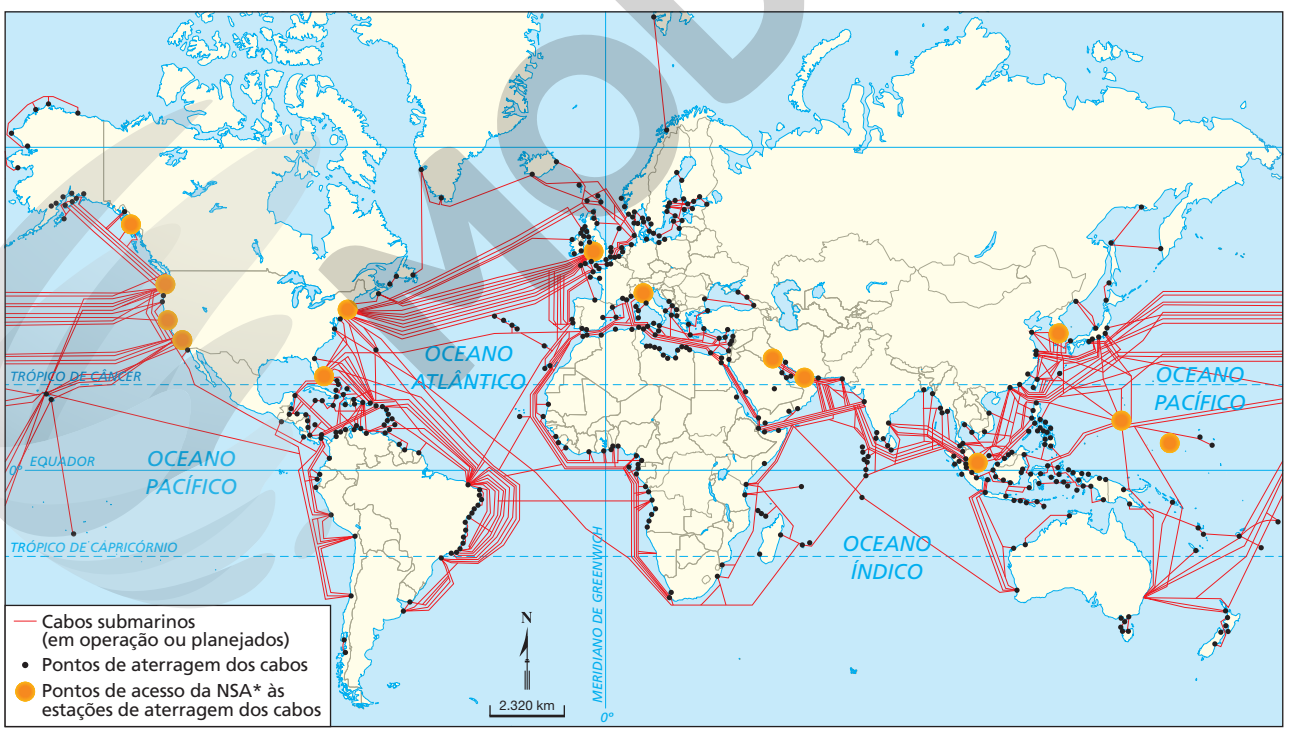
A partir da década de 1990, com a difusão da internet e de todo o aparato técnico de suporte à comunicação em rede, tornou-se possível ampliar a conexão entre pessoas e aumentar os fluxos de informações e de capitais, além de favorecer o estabelecimento de novos negócios.

Dica de filme

O jogo da imitação

Direção: Morten Tyldum.
País: Estados Unidos.
Ano: 2014.
Duração: 114 min.
O filme é baseado na vida de Alan Turing, que, em 1939, durante a Segunda Guerra Mundial, coordenou uma equipe britânica para decodificar as mensagens nazistas criptografadas. Esse foi o contexto da invenção do primeiro computador eletromecânico.

MUNDO: CABOS SUBMARINOS DE TELEFONIA E INTERNET – 2016



CATHERINE ABUD SCOTTON

* Sigla do nome em inglês National Security Agency (Agência de Segurança Nacional dos Estados Unidos), que tem entre suas atribuições funções relacionadas com a inteligência de sinais, incluindo interceptação e criptoanálise.

Fonte: SMITS, Florence; LECOQ, Tristan. Les routes du fond des mers: la colonne vertébrale de la mondialisation. *In*: *Annuaire français de relations internationales 2017*. Paris: Université Panthéon-Assas, Centre Thucydide, 2017. p. 674.

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

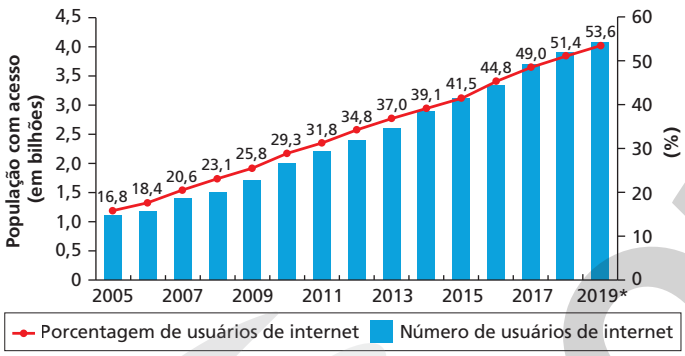
MODERNA

BORIS HORVAT/AFP

Operação de instalação de um cabo de fibra ótica de alta velocidade em La Seyne-sur-Mer, ligando a França a Cingapura e a outros 17 países, com 20.000 km de extensão. Foto de 2016. Parte do processo de instalação de cabos de fibra ótica ocorre no fundo do oceano.

MUNDO: PROPORÇÃO DA POPULAÇÃO COM ACESSO À INTERNET – 2005-2019

ERICSON GUILHERME LUCIANO



* Estimativa.

Fonte: ITU. *Measuring digital development*: facts and figures 2019. Geneva: ITU, 2019. p. 1. Disponível em: <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/facts/FactsFigures2019.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2020.

MUNDO: ACESSO À INTERNET POR REGIÃO – 2020

Região	Acesso à internet (em %)
África	39,3
América do Norte	94,6
América Latina e Caribe	68,9
Ásia	55,1
Europa	87,2
Oceania	67,7
Oriente Médio	70,2

Fonte: World internet usage and population statistics 2019. *Internet World Stats*. Disponível em: <https://www.internetworldstats.com/stats.htm>. Acesso em: 18 jun. 2020.

O acesso à internet e o controle de informação

Com os avanços tecnológicos aplicados às redes de comunicação, os fluxos informacionais se tornaram mais intensos e velozes. Além disso, a expansão dos recursos técnicos necessários a essa comunicação, como a da rede de cabeamento de telefonia e internet, contribuiu para aumentar a parcela da população mundial com acesso à internet.

Apesar desse aumento mundial do acesso à internet, a proporção de usuários por região ainda é bastante desigual. O alcance da internet tem amplitude maior nos países centrais do sistema econômico mundial, ao passo que nos territórios periféricos ainda é significativamente precário. Observe na tabela ao lado as diferenças na porcentagem da população com acesso à internet por região.

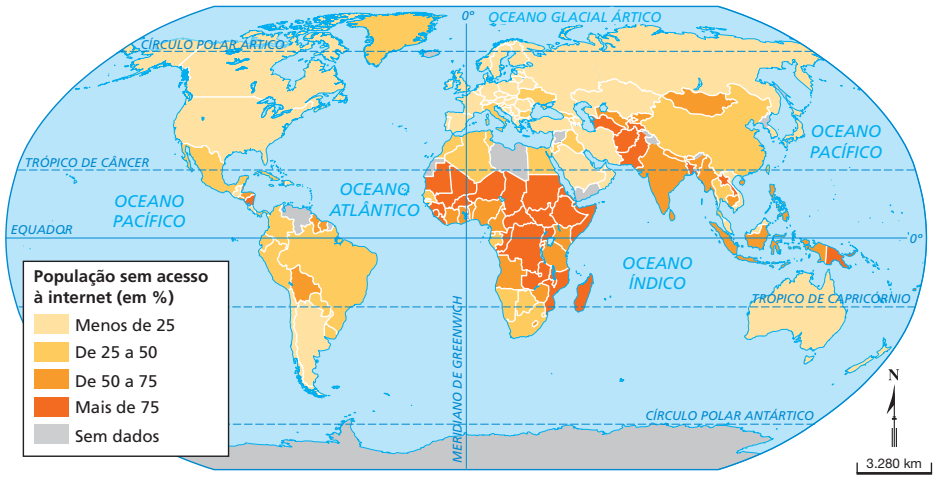
Além disso, em todos os continentes existem discrepâncias entre os países, em alguns de forma acentuada. Na Ásia, por exemplo, o Japão e a Coreia do Sul apresentam taxas de acesso à internet de 94% e 96%, respectivamente, ou seja, muito acima da média mundial, enquanto outros estão longe de alcançar essa marca.

Na América Latina, embora os indicadores de acesso à internet sejam medianos, há desigualdades sociais agudas que interferem no uso desse meio de comunicação, informação e pesquisa. Para que esse uso seja democrático, além dos aparelhos individuais de acesso à rede mundial, é necessária a disponibilização da infraestrutura de transmissão desse serviço de forma ampla e com custo baixo.

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

MUNDO: PROPORÇÃO DA POPULAÇAO SEM ACESSO À INTERNET – 2019

CATHERINE ABUD SCOTTON



Fonte: ITU. *Measuring digital development*: facts and figures 2019. Geneva: ITU, 2019. p. 2. Disponível em: <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/facts/FactsFigures2019.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2020.

Explore

Na década de 1960, o sociólogo canadense Herbert Marshall McLuhan usou a expressão "aldeia global" para se referir à proximidade que as tecnologias de comunicação produziriam no mundo, em que todos estariam de certa forma interligados. Relacione a ideia de aldeia global de McLuhan com as informações apresentadas no mapa.

Gestão e controle informacional

O mundo das redes informacionais não é tão imaterial quanto parece. As informações são passadas pelas infovias, que, como vimos, necessitam de infraestrutura para funcionar. A armazenagem de dados faz parte dessa infraestrutura e é considerada um item de segurança, pois muitos elementos compartilhados envolvem sistemas de senhas bancárias e informações sigilosas de empresas, de governos e de pessoas.

Conexão com Ciências da Natureza (EMI3CNT308)

As grandes corporações e os governos nacionais, em geral, costumam ter sistemas próprios para o armazenamento dessas informações, com disponibilização de servidores. Esses sistemas são chamados centros de armazenamento corporativo monolítico. Para garantir a segurança dos dados, é importante que eles sejam permanentemente protegidos de ações ilegais, como as empreendidas por *hackers*.

Servidor: computador ou *software* centralizado em uma rede de computadores que controla e processa os dados acessados e compartilhados pelos componentes da rede.

***Hacker*:** também denominado ciberpirata, é um indivíduo que busca burlar sistemas de segurança virtual para roubar dados ou alterar informações.

As empresas que detêm esses sistemas são as líderes em tecnologia computacional. Em geral, são detentoras de redes sociais e buscadores virtuais, empresas de telefonia e de comércio eletrônico.

A maior parte das empresas, porém, utiliza o serviço de armazenamento de dados em nuvem. Quando se menciona a palavra *nuvem*, imagina-se um ambiente virtual, mas, na verdade, é um local materializado e com endereço.

Os centros de processamento de dados (*data centers*) em nuvem são edificações que concentram dezenas e até centenas de servidores de empresas do mundo inteiro. Eles são dotados de múltiplos aparatos de segurança, como muros, câmeras, acionamentos remotos e, em alguns casos, relativo isolamento geográfico. Contam, ainda, com sistema de fornecimento emergencial de energia e de refrigeração para evitar superaquecimento dos servidores.

A internet das coisas

Com a disseminação da internet e de sua conexão com diversos tipos de aparelho, a ideia de interligar o mundo físico com a realidade virtual tem se tornado cada vez mais factível. A Internet das Coisas (IdC) se refere a essa possibilidade de interconectar objetos do cotidiano à rede mundial de computadores, buscando, assim, coordenar o funcionamento de aparelhos e de sistemas digitais em diferentes níveis.

As aplicações práticas da IdC são as mais diversas. Um lojista, por exemplo, pode ter acesso a um sistema IdC, que lhe informa a necessidade de repor o estoque, a periodicidade em que isso deve ser feito e uma lista de possíveis fornecedores. Já em uma casa com essa tecnologia, os aparelhos eletrônicos podem se comunicar com o *smartphone*, permitindo ao usuário gerenciar o ambiente doméstico conforme suas necessidades.

Na gestão de uma cidade, as tecnologias digitais podem ser usadas para melhorar o bem-estar da população e direcionar a utilização de recursos. Isso vale, por exemplo, para a mobilidade urbana, o manejo dos resíduos e o monitoramento de espaços públicos.

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

MODERNA

MUNDO: LOCALIZAÇÃO DE CENTROS DE PROCESSAMENTO DE DADOS POR REGIÃO – 2020

Região	Total
África	66
América Central	33
América do Norte	1.976
América do Sul	120
Ásia	452
Europa Ocidental	1.237
Europa Oriental	395
Oceania	224
Oriente Médio	129

Fonte: Colocations data centers. *Data Center Map*. Disponível em: <https://www.datacentermap.com/datacenters.html>. Acesso em: 17 jun. 2020.

Com consumo de energia elevado e contínuo, as empresas do setor não podem depender de redes elétricas suscetíveis a oscilações ou interrupções de fornecimento. Por isso, um fator relevante para a escolha dos locais de armazenamento de dados é o fornecimento abundante e estável de energia.

Em 2020, existiam no mundo um total de 4.632 centros de processamento de dados. Desse total, 1.801 estavam localizados nos Estados Unidos, país-sede de grandes empresas de tecnologia, de comércio virtual, do sistema financeiro e de serviços corporativos e pessoais de internet. Na Europa Ocidental também há alta concentração desses centros.

O armazenamento dos dados em poucos países demonstra uma importante fragilidade: a da aplicação das leis sobre o uso das informações. Redes sociais, buscadores de internet e empresas de comércio eletrônico armazenam informações de clientes e as utilizam para oferecer produtos e serviços. O controle dessas informações pessoais inclui *e-mails*, fotografias compartilhadas, dados de usuários de redes sociais e até mesmo o perfil das pesquisas feitas na internet, o que abrange as buscas por produtos e informações.

Como essas informações são armazenadas em países que não são os mesmos da origem dos clientes, há dúvidas sobre a legislação que pode ser aplicada: a do país do cliente ou a do país onde a informação foi armazenada? Como garantir que essas informações não serão repassadas para centrais de países que tratam as informações coletadas com menor rigor?

Para promover a transparência e a segurança para os dados pessoais e corporativos, a União Europeia aprovou, em 2018, o Regulamento Geral de Proteção de Dados (GDPR – sigla do nome em inglês General Data Protection Regulation). A lei garante aos indivíduos o direito de saber quais dos seus dados são usados pelas empresas de internet e para qual finalidade.

No Brasil, a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), de 2020, apresenta determinações parecidas com as da União Europeia. Desde então, organizações públicas e privadas que coletam e usam os dados de pessoas em suas atividades têm de cumprir normas mais rígidas para tais práticas.

Com essa lei, os usuários de internet devem manifestar sua aceitação tanto para a coleta quanto para o armazenamento e o uso de seus dados, salvo em situações específicas, como processos judiciais. Essas organizações têm ainda de garantir a segurança dos dados, impedindo que sejam fornecidos a terceiros ou violados.

AEROVISTA LUCHTFOTOGRAFIE/SHUTTERSTOCK

Vista aérea de um centro de processamento de dados (*data center*) em construção em Middenmeer, nos Países Baixos. Foto de 2020.

MODERNA

WONDERLUSTPICSTRAVEL/SHUTTERSTOCK

Pessoas acessando a internet em seus *smartphones* enquanto viajam de metrô em Pequim, capital da China. Foto de 2019.

A internet no cotidiano

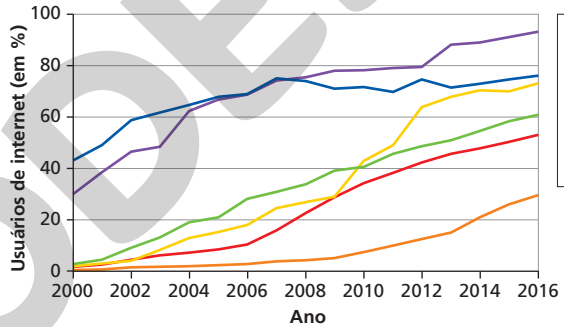
Desde os anos 1990, com a popularização da internet em diversas atividades, o número de usuários da rede mundial de computadores tem crescido em ritmo constante. Em 2020, China, Índia, Estados Unidos, Brasil, Japão e Rússia eram os seis países com a maior quantidade de pessoas que acessavam a rede. No final de 2016, havia em cada um deles mais de 100 milhões de internautas.

Nos gráficos ao lado, verifica-se que, entre 2000 e 2016, o número de usuários só aumentou em praticamente todos os seis países. Apenas os Estados Unidos apresentaram oscilação, particularmente a partir de 2008, em razão da crise econômica iniciada naquele país. A quantidade de usuários é menor em locais com nível de desenvolvimento mais baixo. Isso indica que a assimetria socioeconômica entre países e de renda entre os indivíduos contribui para o maior ou o menor acesso à internet.

Embora a China fosse o país com maior número absoluto de usuários (cerca de 765 milhões), entre 2016 e 2017, estes representavam 53% de sua população. Isso indica que parte considerável dos chineses não tinha acesso à internet, sobretudo na área rural.

No Brasil, o acesso à internet é crescente e abrange mais de 60% da população. A difusão aumentou com a introdução de tecnologias mais acessíveis, como a internet em dispositivos móveis, e a ampliação dos serviços da rede nas regiões do país. Contudo, em razão das desigualdades socioeconômicas e espaciais, a exclusão digital ainda é muito grande no país.

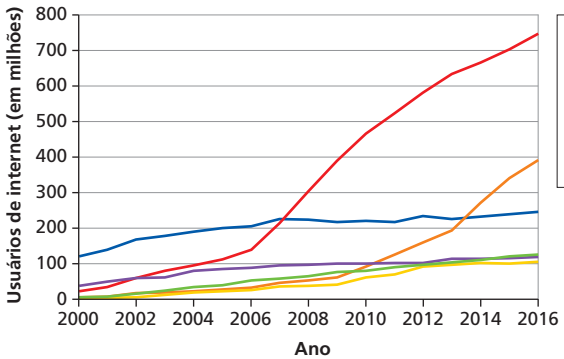
BRASIL E OUTROS PAÍSES:
PROPORÇÃO DE USUÁRIOS DE INTERNET – 2000-2016



ERICSON GUILHERME LUCIANO

Fonte: ROSER, Max; RITCHIE, Hannah; ORTIZ-OSPINA, Esteban. Internet. *Our World in Data*, 2020. Disponível em: <https://ourworldindata.org/internet>. Acesso em: 17 jun. 2020.

BRASIL E OUTROS PAÍSES:
TOTAL DE USUÁRIOS DE INTERNET – 2000-2016



ERICSON GUILHERME LUCIANO

Fonte: ROSER, Max; RITCHIE, Hannah; ORTIZ-OSPINA, Esteban. Internet. *Our World in Data*, 2020. Disponível em: <https://ourworldindata.org/internet>. Acesso em: 17 jun. 2020.

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

EXCLUSIVO

Explore

Qual é a principal finalidade do acesso à internet no Brasil? Com base nos dados apresentados e em seus conhecimentos, levante hipóteses que justifiquem esse uso.

BRASIL: ACESSO À INTERNET POR PESSOAS DE 10 ANOS OU MAIS DE IDADE – 2017

Utilização, em qualquer local

Total 69,9%

Homem 68,8%

Mulher 70,7%

Entre faixas etárias

18 a 24 anos 88,0%

60 anos ou mais 31,1%

Equipamento utilizado para acessar

1º Telefone móvel celular 97,0%

2º Microcomputador 56,6%

3º Televisão 16,3%

4º *Tablet* 14,3%

Finalidade do acesso à internet

Enviar ou receber mensagens de texto, de voz ou imagens por aplicativos diferentes de *e-mail* 95,5%

Conversar por chamadas de voz ou vídeo 83,8%

Assistir a vídeos, inclusive programas, séries e filmes 81,8%

Enviar ou receber *e-mail* 66,1%

Motivo para não usar

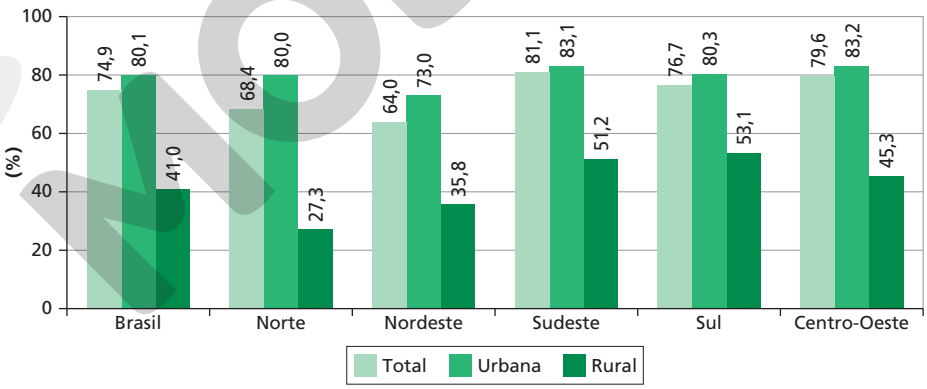
Em 2017, **75,2%** dos que não acessavam alegaram não saber usar-lá ou falta de interesse.

ERICSON GUILHERME LUCIANO

Fonte: IBGE. Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2017. *PNAD contínua*. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. p. 1. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101631_informativo.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2020.

A principal desigualdade no uso da internet é verificada entre a área urbana e a rural. Enquanto nas cidades 80% das pessoas acessam a rede, no campo o uso desse recurso se limita a 40% da população, mesmo considerando que na área rural o crescimento do uso da internet tem sido mais acentuado que na urbana. Essa diferença de acesso é mais expressiva em algumas regiões do país, nas quais a infraestrutura da rede não alcança todas as áreas. A área rural com menor cobertura de internet é a da Região Norte do país, atendendo 27,3% da população, seguida pela do Nordeste, em que 35,8% das residências no campo têm acesso ao recurso.

BRASIL: DOMICÍLIOS COM ACESSO À INTERNET – 2017



ERICSON GUILHERME LUCIANO

Fonte: IBGE. Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2017. *PNAD contínua*. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. p. 5. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101631_informativo.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2020.

A desigualdade na infraestrutura espacial, seja em relação à localização do domicílio (no campo ou na cidade), seja na comparação entre as regiões, interfere diretamente no acesso à internet, mas não é a única causa do alcance limitado da rede no Brasil. É preciso considerar também a estrutura social do país, em que milhares de pessoas estão abaixo ou no limite da linha da pobreza e, por isso, não podem arcar com o custo de acesso à rede, considerando o aparelho e o serviço.

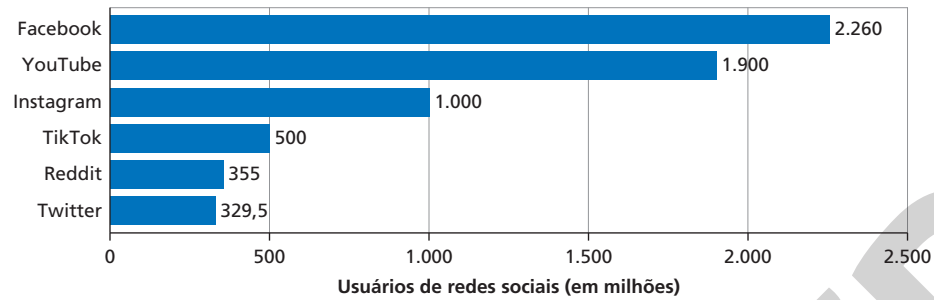
Em locais com baixa densidade demográfica, as empresas não se interessam em investir na infraestrutura de cabeamento para atender a um mercado pequeno. Nesses locais, é possível acessar a internet via satélite. Para isso, além dos computadores e de um sistema de comunicação (*modem*), são necessárias antenas que se conectem ao satélite.

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

As redes sociais

Vimos que as inovações aplicadas às redes de comunicação, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, possibilitaram a difusão de informações de forma ampla e em tempo real em grande parte do planeta. Até a década de 1990, porém, a transmissão de conteúdos ocorria predominantemente de forma unilateral, caracterizando-se uma comunicação passiva entre quem produzia conteúdos (como o rádio e a televisão) e quem os recebia (o público em geral). Com a expansão da internet, esse padrão começou a mudar. A comunicação passou a ser mais interativa, permitindo aos usuários emitir opiniões sobre as notícias divulgadas e repassá-las para outras pessoas. As redes sociais foram o elemento central nesse processo bidirecional de comunicação.

MUNDO: PRINCIPAIS REDES SOCIAIS POR TOTAL DE USUÁRIOS – 2018



ERICSON GUILHERME LUCIANO

Fonte: ROSER, Max; RITCHIE, Hannah; ORTIZ-OSPINA, Esteban. Internet. *Our World in Data*, 2020. Disponível em: <https://ourworldindata.org/internet>. Acesso em: 17 jun. 2020.

As redes sociais difundiram-se em todo o mundo principalmente a partir de meados dos anos 2000. Desde então, elas causam impactos sociais, políticos e econômicos de dimensões cada vez maiores, graças ao potencial de influenciar opiniões, atitudes, gostos e preferências do público em geral.

O volume de conteúdos produzidos, acessados e compartilhados nessas redes atrai um contingente muito significativo. Esse público é monitorado por empresas especializadas, que direcionam ações de *marketing* comercial ou político, por exemplo, aos usuários com base em seu perfil e em suas interações na internet.

Ao conhecer o perfil dos usuários, com base no padrão de comportamento nas redes, é possível mapear grupos mais ou menos suscetíveis a acreditar em informações ou contestá-las. Por isso, muitas das ações de *marketing* comercial ou político podem conter informações falsas, criadas para depreciar algo ou alguém, que são chamadas *fake news* e podem ser replicadas por robôs, atingindo muitas pessoas.

Em contrapartida, as redes sociais também podem ser usadas como ferramenta de mobilização social. Integrantes de alguns movimentos, como a Revolução de Jasmim, em 2010, na Tunísia, o *Occupy Wall Street*, em 2011, nos Estados Unidos, e os protestos no Chile, em 2019, utilizaram essas redes para se organizar e divulgar seus propósitos.

Reflita

A replicação de notícias em redes sociais, sem averiguação de fonte e certificação de veracidade, contribui para a propagação de *fake news* e, simultaneamente, compromete a credibilidade das demais notícias veiculadas. Reflita acerca do uso ético da internet e sobre a atenção que os usuários devem dar às informações que recebem e compartilham. Que estratégias você costuma adotar para se prevenir de eventuais tentativas de manipulação?

Métricas de redes sociais

As métricas de redes sociais são parâmetros utilizados por empresas de *marketing* digital para avaliar preferências, ideias, opiniões e conexões de usuários de meios digitais.

Entre as principais métricas de redes sociais, destacam-se: a taxa de engajamento, com base na qual é possível calcular o número de curtidas, comentários e compartilhamentos; o nível de alcance de determinada publicação, usado para verificar sua capilaridade na rede; e a taxa de rejeição, obtida com base na quantidade de pessoas que bloqueiam, deixam de curtir ou denunciam uma postagem como *spam*.

Por meio da análise dessas informações, é possível estabelecer padrões nas múltiplas redes, mensurar o resultado de ações realizadas pela internet e monitorar, por exemplo, o impacto de campanhas publicitárias e a repercussão do lançamento de um produto, além de identificar informações falsas.

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

MODERNA

4. Integração dos mercados financeiros

O mercado financeiro é um sistema de negócios que abrange o conjunto de transações de compra e venda de moedas, empréstimos e investimentos em títulos financeiros pelos diversos agentes econômicos em busca de rentabilidade, conforme visto no *Capítulo 4*. São exemplos de instituições que atuam nesse sistema os bancos, as bolsas de valores e as corretoras de valores.

Como o capital financeiro é um produto imaterial, pode ser negociado em diversos locais, sem a necessidade da presença física do investidor. Nas negociações desse mercado, as informações circulam de maneira instantânea entre as principais praças financeiras mundiais, que são interligadas pelas infovias.

Pregão: intervalo de tempo em que as ações são negociadas nas bolsas de valores.

As operações de compra e a venda de ações requerem rapidez e muita informação. Ao longo do pregão, os valores das ações de uma empresa podem subir ou cair, de acordo com a demanda e com informações externas acerca de suas condições financeiras. Para garantir tranquilidade nas transações, os investidores contam com informações atualizadas e com perspectivas de rentabilidade geradas por algoritmos em *softwares* especializados.

O mercado financeiro é muito vulnerável ao bombardeamento de informações e ao "efeito manada", termo atribuído à imitação da conduta dos investidores experientes por parte de amadores. Com o "efeito manada", aumenta a demanda por determinado tipo de investimento (denominado ativo) e, consequentemente, por investimentos derivados dele (os *derivativos*), que agregam valor ao primeiro, superestimando-o. Esse processo é chamado **bolha especulativa**.

No auge da valorização, essa bolha estoura, pois o valor especulativo é muito maior que o do ativo. Os valores, então, despencam, e grande parte dos investidores perde tudo o que foi investido. O efeito desse processo é sentido em diversos países, pois o mercado especulativo tem abrangência e conexão em âmbito mundial.

PAÍSES E TERRITÓRIOS SELECIONADOS: ÍNDICE DO SIGILO FINANCEIRO* – 2020

Posição		Valor do ISF	Pontuação de sigilo	Participação na exportação de serviços financeiros no mundo (em %)
1	Ilhas Cayman[1]	1.575,2	76,1	4,6
2	Estados Unidos	1.487,0	62,9	21,4
3	Suíça	1.402,1	74,0	4,1
4	Hong Kong[2]	1.035,3	66,4	4,4
5	Cingapura	1.022,1	65,0	5,2
6	Luxemburgo	849,4	55,4	12,4
7	Japão	695,6	62,9	2,2
8	Países Baixos	682,2	67,4	1,1
9	Ilhas Virgens Britânicas[3]	619,1	71,3	0,5
10	Emirados Árabes Unidos	605,2	77,9	0,2
73	Brasil	151,2	52,0	0,1

ERICSON GUILHERME LUCIANO

Os paraísos fiscais

No mercado financeiro, as principais atividades das redes bancárias são oferecer empréstimos e capitalizar os investimentos dos clientes. Algumas instituições bancárias funcionam em *paraísos fiscais*. Esse termo é usado para designar os territórios soberanos ou autônomos nos quais a legislação permite que o sistema bancário opere com sigilo sobre a identidade e as operações financeiras dos clientes. Em geral, os paraísos fiscais não oferecem transparência sobre a origem do dinheiro neles investido e, por isso, servem como locais de investimento para o dinheiro obtido ilicitamente – por exemplo, nas redes de narcotráfico e tráfico de armas e de pessoas – e para os valores sonegados aos governos ou oriundos de prática de corrupção.

* Quanto mais elevada é a posição de um país ou território no *ranking* do índice, mais relevante é seu papel na facilitação de movimentações financeiras ilícitas ou na fuga de capitais.

[1] e [3] Territórios ultramarinos do Reino Unido.
[2] Região Administrativa Especial da China.

Fonte: Financial secrecy index 2020. *Tax Justice Network*. Disponível em: <https://fsi.taxjustice.net/en/introduction/fsi-results>. Acesso em: 17 jun. 2020.

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

MODERNA

As finanças e as cidades globais

As transações financeiras representam a maior expressão da globalização, uma vez que não existem fronteiras para o capital. O dinheiro virtual transita pelas instituições financeiras do mundo todo, atraído pela possibilidade de rentabilidade para os seus investidores.

As finanças mundiais apresentam, simultaneamente, componentes de centralização e de dispersão espacial. A dispersão é observada no conjunto do sistema espalhado em diversos países do mundo, que operam com sincronicidade e interesses conjugados, atuando 24 horas por dia, ininterruptamente, em diferentes locais do planeta. É por isso que a este se atribui a expressão "o mundo que nunca dorme".

O capital financeiro está concentrado no norte econômico, particularmente em algumas cidades detentoras de infraestrutura e atratividade para esse tipo de fluxo. Denominadas cidades globais ou metrópoles mundiais, elas representam os nós da rede do sistema financeiro global, pois exercem influência sobre centros urbanos secundários e conectam a economia nacional com os fluxos mundiais de mercadorias e capitais, entre outros.

Tais cidades são centros financeiros, de serviços, de comércio e de inovações tecnológicas. Nelas se localizam as sedes de grandes empresas e importantes locais de pesquisa, desenvolvimento, saúde, cultura e lazer. Além disso, elas estão equipadas com infraestrutura indispensável às demandas do mercado: bolsas de valores, aeroportos, amplos serviços de hotelaria, grandes centros de eventos, amplas redes de telecomunicação, muitos hospitais, museus etc.

A depender do grau em que concentram essas atividades econômicas e infraestruturas, da conectividade e do nível de integração à rede urbana mundial, as cidades globais são divididas em seis grupos: as **cidades alfa ++**, representadas por Londres e Nova York, claramente mais integradas e desenvolvidas do que todas as outras; as cidades **alfa +**, complementares a Londres e Nova York e que também oferecem serviços avançados, especialmente no Leste Asiático; cidades **alfa** e **alfa –**, que interligam demais centros da economia mundial; e as cidades **beta** e **gama**, também reconhecidas como cidades importantes do mundo, mas com menor alcance espacial.

MUNDO: PRINCIPAIS CENTROS FINANCEIROS – 2020

Cidade	País
Nova York	Estados Unidos
Londres	Reino Unido
Tóquio	Japão
Xangai	China
Cidade de Cingapura	Cingapura
Hong Kong	China
Pequim	China
São Francisco	Estados Unidos
Genebra	Suíça
Los Angeles	Estados Unidos

Fonte: The global financial centres index 27. *Financial Centre Futures*. p. 4. Disponível em: <https://www.longfinance.net/media/documents/GFCI_27_Full_Report_2020.03.26_v1.1_.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2020.

MUNDO: CIDADES GLOBAIS – 2018

Fontes: elaborado com base em IBGE. *Atlas geográfico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. p. 32; GaWC. *The world according to GaWC 2018*. Disponível em: <https://www.lboro.ac.uk/gawc/world2018t.html>. Acesso em: 17 jun. 2020.

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

Infográfico

AS REDES DA ECONOMIA ILÍCITA

A dispersão das redes de transporte e das infovias possibilitou intensificar os fluxos comerciais e financeiros, além de difundir informações, bens culturais e hábitos de consumo em escala global. Com essa expansão das redes materiais e virtuais, também houve ampliação de atividades ilícitas. O comércio ilegal de pessoas, bens, drogas, propriedade intelectual e recursos naturais compromete o funcionamento de empresas constituídas legalmente, a integridade de governos e a segurança pública.

MUNDO: FLUXOS DE ALGUMAS REDES DE CRIME ORGANIZADO TRANSNACIONAL

DIREÇÃO DOS FLUXOS

- Tráfico de drogas
- Tráfico de pessoas
- Falsificação de produtos
- Comércio ilegal de animais silvestres

AMÉRICA DO NORTE

AMÉRICA ANDINA

MOBILIDADE E EXPLORAÇÃO HUMANA

O tráfico de pessoas e a exploração de seu trabalho de forma ilícita constituem uma rede bilionária que conecta diversos países.

CIBERCRIME

O aumento da conectividade e da interação *on-line* via dispositivos móveis gerou mais oportunidades para atuação de grupos cibercriminosos.

CORRUPÇÃO E IMPUNIDADE

Na medida em que algumas redes ilícitas se expandem, procuram aumentar sua influência na política local, por meio de alianças com autoridades.

Muitas redes se complementam, a exemplo do narcotráfico e do tráfico de armas. Para entender a real dimensão da economia ilícita, é preciso compreender como se conectam os atores envolvidos nessas práticas criminosas.

VIOLÊNCIA E INSTABILIDADE

Em países com níveis crescentes de atividade criminosa, pode haver aumento de violência e instabilidade de governos.

CRIME E MEIO AMBIENTE

A exploração criminosa de recursos naturais, como apropriação ilegal de terras, o tráfico de animais e a extração ilegal de madeira, compromete a segurança, a biodiversidade e a estabilidade social.

FALSIFICAÇÃO DE PRODUTOS

O comércio de produtos falsificados é responsável por gerar as maiores receitas da economia ilícita, produzindo efeitos negativos especialmente nos países em posição mais vulnerável.

N

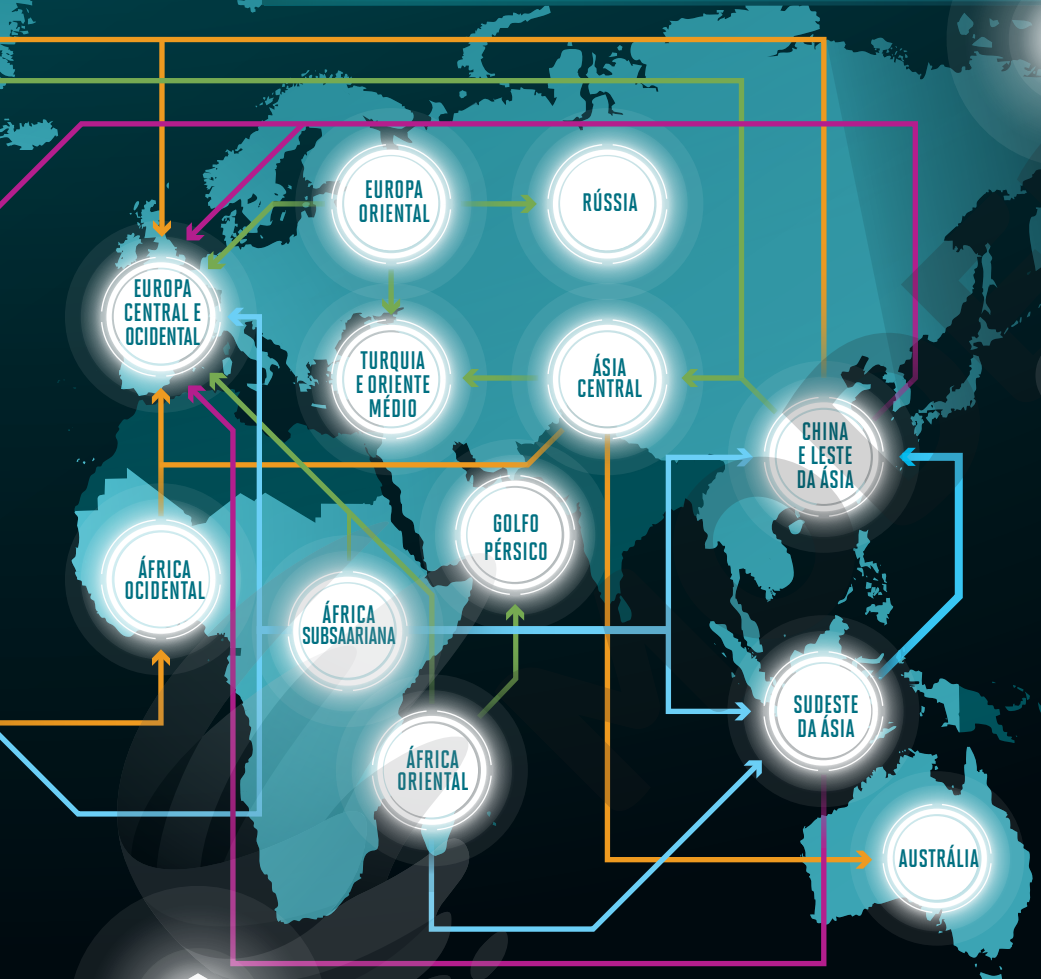
1.400 km

ILUSTRAÇÕES E MAPA: CÁSSIO BITTENCOURT

MUNDO: VALORES MOVIMENTADOS PELAS PRINCIPAIS REDES DE CRIME ORGANIZADO – 2017*

CRIMES TRANSNACIONAIS	VALORES ANUAIS (EM DÓLARES)
Falsificação de produtos	923 bilhões a 1,13 trilhão
Tráfico de drogas	426 bilhões a 652 bilhões
Extração e comércio ilegal de madeira	52 bilhões a 157 bilhões
Tráfico de pessoas	150,2 bilhões
Mineração ilegal	12 bilhões a 48 bilhões
Pesca ilegal, não declarada e não regulamentada	15,5 bilhões a 36,4 bilhões
Comércio ilegal de animais silvestres	5 bilhões a 23 bilhões
Roubo de petróleo bruto	5,2 bilhões a 11,9 bilhões
Tráfico de armas leves e de pequeno porte	1,7 bilhão a 3,5 bilhões
Tráfico de órgãos humanos	840 milhões a 1,7 bilhão
Tráfico de bens culturais	1,2 bilhão a 1,6 bilhão
TOTAL	1,6 trilhão a 2,2 trilhões

* Estimativa



As atividades da economia ilícita se organizam em redes pelas quais negociam-se produtos ou serviços ilegais, exerce-se controle territorial, estabelece-se cooperação entre grupos criminosos, em diferentes escalas, e financia-se a violência, a corrupção e outros abusos.

A obtenção de dinheiro é a principal motivação para a estruturação das redes ilícitas. Considerando apenas as 11 atividades ilegais analisadas no relatório *Transnational crime and the developing world*, publicado pela Global Financial Integrity em 2017, as receitas geradas foram estimadas entre US$1,6 trilhão e US$ 2,2 trilhões por ano.

Questões

Responda no caderno.

1. Como as redes ilícitas internacionais se apropriam das redes materiais e virtuais para se estruturar?
2. Escolha uma entre as principais atividades ilícitas abordadas e pesquise informações a respeito das consequências negativas que são geradas. Organize as informações em um quadro e aponte os principais impactos, considerando questões de âmbito político, econômico, social e ambiental.
3. Entendendo o funcionamento de algumas redes ilícitas, que medidas podem ser adotadas ou incentivadas para que as pessoas possam se proteger de eventuais crimes?

Fontes: MAY, Channing. *Transnational crime and the developing world*. Washington, DC: Global Financial Integrity, 2017, p. xi; OECD. *Mapping illicit trade*. Disponível em: <http://www.oecd.org/corruption-integrity/reports/charting-illicit-trade-9789264251847-en.html>; WEF. *Strategic intelligence*: illicit trade. Disponível em: <https://intelligence.weforum.org/topics/a1Gb0000000LENgEAO?tab=publications>. Acessos em: 4 jun. 2020.

Atividades

Responda no caderno.

Ampliando

1. (Uece-CE)

Um dos fenômenos mais marcantes do presente é o nascimento e a difusão da cultura da internet, em cujo contexto, ampla parcela da população mundial incorpora, como prática quotidiana, a tecnologia da informação, a comunicação virtual e as relações em rede. Sobre a geografia desse sistema reticular, é correto afirmar que

a) uma vez constituída, a rede aproxima as distâncias e suprime a geografia, não mais necessitando de bases territoriais para seu funcionamento.

b) a despeito da especulação sobre as fragilidades do sistema, não há como empresas públicas ou privadas interceptarem a massa de dados e informações dos usuários da internet para fins previamente não autorizados.

c) a fluidez da comunicação pela internet, mesmo se apoiando na comunicação física da rede, não respeita a centralidade econômica e política no mundo, sendo mais intensa exatamente em áreas onde a pobreza é marcante.

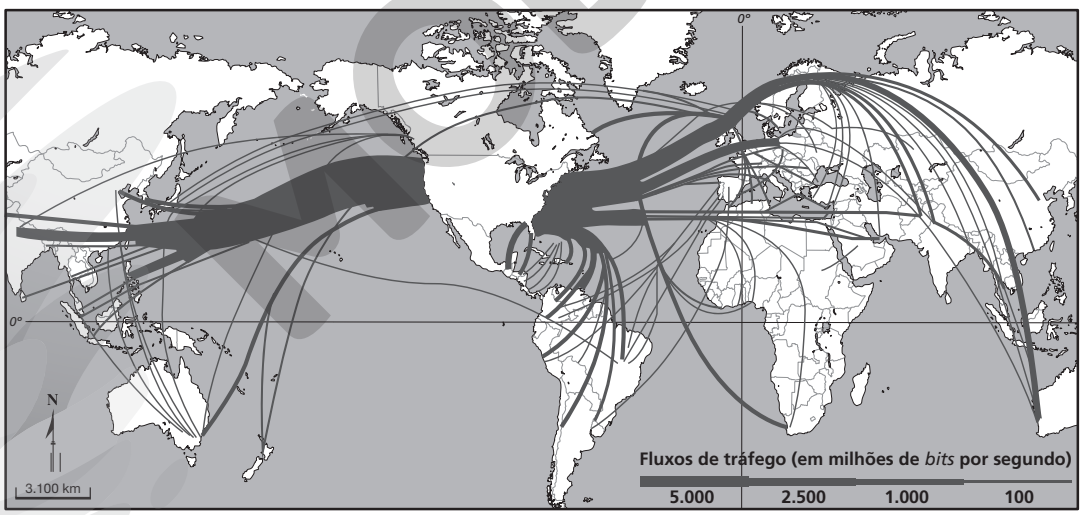
d) é feita de redes e nós que processam fluxos de informação gerais e controlados desde determinados lugares.

2. (Fuvest-SP)

"É de grande relevância aqui o fato de que uma grande proporção do trânsito de internet do mundo passa pelos Estados Unidos [...]. Isso significa que a NSA (a agência de segurança nacional dos EUA) poderia acessar uma quantidade alarmante de ligações telefônicas simplesmente escolhendo as instalações certas. O que é ainda mais inacreditável: essas instalações não passam de alguns prédios, conhecidos como "hotéis de telecomunicação", que hospedam os principais centros de conexão de internet e telefonia do planeta todo."

Stephen Graham, *Cidades Sitiadas*: o novo urbanismo militar, 2016. Adaptado.

MUNDO: FLUXO DE TRÁFEGO DE DADOS DA INTERNET – 2016



CATHERINE ABUD SCOTTON

Stephen Graham, *Cidades Sitiadas*: o novo urbanismo militar, 2016. Adaptado.

A respeito da configuração espacial e geopolítica retratada no excerto e no mapa, é possível afirmar que

a) essa é a razão do grande déficit econômico dos Estados Unidos atualmente, uma vez que a maior parte dos negócios e transações é feita pela internet.

b) essa situação explica o fato de que os Estados Unidos tenham, atualmente, a maior dívida pública do planeta, já que os custos com o tratamento de dados são muito altos.

c) em um mundo cada vez mais dependente dos fluxos imateriais de informação, a presença de objetos técnicos fixos torna-se irrelevante para a posição geopolítica dos Estados Unidos.

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

d) o mapa representa, por meio do "trânsito de internet" e do fluxo de "ligações telefônicas", uma globalização que integrou completamente tanto os norte-americanos quanto as populações da África.

e) a presença de fixos, como algumas instalações de armazenagem e conexão, influencia a orientação de fluxos e dá aos EUA uma posição de destaque no contexto geopolítico.

3. (Unicamp-SP)

"A origem da sociedade em rede decorre do desenvolvimento dos meios de transporte, das comunicações e da transmissão de energia, característica essencial da organização espacial da sociedade moderna – uma sociedade umbilicalmente ligada à evolução da técnica, à aceleração das interligações e da movimentação das pessoas, de objetos e de capitais sobre os territórios. Nesse contexto, tem lugar a mudança, associada à rapidez do aumento da densidade e da escala da circulação."

(Adaptado de Ruy Moreira, *Da região à rede e ao lugar*: a nova realidade e o novo olhar geográfico sobre o mundo. etc..., espaço, tempo e crítica. n. 1(3), p. 57, 2007.)

No mundo contemporâneo, as redes configuram uma nova forma de organização geográfica das sociedades porque

a) colocam todos os lugares em conexão, garantem fluidez ao processo global de produção e homogeneízam os espaços.

b) anulam a importância dos territórios e fronteiras nacionais na articulação da geopolítica mundial, reconfigurando a geografia do poder.

c) constituem sistemas usados livremente pelas sociedades em busca de projetos emancipatórios, ampliando os conflitos e as disputas políticas.

d) sobrepõem-se, na escala mundo, às configurações regionais do passado, impondo um novo funcionamento reticular e hierárquico aos territórios.

4. Leia o texto a seguir e faça o que se pede.

"O conceito de cidade global foi cunhado na década de 1990 por Saskia Sassen para descrever um novo tipo de cidade, especializada em relações internacionais. Inicialmente, o foco estava em Londres, Nova York e Tóquio, mas a ideia foi logo ampliada pelo sociólogo Manuel Castells e incluiu diversas outras cidades que formavam pontos de conexão e centros regionais em sua interpretação de sociedade contemporânea como 'sociedade em rede'. Tal noção foi então expandida, sugerindo a existência de uma 'rede global de cidades', destacando o escopo global de serviços oferecidos por cidades contemporâneas."

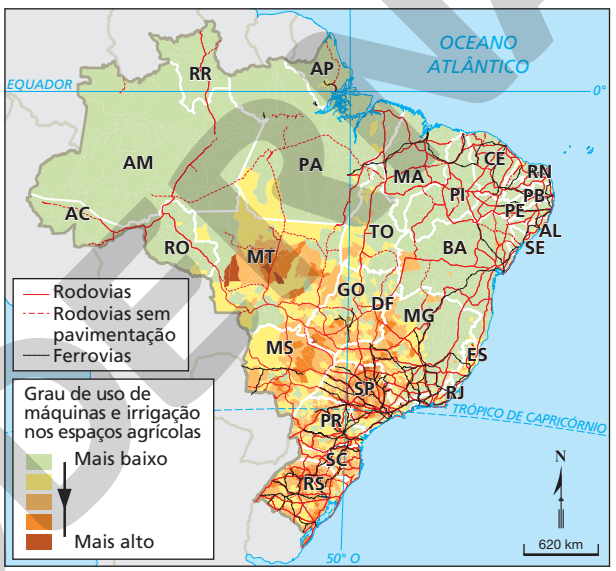
KNOX, Paul (org.). *Atlas das cidades*. São Paulo: Senac, 2016. p. 108.

a) Descreva as características que definem a importância das cidades globais.

b) De que modo as transformações tecnológicas a partir da década de 1970 afetaram a estruturação da sociedade em rede mencionada no texto?

5. Analise o mapa e responda às questões.

BRASIL: USO DO TERRITÓRIO E VIAS DE TRANSPORTE – 2018



CATHERINE ABUD SCOTTON

Fonte: IBGE. *Atlas geográfico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. p. 150.

a) Qual é a relação entre a produção do agronegócio, caracterizada pelo intenso uso de máquinas e irrigação, e as redes de transporte rodoviário e ferroviário?

b) Qual é a viabilidade de uma rede de transporte multimodal para atender as atividades ligadas ao agronegócio no Brasil?

Debate

6. O documentário *Privacidade hackeada* aborda o uso dos dados não autorizados de 50 milhões de internautas estadunidenses pela empresa Cambridge Analytica, que o fez a fim de traçar perfis de eleitores e lhes direcionar propaganda eleitoral e *fake news*.

Assista ao documentário e/ou busque informações acerca do escândalo envolvendo a empresa mencionada para discutir com os seus colegas a seguinte questão: até que ponto o uso de recursos tecnológicos em redes sociais pode influenciar o processo democrático eleitoral?

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

CAPÍTULO

6 Produção e reprodução cultural

ANDRÉ HORTA/FOTOARENA

Todos somos um, mural de Eduardo Kobra, no município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Foto de 2019. Com 3 mil metros quadrados de extensão, o mural contém desenhos de rostos com traços dos integrantes de etnias originárias de cinco continentes: huli (Oceania), mursi (África), kayin (Ásia), supi (Europa) e Tapajó (América).

Conversa inicial

A cultura suscitou diferentes interpretações a partir da modernidade e levou diversos pensadores a formular teorias voltadas a analisar os efeitos da industrialização, o contato entre os povos, o acelerado processo de inovações tecnológicas e dos meios de comunicação e, também, a quantidade e a velocidade da difusão de informações. Essas teorias difundiram sobre uma nova maneira de pensar a cultura e, nesse contexto, foram definidos os conceitos de indústria cultural e de cultura de massa.

Um dos efeitos da globalização é a massificação cultural. Fato que pode ser percebido pela padronização do consumo da população mundial. Apesar disso, em alguns casos, houve também o reforço de identidades culturais locais por meio da valorização de práticas e costumes tradicionais, criando espaços de convívio entre culturas em um mesmo território.

1. O que o mural *Todos somos um*, do artista Eduardo Kobra, revela sobre as relações e o contato entre diversas culturas?
2. Você identifica traços de tradições, crenças e costumes na maneira de ser e de viver das pessoas de seu convívio? De que forma elas expressam esses traços?
3. Diariamente, os veículos de comunicação transmitem muitas informações, influenciando gostos, comportamentos e formas de se relacionar e de consumir. Estar exposto a essa grande quantidade de informações influencia sua maneira de viver e suas decisões diárias? Justifique a sua resposta.

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

1. A reprodução da informação

É possível argumentar que o livro – objeto que ao mesmo tempo é produto de mercado e meio de comunicação – foi um dos primeiros itens a ser reproduzido em série e, portanto, a primeira mídia que possibilitou a replicação da informação. Sua história enquanto produto seriado tem início no século XV, quando, em 1450, o alemão Johannes Gutenberg (1400-1468) inventou a prensa de tipos móveis metálicos, possibilitando, um pouco mais tarde, a reprodução em massa de livros.

O avanço nas técnicas de reprodução do livro, combinado aos avanços industriais, possibilitou, gradativamente, a ampliação da cultura letrada – isto é, a formação de indivíduos capazes de ler e de escrever – para mais setores das sociedades, sobretudo ao longo dos séculos XIX e XX. Vale lembrar que antes do desenvolvimento do capitalismo e, portanto, da produção seriada, a cultura letrada era restrita a membros do clero e da aristocracia. Assim, antes da industrialização, o acesso aos livros era mais restrito uma vez que eram reproduzidos artesanalmente pelos copistas e dispostos, em sua maioria, nas bibliotecas dos mosteiros e das cortes.

A partir da expansão do modo capitalista de produção, no século XVIII, novas tecnologias possibilitaram a criação de outros tipos de transmissores de informação e novas condições sociais surgiram para a criação de uma cultura da informação, acelerada com novos inventos no século XIX, entre eles, o telégrafo, o telefone, a câmera fotográfica, o fonógrafo e a câmera de cinema. No século seguinte, emergiram novos meios de comunicação, entre eles, o rádio, a televisão, o computador, o celular e a internet. Nesse processo, indivíduos passaram de receptores de informação a mediadores e a formadores de opinião, até se tornarem interativos com o advento das novas tecnologias de informação e comunicação do século XXI.

Grafia dos nomes dos povos indígenas

Nos livros desta coleção, os nomes dos povos indígenas do Brasil foram escritos de acordo com a Convenção para a grafia dos nomes tribais, aprovada na 1ª Reunião Brasileira de Antropologia, em 1953:

- com inicial maiúscula, quando usados como substantivos, sendo opcional quando usados como adjetivos;
- sem flexão de número ou gênero.

A prensa de Gutenberg

O alemão Johannes Gutenberg, ao inventar a prensa de tipos metálicos, individuais e móveis, revolucionou a cultura ocidental e a produção escrita ao substituir os processos artesanais usados até então. Com essa invenção, o trabalho custoso de reprodução de um manuscrito, que dependia de um copista ou da elaboração de um molde fixo para cada página impressa, foi substituído por um processo rápido, eficiente e mecânico, em que cada letra, número ou sinal de pontuação era gravado em um tipo móvel metálico.

BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL - UNIVERSITATSBIBLIOTHEK, GOTTINGEN

ALAMY/FOTOARENA - BIBLIOTECA BRITÂNICA, LONDRES

Acima, a Bíblia de Gutenberg, primeira obra a ser impressa com a prensa de tipos móveis, em 1455. Ao lado, uma página ampliada dessa Bíblia, composta de duas colunas de 42 linhas por página. Ela ficou conhecida como a *Bíblia de 42 linhas*.

Os copistas

Os copistas eram profissionais especializados em reproduzir cópias manuscritas de textos. Antes da invenção da prensa móvel, eles se dedicavam a transcrever textos de antigos manuscritos. Continuaram, mesmo depois da invenção da prensa, reproduzindo os livros proibidos pela Igreja, cuja impressão era desautorizada. Muitas obras produzidas na Antiguidade clássica (período considerado entre o século VIII a.C. e o século V d.C.) e na Idade Média só foram preservadas e chegaram até a atualidade em razão da técnica da cópia manuscrita.

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

MODERNA

Rapidamente, as impressões gráficas se disseminaram na Europa, apesar da resistência de líderes religiosos que receavam a leitura individual e crítica dos textos bíblicos pelos fiéis; e de governantes que se sentiam ameaçados pelo fato de a população passar a ter mais acesso à informação e, com isso, contestar suas ordens. Por volta de 1500, já havia na Itália, na Alemanha e na França mais de duzentas prensas tipográficas. Na Rússia, porém, a prensa só começou a ser usada no século XVIII, graças aos esforços do czar Pedro, o Grande.

Segundo os historiadores Peter Burke, nascido em 1937, e Asa Briggs (1921-2016), no livro *Uma história social da mídia*, até aquela data haviam sido impressas cerca de 27 mil obras. Se cada uma delas teve mais ou menos quinhentos exemplares publicados, cerca de 13 milhões de livros circulavam naquele momento pela Europa, cuja população era de aproximadamente 100 milhões de habitantes. As obras impressas contribuíram para a propagação de novas ideias sobre a condução da vida política e social dos europeus e, ao mesmo tempo, favoreceram o desenvolvimento comercial, ao facilitar a elaboração dos contratos entre negociadores.

2. Indústria cultural

A partir do fim do século XIX, o crescimento populacional nas principais capitais do mundo contribuiu para a formação das condições objetivas que possibilitaram a hegemonia do modo de produção capitalista, pois grandes massas de trabalhadores e consumidores impulsionaram a produção industrial. Nesse contexto, desenvolveram-se empresas de comunicação e produtoras de jornais e revistas, que, por meio da atividade gráfica, contribuíram para que aumentasse a parcela da população que tinha acesso à informação. Diante disso, com a invenção da fotografia e, pouco mais tarde, do rádio e do cinema, foi garantida uma nova dimensão à produção e reprodução dos **bens culturais**, isto é, produtos que são também veículos de informação cujo uso não é exatamente concreto, mas simbólico.

Antes da expansão capitalista e da produção industrial de livros, discos, fotos e filmes, os bens culturais – narrativas ficcionais, canções, pinturas etc. – eram acessados pelo grande público apenas em apresentações ou exposições em museus, no caso dos quadros, esculturas e outras peças com significado artístico. Após o desenvolvimento da indústria gráfica, fonográfica, fotográfica e cinematográfica isso mudou, pois uma grande quantidade de pessoas pôde, por exemplo, ouvir músicas gravadas em um disco, cuja reprodução pode ser repetida incansavelmente dispensando a apresentação do artista. O mesmo valia para as pinturas, que podiam ser visualizadas em páginas coloridas de livros, e não apenas nos espaços expositivos dos museus. Assim, o modo industrial capitalista permitiu a replicação de bens culturais em grandes tiragens.

Existe, pois, uma relação direta do avanço tecnológico com a disponibilização de bens culturais, pois a mídia – a forma pela qual o bem cultural é materializado (um disco, uma película fílmica), bem como os instrumentos de captação e construção da cultura (câmeras, computadores etc.) – garante sua produção e sua disseminação em larga escala, pelos meios de comunicação de massa, como o rádio, a TV e a internet.

Esse fenômeno foi denominado **indústria cultural** pelos sociólogos alemães Theodor Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973), no livro *Dialética do esclarecimento* (publicado pela primeira vez em 1944). Por meio desse conceito os autores fazem refletir sobre os efeitos do capitalismo na produção cultural e artística, que se tornou refém da padronização dos meios de produção, retirando a autonomia das obras e de seus produtores. Os artistas e artesãos, ao criarem suas obras, passariam a atender ao gosto padronizado dos meios de comunicação e seus consumidores. Dessa maneira, segundo os sociólogos, a produção cultural tornou-se menos crítica e mais afeita a formas fixas de criação e reprodução, perdendo seu caráter humano e emancipatório. Assim, na indústria cultural, a obra de arte seria uma mercadoria, como tantas outras, submetida à lógica da oferta, da procura, da concorrência e do lucro.

Nesse contexto, de acordo com Adorno e Horkheimer, a indústria cultural é uma cultura desinteressada de valores como a reflexão crítica, a valorização da liberdade e a quebra de padrões estéticos em busca de inovações criativas, sendo voltada principalmente à diversão e ao entretenimento. Essa cultura homogênea e padronizada tende a se repetir com pequenas alterações, sem que seus produtores proponham renovações estéticas ou critiquem as injustiças e as desigualdades humanas.

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

A indústria cultural e os meios de comunicação de massa

No século XIX, os meios de comunicação de massa e a indústria cultural tiveram um desenvolvimento surpreendente. Voltada para uma população ávida por informação, inserção social e diversão, a indústria cultural apresentava elementos para uma produção ampla, permanente e lucrativa. Os romances de folhetim, por exemplo, começaram a ser publicados na França, em revistas e jornais diários, e chegaram ao Brasil na metade do século XIX. Com suas tramas cheias de suspense e imprevistos, heróis e vilões em permanente disputa ganharam o apreço de leitores de ambos os gêneros, sendo eles de diferentes idades, religiões, origens e classes sociais.

Além de jornais e revistas, foram inventados a fotografia (por volta de 1826), o telégrafo (desenvolvido entre os anos 1830 e 1840), o telefone (em 1876) e o fonógrafo (em 1877). As transmissões de rádio começaram na última década do século XIX, assim como o cinema, cuja primeira projeção foi realizada pelos irmãos Lumière, na França, em 1895. A televisão, que se difundiu a partir dos anos 1930, as mídias digitais e a internet, que se popularizaram nos anos 1990, podem ser compreendidas no contínuo desenvolvimento tecnológico que dá suporte à produção de cultura voltada às massas.

Todos esses inventos influenciaram profundamente a sociedade e modificaram a relação entre as pessoas e destas com o mundo a sua volta. Novos hábitos foram introduzidos na vida cotidiana e outras formas de entretenimento se consolidaram. Os empresários, percebendo o potencial desses meios de comunicação, passaram a usá-los para divulgar sua produção. Desse modo, não se trata apenas de produzir bens culturais (livros, discos, filmes, jornais, revistas, novelas, programas de TV etc.), mas de fazer que eles sejam desejados por grandes contingentes populacionais, proporcionando lucro às empresas de comunicação e seus anunciantes. Nesse contexto, as produções culturais são cada vez mais submetidas a um padrão estabelecido pela indústria de comunicação e entretenimento. E os espectadores, por sua vez, são submetidos à repetição e a um processo de homogeneização cultural, que oculta as desigualdades e as injustiças, uma vez que a produção cultural não tem papel de elaborar crítica social.

Nesse sentido, Theodor Adorno e Max Horkheimer, no século XX, consideraram que a arte, ao ser reproduzida industrialmente, perde elementos tanto da cultura erudita como da cultura popular, pois fica reduzida a uma mercadoria, ajustada às mesmas leis de compra e venda dos demais produtos no sistema capitalista. Esses pensadores valeram-se do termo indústria cultural justamente porque desejavam destacar o potencial de produção de bens em série, como qualquer indústria, buscando lucro. Com base nessas análises, os sociólogos demonstraram a capacidade do capitalismo de converter a dimensão cultural da vida em mercadoria.

Homogeneização cultural

A produção da indústria cultural, seriada e voltada para o lucro, contribui para a **homogeneização cultural**, ou seja, para a redução da pluralidade de sentidos atribuídos à realidade por parte dos grupos humanos. Portanto, essa indústria exerce muita influência na sociedade contemporânea. Além de entreter e divertir, ela transmite valores, promove experiências de conhecimento e consumo, cria demandas, expectativas e interfere na opinião pública. Atua, assim, como uma **cultura de massa**. Cultura porque, segundo o sociólogo francês Edgar Morin, nascido em 1921, ela seria produtora de bens simbólicos, ou seja, impalpáveis. Para existir, depende do poder econômico, pois cada uma de suas manifestações exige investimentos e lucros, além do poder político, que é responsável pela infraestrutura necessária à expansão das comunicações e pelas leis que regem as concessões às empresas.

Dica de filme

A saída dos operários da fábrica

Direção: Louis Lumière.
País: França.
Ano: 1895.
Duração: 49 s.
Essa foi a primeira projeção de cinema pública, feita no Grand Café no Boulevard des Capucines, em Paris, França, em 28 de dezembro de 1895, pelos irmãos Auguste Marie Louis Nicholas Lumière e Louis Jean Lumière (diretor), os inventores do projetor cinematográfico.

Cultura erudita: é o tipo de produção cultural desenvolvida no contexto de grupos especializados – do ponto de vista técnico e acadêmico –, voltados, em geral, à defesa do registro autoral e de valores ligados à formação intelectual de seus produtores. Nesse tipo de cultura, os sujeitos produzem e reproduzem os bens culturais seguindo regras complexas do aprendizado técnico e escolarizado.

Cultura popular: é aquela produzida e transmitida de geração a geração por grupos tradicionais ou das classes populares. Por meio da produção cultural popular, marcada sobretudo pela oralidade, pela reprodução coletiva e pela memória de seus produtores, são transmitidos valores de origem, classe e costumes, bem como a visão de mundo de seus sujeitos. Por ser manifestada de forma espontânea e coletiva, ela tende a não ser produzida e reproduzida sob a lógica do mercado de bens culturais.

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

MODERNA

A partir da invenção da fotografia, a influência dos meios de comunicação passou a ser mais evidente. Se a recepção da escrita enfrentou barreiras erguidas pelo analfabetismo e pelas fronteiras linguísticas, algo distinto se passou com a imagem cujo impacto foi amplo e imediato. A fotografia e, depois, o cinema e a televisão, fizeram emergir a cultura da imagem, que levou a supremacia de quinhentos anos da palavra escrita ao declínio. As imagens assumiram *status* de presença, de intimidade e de identidade, povoaram os sonhos e criaram um novo repertório de mitos, que passou a ser compartilhado pelas mais diferentes sociedades.

Visões sobre a cultura de massa

Marc Augé, antropólogo francês, nascido em 1935, que estudou a influência dos meios de comunicação nas culturas africanas, argumenta que a exposição a imagens midiáticas é responsável por uma transformação visível nas crenças religiosas em alguns grupos daquele continente. Segundo Augé, os fenômenos de possessão, presentes em rituais ancestrais da cultura africana, estariam perdendo sua sacralidade, pois as pessoas são expostas a uma série de experiências ficcionais que banalizam os rituais sagrados. Em contrapartida, as imagens midiáticas estão ganhando cada vez mais credibilidade.

Entretanto, os conceitos de cultura de massa e de indústria cultural despertaram diferentes posições teóricas. A primeira delas é a de que esse conceitos levariam em conta apenas o lado de submissão do público aos meios de comunicação, em razão de sua ação padronizadora, que impediria o diálogo e a controvérsia. Outra posição confere ênfase na própria submissão da indústria cultural aos interesses comerciais ou às conveniências do Estado, que, mesmo indiretamente, é seu principal mantenedor.

Além disso, criticou-se a ideia de que a cultura de massa e a indústria cultural apagariam diferenças, iludiriam o público e impediriam a crítica. Ao formar seu gosto, o público se valeria dos referenciais dos meios de comunicação e também discutiria essas mensagens nos seus relacionamentos cotidianos, promovendo mediações sociais. A palavra *mediações*, nesse caso, está relacionada à maneira como os grupos percebem o conteúdo difundido pelos meios de comunicação, interpretando-o com base em suas referências culturais e o vivendo-o em seu cotidiano (aceitando-o, repelindo-o e transformando-o). Por se tratar de uma relação dinâmica, tais interpretações também afetam os meios de comunicação, que podem se ver obrigados a alterar sua produção. Desse maneira, abre-se uma lacuna entre a lógica de mercado considerada pelo meio de comunicação e a mediação social conduzida pela audiência.

Para os historiadores Peter Burke e Asa Briggs, os telespectadores não podem ser considerados "vítimas" da televisão. De acordo com eles, o controle remoto é um "elemento de interatividade técnica", pois se pode trocar de canal sem muito esforço quando não se está satisfeito com a programação. Pode-se afirmar também que o simples ato de ligar o aparelho é um modo de mediação, pois sempre há a possibilidade de mantê-lo desligado.

Essa discussão foi feita com base em: BURKE, Peter; BRIGGS, Asa. *Uma história social da mídia*: de Gutenberg à internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2004. p. 324.

A personagem Mafalda foi criada pelo cartunista argentino Quino em 1964, época em que a televisão era uma novidade tecnológica nos países da América do Sul, e seu impacto como veículo de informação para crianças e adultos passou a ser discutido.

© JOAQUÍN SALVADOR LAVADO (QUINO)
TODA MAFALDA/FOTOARENA

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

MODERNA

Uso e apropriação da cultura

Os conteúdos produzidos pela indústria cultural se apoiam em elementos técnicos e acadêmicos da cultura erudita, bem como no repertório de temas e formas da cultura popular. Nesse sentido, são apropriados por essa indústria conteúdos das mais diferentes formas de representar a vida e o mundo, pois, ao elaborar produtos direcionados a um grande público, o jornal, o rádio, o cinema e a televisão lançam mão de formatos e universos simbólicos já existentes e disseminados culturalmente. O que seria dos romances de folhetim impressos e como poderiam ter sido tão populares se não fosse a estrutura narrativa dos melodramas encenados nos concorridos teatros populares da Europa no passado? O que seria do rádio se não fosse a música vinda do interior, transformada em gêneros musicais – como o forró e a música caipira –, reproduzida e gravada pela indústria fonográfica? Como a televisão poderia se tornar um veículo de massa se não recorresse à variedade dos números circenses, ao melodrama e ao humor que se realiza no cotidiano das ruas? E por que não incluir nesses produtos culturais a música e o teatro clássicos e a encenação de textos literários consagrados?

O processo de uso e apropriação de elementos das culturas erudita e popular por parte da cultura de massa é complexo. As empresas da indústria cultural recorrem a discursos que tenham adesão do público receptor. Caso não haja boa receptividade, descartam um produto e o substituem por outro. No entanto, tentativas e erros têm custo monetário e também o da perda de audiência para as empresas que exploram os meios de comunicação. Nesse sentido, quando é demonstrada a capacidade de reter a audiência, essas empresas tendem a fazer uso político dela, podendo aliar-se a determinados segmentos para disseminar interesses e visões de mundo a eles ligados. Essas alianças consolidam a influência que as empresas que atuam na indústria cultural exercem no consumo e na formação da opinião pública.

Reflita

É comum ouvirmos que a novela é um produto de exportação do Brasil. De fato, as novelas brasileiras são compradas por redes de televisão de outros países para serem transmitidas aos seus telespectadores. Hoje é possível acompanhar as narrativas das novelas brasileiras em países como Portugal, Espanha e Estados Unidos. Sobre esse aspecto, reflita como as telenovelas brasileiras contribuem para a projeção da imagem do país e do brasileiro em outros países.

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

REPRODUÇÃO - COLEÇÃO PARTICULAR

Grupo musical Turunas Pernambucanos. Foto de 1922. Oriundo de Recife, em Pernambuco, o grupo fez apresentações no Rio de Janeiro e influenciou a música carioca no início do século XX.

MODERNA

Hegemonia e mediação

Para discutir o processo de uso e apropriação de elementos das culturas erudita e popular pela indústria cultural, o antropólogo espanhol Jesus Martín-Barbero, nascido em 1937, utilizou o conceito de **hegemonia**. Ao contrário do que diz o senso comum, para ele hegemonia não envolve apenas dominação, mas também um processo de negociações com posteriores adesões que desembocam na conquista de uma liderança. Sem alianças e articulações não se constrói a hegemonia. Martín-Barbero aponta que na cultura de massa ocorre o mesmo: articulados a interesses econômicos e políticos dos conglomerados de comunicação, os discursos são negociados para que se tornem hegemônicos. Assim, não há imposição nem adesão cega do receptor, mas um processo de negociação simbólica, com avanços e retrocessos, de acordo com as estratégias adotadas. Entretanto, há nesse processo lacunas que fogem à lógica das trocas e negociações empreendidas pelos meios de comunicação e, por isso, tornam cada tentativa de manutenção da hegemonia por parte da mídia uma situação aberta, com resultados pouco previsíveis.

Para exemplificar essa ideia, Martín-Barbero cita a cobertura pela imprensa do movimento conhecido por "Diretas Já", que em 1984 levou multidões às ruas de várias cidades do Brasil na luta por mudanças na legislação que impedia a realização de eleições diretas para presidente. Naquele momento, a principal emissora de televisão do país decidiu não veicular em seus telejornais informações sobre essas movimentações populares. No entanto, a cada novo comício o clamor popular era maior. A necessidade histórica de restaurar a democracia após anos de ditadura e a mobilização social se sobrepuseram ao silêncio da emissora. Abriu-se, assim, uma lacuna entre a lógica de mercado considerada pelo meio de comunicação e a mediação social conduzida por sua audiência.

CHICO FERREIRA/PULSAR IMAGENS

Operador da rádio comunitária em escola municipal onde os estudantes noticiam os eventos do bairro, em Natal, Rio Grande do Norte. Foto de 2019.

Outro exemplo que rompe com a hegemonia da mídia são as rádios comunitárias, que veiculam notícias e atendem a demandas das populações locais. As rádios comunitárias devem ter uma programação pluralista e estar abertas à expressão de toda a população, podendo ser utilizadas por associações e fundações sem fins lucrativos. O Serviço de Radiodifusão Comunitária foi criado pela Lei nº 9.612, de 1998, e regulamentado no mesmo ano, por meio do Decreto nº 2.615.

MAURICIO SIMONETTI/PULSAR IMAGENS

Comício pelas eleições diretas na Praça da Sé, município de São Paulo, São Paulo. Foto de 1984. O movimento "Diretas Já" rompeu com a hegemonia dos meios de comunicação.

MODERNA

3. Meios de comunicação: ideologia ou diálogo?

Os meios de comunicação, como a imprensa escrita, o rádio, o cinema e a televisão, alcançam pessoas de diferentes regiões, idades e religiões, e promovem experiências comuns, influenciando a formação do gosto e do imaginário desse público.

Como já mencionado, os cientistas sociais têm diferentes visões a respeito da influência exercida pelos meios de comunicação sobre as culturas. Enquanto alguns destacam as mediações, outros denunciam o poder de convencimento e persuasão dos veículos de comunicação por meio de dois fenômenos principais: a capacidade de manter os espectadores entretidos a ponto de não atentarem para a dominação e a exploração a que são simultaneamente submetidos e o fato de as elites político-econômicas valerem-se dos meios de comunicação para difundir visões que impedem transformações sociais.

De acordo com a concepção marxista, o conjunto de valores, ideias, crenças e representações divulgados para manter a ordem estabelecida e mascarar as contradições existentes na realidade é a **ideologia**. Nesse sentido, é importante analisá-la para compreender as razões pelas quais situações injustas continuam a se repetir. Os pesquisadores alemães Theodor Adorno e Max Horkheimer consideraram os aspectos relacionados à ideologia ao analisar as relações entre indústria cultural e formação do pensamento crítico.

O filósofo alemão Jürgen Habermas, nascido em 1929, que foi assistente de Adorno, faz parte da segunda geração de pesquisadores dedicados ao tema da ideologia e do pensamento crítico; no entanto, apresenta uma visão distinta quanto à suposta hegemonia e manipulação ideológica dos meios de comunicação. Para ele, os meios de comunicação podem ter papel decisivo na construção dos canais de diálogo em que se confrontam diferentes interpretações da sociedade. Esses canais de diálogo são, segundo Habermas, fundamentais para a existência de um **espaço público**, em que os diferentes indivíduos e grupos podem debater de forma consensual e com o uso da razão, para construir regras adequadas a fim de regular a vida em sociedade.

Ideologia

O termo *ideologia* foi empregado pela primeira vez em 1815, na obra *Elementos da ideologia*, do filósofo francês Antoine-Louis-Claude Destutt (1754-1836), o conde de Tracy. Ele propôs a criação de uma ciência, chamada ideologia, para estudar a origem das ideias que as pessoas elaboravam sobre a realidade, ou seja, uma ciência das ideias.

Em 1846, Karl Marx e Friedrich Engels, no livro *A ideologia alemã*, modificaram o sentido do termo. Para eles, não seria possível pensar separadamente a produção de ideias da organização política, econômica e jurídica da sociedade. Quando ocorre essa separação, como se as ideias tivessem vida própria e fossem descoladas das relações materiais estabelecidas pelas pessoas, cria-se um tipo de ilusão que esconde os problemas decorrentes das relações de exploração e dominação, contribuindo para sua permanência. Eles deram o nome de ideologia ao pensamento que separa o mundo das ideias das condições materiais, a fim de manter as relações sociais.

O sociólogo Karl Mannheim (1893-1947), na obra *Ideologia e utopia*, publicada em 1929, acrescentou a diferenciação entre ideologia e utopia. De acordo com ele, a ideologia funciona como um conjunto de ideias e representações que contribuem para a manutenção da ordem estabelecida. A utopia, por sua vez, é o conjunto de ideias que contribuem para a transformação da realidade.

CALVIN & HOBBES, BILL WATTERSON © 1992 WATTERSON/ DIST. BY ANDREWS MCMEEL SYNDICATION

Tirinha de Calvin e Haroldo, de Bill Watterson, 1992.

Explore

Relacione a tirinha ao papel da indústria cultural na formação das relações de entretenimento e consumo dos seres humanos.

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

MODERNA

4. Mídias sociais, ciberespaço e cibercultura

As novas tecnologias digitais causaram impacto em diferentes campos: na percepção humana da realidade, nas relações sociais, na economia, na educação, na produção do conhecimento, nas formas de entretenimento e na vida cotidiana.

A relação dos usuários com as mídias digitais é diferente das que eles têm com as mídias de massa tradicionais, em que há submissão a uma experiência coletiva, como a audiência de uma telenovela ou a exibição de um filme.

Com as mídias digitais, as pessoas têm uma vivência individual, pois acessam de forma autônoma as informações e escolhem entre múltiplas possibilidades disponíveis. Embora nos meios tradicionais haja variedade de oferta, há uma grade predefinida de programas e horários. Já nas mídias digitais, o usuário pode escolher a própria programação, intercalando, como desejar, leitura, audiovisual, redes sociais, troca de mensagens, jogos, entre outras atividades, sem precisar interromper suas atividades rotineiras, especialmente se estiver conectado à internet por um aparelho celular.

Esse processo tem modificado as relações humanas, conectando as pessoas de várias partes do mundo, em diferentes idiomas, que vivem sob regimes políticos diversos, com culturas similares ou muito distintas. O compartilhamento de informações, a interatividade em um jogo, a colaboração em alguma forma de trabalho ou a organização de ações solidárias constituem formas de sociabilidade que podem durar apenas enquanto persistirem as situações que mantêm as pessoas em contato.

A interatividade é a condição básica das mídias digitais. Para comunicar-se em rede e usar as mídias digitais, os usuários precisam escolher, navegar, ouvir, ler, observar, responder, enviar, escrever, manipular, ampliar, reduzir, abrir e fechar. Para realizar essa forma de interação, é necessário, portanto, saber manipular essas ferramentas, além de atentar-se ao conteúdo acessado e produzido.

É com a interatividade que as pessoas entram no **ciberespaço** e interagem com os fluxos de informação. As mídias digitais estimulam a ação e a intervenção, pois transformam o ciberespaço em um ambiente de relacionamento.

Na análise do cientista social tunisiano Pierre Lévy, nascido em 1956, no ciberespaço há um processo de aceleração da vida, estabelecendo uma nova cultura na sociedade contemporânea: a **cibercultura**. No livro *Cibercultura*, Pierre Lévy define brevemente o ciberespaço e a cibercultura.

> "O ciberespaço (que também chamarei de "rede") é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informação que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo 'cibercultura', especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço."
>
> LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999. p. 17.

A comunicação em rede (vista no *Capítulo 5*) deu origem a ferramentas digitais como as redes sociais, que são cada vez mais usadas e contribuem para a transformação das relações sociais contemporâneas. Criadas inicialmente para promover relacionamentos, com a constatação de que o principal capital digital é a informação, as redes sociais se tornaram gigantescas empresas globais, que transformam os dados de seus usuários em produto.

Geralmente, as informações dos usuários são acessadas por profissionais interessados em entender o comportamento de públicos específicos, para os quais serão criados produtos e serviços com base em suas preferências, pesquisas e interações em *websites*. Boa parte dos usuários não tem noção desse uso comercial que leva ao consumo mesmo que inconscientemente.

Nas redes sociais, além trocar de informação e conhecimento, os usuários podem exteriorizar angústias e dilemas em busca de convívio social – conteúdos que podem ser replicados ou reprovados por outros usuários da rede, originando identificações ou gerando conflitos.

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

© ALPINO

Tempos modernos, charge de Alpino, 2015.

Explore

Que crítica é feita na charge sobre as relações sociais e o uso das tecnologias? Em sua opinião, é possível equilibrar essas relações? Justifique a sua resposta.

5. Multiculturalismo e reconhecimento

Uma das mais importantes questões que envolvem a cultura nas sociedades contemporâneas diz respeito ao fato de que dentro da organização política dos Estados nacionais há vários grupos culturais submetidos às mesmas instituições e à cultura hegemônica. Essas diferenças são étnicas – no Brasil, por exemplo, indivíduos de origem africana, indígena, europeia e asiática há muito coexistem com diferentes valores e tradições –, religiosas, sexuais e de gênero, e são importantes para a construção de um ambiente multicultural.

O multiculturalismo é a dinâmica da cultura realizada na esfera política em que diferentes origens, tradições, valores, escolhas e modos de vida dividem o espaço e dependem de aceitação e tolerância da cultura hegemônica para uma convivência cultural estável.

Na visão política multiculturalista, as minorias políticas – grupos que viveram ou vivem em situação de exclusão pelo grupo hegemônico, mesmo que constituam a maioria da população – tendem a ser discriminadas pela cultura hegemônica e, por isso, devem lutar por reconhecimento para expressar seus desejos e modos de vida com liberdade.

O reconhecimento das minorias, de suas diferentes práticas, modos de vida e representações culturais, poderá – segundo o pesquisador estadunidense Michael Walzer, nascido em 1935, no livro *Pluralismo e democracia*, publicado em 1997 – desenvolver os potenciais de cada localidade e os diferentes estratos da população na direção de uma cidadania universal.

Segundo o sociólogo canadense Charles Taylor, nascido em 1931, na obra *Multiculturalismo e a política do reconhecimento*, de 1992, a democracia depende não apenas do reconhecimento das minorias, mas também de que as minorias não se restrinjam apenas ao seu próprio reconhecimento. Ou seja, é preciso haver reconhecimento mútuo das identidades de modo que o consenso e as trocas sejam possíveis com o menor nível de tensão possível. Assim, a democracia multiculturalista não seria apenas resultado do reconhecimento do outro, mas de reconhecimento mútuo.

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

Dica de filme

Entre os muros da escola

Direção: Laurent Cantet.
País: França.
Ano: 2008.
Duração: 128 min.
O filme narra a história de um professor que, na periferia de Paris, na França, enfrenta o desafio de transmitir conhecimentos definidos no rígido currículo escolar da língua francesa a alunos de diferentes origens étnicas e culturais, emigrados de países africanos e do Oriente Médio.

As questões referentes ao multiculturalismo também passam pela apropriação, pela guarda e pela origem das representações e bens culturais. Por exemplo, no ano 2000, foi organizada no município de São Paulo uma exposição comemorativa dos quinhentos anos da chegada dos portugueses à América, intitulada *Mostra do Redescobrimento*. Para esse evento, diversas relíquias datadas do período colonial, mantidas em museus europeus, foram apresentadas ao público brasileiro.

Entre as peças, uma teve especial importância: um manto tupinambá levado do Brasil pelo holandês Maurício de Nassau no século XVII. Atualmente, esse manto raríssimo pertence ao Museu Nacional de Artes da Dinamarca. Descendentes dos Tupinambá que hoje vivem no município baiano de Ilhéus tomaram conhecimento da existência dessa relíquia de seus antepassados e solicitaram que lhes fosse devolvida.

Houve muita discussão sobre o direito de propriedade ou guarda do manto: pertenceria aos descendentes dos Tupinambá, que o confeccionaram, ou ao governo brasileiro, que responde pelos direitos de todos os cidadãos sob sua autoridade? Deveria permanecer sob a guarda dos dinamarqueses, até então responsáveis por sua preservação? Sem que se chegasse a um consenso, o manto retornou à Europa, para a câmara climatizada em que era mantido pelos museólogos dinamarqueses.

Apesar desse desfecho, o fato ilustra aspectos importantes para o estudo da cultura na atualidade. O manto foi produzido pelos Tupinambá, mas diferentes grupos disputavam sua guarda, por julgarem que fazia parte de seu patrimônio.

Naturalmente, o que estava em disputa não era simplesmente a posse do manto, mas as diferentes interpretações que cada grupo atribuía à relíquia, seu significado, que remete à noção de cultura e envolve não apenas a produção material dos povos, mas também seus processos simbólicos. Os Tupinambá não reivindicavam somente a posse do manto, mas também o direito de reintroduzi-lo ao grupo. É possível perceber que símbolos usados para dar sentido à realidade repercutem no contexto das relações sociais e podem ser produzidos a partir de confrontos e disputas entre diferentes visões de mundo.

DEAGOSTINI/GETTY IMAGES - ARQUIVO HISTÓRICO DA MARINHA FRANCESA, VINCENNES

NIELS ERIK JEHRBO - MUSEU NACIONAL DA DINAMARCA, COPENHAGUE

Acima, representação de dança ritual dos Tupinambá em *Americae*, gravura de Theodore de Bry, 1593. No centro da imagem são ilustrados três pajés com mantos de penas, cintos e diademas. À direita, o manto tupinambá feito de penas de guará e papagaio-azul citado no texto, pertencente ao Museu Nacional da Dinamarca, em Copenhague. Existem hoje apenas seis desses mantos, todos em museus europeus.

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

DERNA

Mesmo sem deixar de considerar as pluralidades e as contradições que concorrem com a padronização da indústria cultural, é inegável o impacto da cultura de massa na sociedade contemporânea. Assim, na análise dos fenômenos culturais é importante atentar para as maneiras como diferentes grupos resistem e reafirmam seus padrões locais, regionais ou relacionados a segmentos populacionais – como os de imigrantes, refugiados e minorias étnicas – submetidos a alguma forma de exclusão.

6. Modernidade, pós-modernidade e transculturação

Muitos termos utilizados em ciências sociais têm significado diferente do que as pessoas dão a eles no cotidiano. Por isso, é importante distinguir o uso científico do feito pelo senso comum. Isso acontece, por exemplo, com o adjetivo *moderno*. Comum em nossas conversas do dia a dia e muito presente nos meios de comunicação, esse termo remete à ideia de algo novo ou melhorado. Nas ciências sociais, porém, as palavras *moderno* e *modernidade* se referem a um conjunto de transformações na vida em sociedade.

No século XIX, Karl Marx definiu a modernidade a partir do surgimento do capitalismo e sua consolidação como modo de produção de dinamismo inédito na história humana. A análise de Marx teve como fundamento a contradição intrínseca a esse sistema socioeconômico. No caso da modernidade, Marx destacou a capacidade do capitalismo de produzir avanços nas mais diversas áreas e, ao mesmo tempo, apresentar sinais de retrocesso.

Outro pesquisador que estudou a modernidade foi Max Weber (1864-1920). Ele apontou a influência de fatores não econômicos na construção do mundo moderno, em especial os valores religiosos, importantes para o desenvolvimento capitalista. Além disso, destacou a crescente importância assumida pela ciência como visão de mundo dominante, fundamental para moldar a tecnologia, e a **burocracia** como uma forma de organização encontrada pela sociedade moderna.

Para Weber, a burocracia seria uma forma de organização baseada em estatutos, leis e regulamentos de conhecimento de todos. Isso a diferencia de organizações que têm como princípios o prestígio, a riqueza, a rede de contatos pessoais ou supostas capacidades extraordinárias (caso de magos, xamãs ou mesmo políticos).

De governos de países a igrejas e partidos políticos, passando por empresas e movimentos sociais, uma série de associações incorpora a técnica burocrática, adotando critérios como a preferência pelo conhecimento técnico na escolha de membros (principalmente por meio de concursos e outras seleções públicas de funcionários), a divisão e a especialização de funções, a distribuição hierárquica dos cargos e, por fim, a contenção de sentimentos na execução das tarefas.

Segundo Weber, a disseminação dessa forma de organização é uma característica marcante da modernidade, oposta a formações tradicionais como as relações feudais na Europa medieval, onde predominavam os fundamentos religiosos e emocionais.

De acordo com o filósofo francês Jean-François Lyotard (1924-1998), no livro *A condição pós-moderna*, de 1979, transformações nas regras da ciência e da arte fizeram desmoronar as formas modernas de explicação da sociedade, como as elaboradas por Marx ou Weber. Com essas explicações, conhecidas como grandes narrativas (ou metanarrativas), segundo Lyotard, pretendia-se esmiuçar o funcionamento geral da história e da sociedade, o que não é mais possível em virtude da velocidade das mudanças e do reconhecimento da pluralidade de culturas que caracterizam o momento em que vivemos. Esse momento é denominado *pós-moderno* por Lyotard.

No fim do século XX, o sociólogo polonês Zygmunt Bauman (1925-2017) declarou que estamos vivendo outro momento da modernidade: a **modernidade líquida**. Como metáfora do comportamento dos líquidos estudados por disciplinas das ciências naturais, Bauman destacou o fato de as relações sociais atuais serem fluidas e multiformes, pois não permanecem da mesma forma durante um período longo. Segundo o filósofo, das maneiras de amar à produção de mercadorias, passando pelas tendências de consumo e pelos postos de trabalho, tudo está marcado por essa liquidez.

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

MODERNA

O sociólogo brasileiro Octavio Ianni (1926-2004), na obra *Enigmas da modernidade-mundo*, publicada em 2000, afirmou que a história moderna e contemporânea é um laboratório em movimento, regido pela mudança. Ele contribuiu para o debate a respeito das interações culturais entre etnias, nações e continentes que se contrapõem em situações de aliança, dominação, concorrência, atrito ou guerra. Para Ianni, trata-se da epopeia da civilização humana, com seus comerciantes, viajantes, retirantes, refugiados, eremitas, missionários, estrangeiros etc., sempre a promover a **transculturação**.

A transculturação está presente, por exemplo, em grande parte das narrativas literárias e não literárias, dos mitos e das lendas sobre o encontro do nativo com o estrangeiro, do autóctone com o aventureiro, pondo em evidência as diferenças e as tensões que permeiam os encontros de diversos povos. Os novos meios de comunicação aceleram cada vez mais esse processo, pois interconectam pessoas e nações, grupos e indivíduos, em um movimento de trocas nunca visto. Essa interconexão, no entanto, também contribui para abalar as concepções sobre modernidade, uma vez que as tentativas de explicação formuladas já não dão conta das transformações vigentes. Por fim, ocorreram mudanças na produção de mercadorias, relacionadas a novas formas de organização da indústria e ao crescimento do setor de serviços, do consumo e, ainda, da circulação de capitais financeiros em escala global. Tudo isso causa uma sensação de desorientação e de redefinição de identidades, diferente daquela experimentada na modernidade pesquisada por Marx e Weber.

Embora as visões dos cientistas situem-se em contextos diferentes, um aspecto parece claro: uma ruptura cultural motivou a ascensão de valores diferentes daqueles característicos da modernidade. Alguns deles são a descrença nas explicações amplas e universais, a defesa do pluralismo e da diversidade, a crescente importância da comunicação e da linguagem e a crescente fragmentação dos indivíduos em grupos e interesses cuja duração é cada vez mais curta.

Analisando

Entre a modernidade e a pós-modernidade

Na pós-modernidade, a maneira de ver o mundo é fragmentada e pode desconstruir a modernidade que guiou as sociedades pós-industriais. O sociólogo brasileiro Octavio Ianni trata desse assunto no texto a seguir.

> "A realidade, no entanto, [...] é que sempre há mudança e transfiguração. Nada permanece original, intocável, primordial. Tudo se modifica, afina e desafina na travessia. Parece o mesmo, mas já não é nem pode ser o que era salvo como memória, fantasia ou nostalgia. Modos de ser, agir, sentir, pensar e imaginar, tudo se altera, parcial ou amplamente. Tanto é assim que muitas vezes permanece a impressão de duplicidade, heterogeneidade, montagem, colagem, bricolagem ou simulacro. Uma impressão real e evidente, mas enganadora e aparente, já que o que resulta é sempre e também algo diferente. [...] A verdade é que a história moderna e contemporânea se revela um imenso laboratório em movimento, no qual se experimenta todo o tempo identidades e alteridades, diversidade, desigualdades, fundamentalismos culturais e transculturalismo."

IANNI, Octavio. *Enigmas da modernidade-mundo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. p. 105, 109.

Questões

Responda no caderno.

1. Relacione alguns aspectos da pós-modernidade mencionados no texto com seu dia a dia.
2. O autor menciona que uma "impressão real e evidente" pode ser, ao mesmo tempo, "enganadora e aparente". Com base em sua realidade, identifique algo que é tomado como evidente, mas que pode ser problematizado como algo que é apenas aparente, podendo até mesmo ser enganoso.

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

Atividades

Responda no caderno.

Ampliando

1. Assista a um programa de televisão (um *reality show* ou um programa de variedades, por exemplo). Identifique os seus aspectos com que você concorda e discorda, quais informações agradam e coincidem com a sua visão de mundo e quais desagradam e escapam à sua maneira de ver a vida. Disponha essas informações em colunas, numa folha de caderno. Converse com amigos e familiares sobre esses aspectos. Depois, faça um balanço e discuta, em um texto, quais questões o conteúdo do programa suscitam para pensar a produção e a reprodução cultural na atualidade. Considere os principais elementos do programa que merecem ser mencionados como exemplo da disseminação de valores e comportamentos para os telespectadores.

2. O manto tupinambá é um importante símbolo para a cultura dos indígenas Tupinambá. Junte-se a alguns colegas e façam um levantamento de elementos que julguem ser simbolicamente importantes para algum grupo que compõe a dinâmica cultural brasileira e depois debatam com base em argumentos que justifiquem os itens escolhidos. Apresentem os resultados obtidos aos outros colegas da turma em cartaz, vídeo, coletânea musical ou em outro formato.

3. (Enem-MEC)

"[...] Um volume imenso de pesquisas tem sido produzido para tentar avaliar os efeitos dos programas de televisão. A maioria desses estudos diz respeito às crianças – o que é bastante compreensível pela quantidade de tempo que elas passam em frente ao aparelho e pelas possíveis implicações desse comportamento para a socialização. Dois dos tópicos mais pesquisados são o impacto da televisão no âmbito do crime e da violência e a natureza das notícias exibidas na televisão [...]."

GIDDENS, A. *Sociologia*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

O texto indica que existe uma significativa produção científica sobre os impactos socioculturais da televisão na vida do ser humano. E as crianças, em particular, são as mais vulneráveis, porque

a) codificam informações transmitidas nos programas infantis por meio da observação.

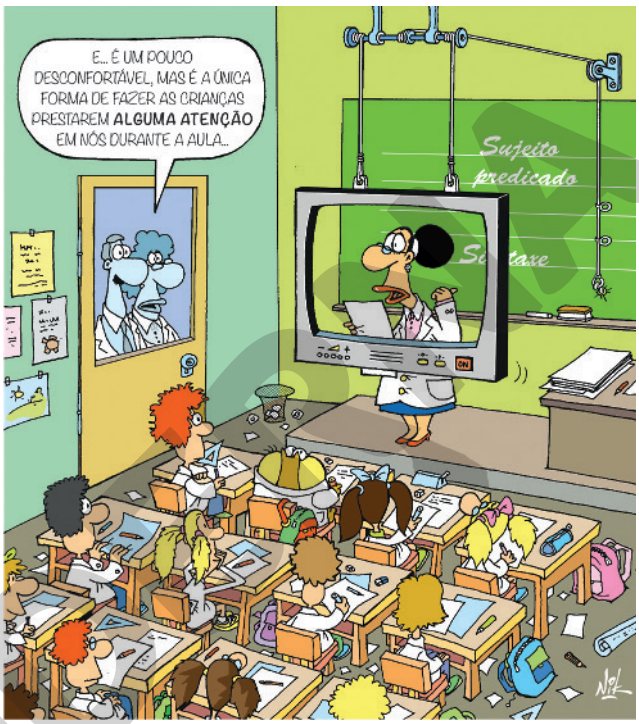
b) adquirem conhecimentos variados que incentivam o processo de interação social.

c) interiorizam padrões de comportamento e papéis sociais com menor visão crítica.

d) observam formas de convivência social baseadas na tolerância e no respeito.

e) apreendem modelos de sociedade pautados na observância das leis.

4. Interprete a charge abaixo relacionando o seu ponto de vista sobre os meios de comunicação e a indústria cultural. Por que a moldura do aparelho de televisão colocada na frente da professora funcionaria como um suposto facilitador da recepção do conteúdo da aula pelos alunos?



GATURRO, NIK © 2006 NIK/DIST. BY ANDREWS MCMEEL SYNDICATION

Charge de Gaturro, do desenhista Nik, 2006.

Pesquisa

5. O fanzine é um meio de comunicação utilizado por alguns grupos sociais. Ele consiste em uma espécie de revista de variedades produzida de forma artesanal com a finalidade de divulgar ideias, manifestos, poesias, textos críticos, imagens do cotidiano e informações sobre acontecimentos diversos, como eventos culturais ou até mesmo festas. Seu custo de produção é baixo – pode ser feito, por exemplo, por meio de fotocópias – e a distribuição geralmente é feita pelo próprio grupo que o produz. Em grupos, pesquisem a origem do fanzine e sua importância para a comunicação alternativa e deem alguns exemplos. Depois, reúnam ideias e produzam um novo fanzine para ser distribuído na escola ou na comunidade do entorno. Assim, o grupo deverá propor:

- um nome para o fanzine;
- o conteúdo que será veiculado;
- o público a que será destinado;
- como vão imprimir e disponibilizá-lo;
- como e onde vão distribuir os exemplares.

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

CAPÍTULO

7 Dinâmicas culturais

JÚLIA DOLCE/UOL/FOLHAPRESS

O *rapper* Wera MC, no YBY – Festival de Música Indígena Contemporânea, no município de São Paulo, São Paulo. Foto de 2019. Werá construiu um estúdio na aldeia Guarani Tekoa Pyau, em São Paulo, onde gravou a música *Guardiões da floresta*, com os *rappers* Jason Tupi e Pedro Karaí.

Para conhecer os critérios para a grafia dos nomes indígenas adotados nesta obra, leia o texto do boxe *Grafia dos nomes dos povos* indígenas, no *Capítulo 6* (página 119).

Conversa inicial

É possível que as práticas culturais de uma sociedade sejam totalmente isentas da influência de outras culturas? Sociedades com diferentes culturas podem conviver sem que se influenciem mutuamente? Condições particulares, tais como a língua e o meio em que vivem, levam as sociedades a construírem suas culturas de maneiras distintas. Algumas podem assimilar características e influências de outras, produzindo novos aspectos e significados simbólicos em suas expressões. Certas características externas podem ser incorporadas de tal modo a seu repertório cultural que passam a gerar sentimentos de pertencimento e condicionar identidades. Entretanto, as sociedades também podem resistir a características de outras culturas para defender seus valores, suas tradições e sua visão de mundo.

1. Em sua opinião, uma pessoa perde a identidade ao adotar práticas culturais diferentes das do grupo do qual faz parte? Justifique sua resposta.
2. Em seu grupo social há costumes que você não adota? Por quê?

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

1. Estudos sobre a dinâmica da cultura

O fluxo de pessoas por diferentes partes do globo implicou na percepção da existência de diferentes modos de vida. Entre o século XIX e o início do século XX, os primeiros cientistas sociais estavam imbuídos do espírito universalista. Desse modo, imaginavam que a realidade social poderia ser entendida por meio da aplicação de leis, capazes de abranger as mais diferentes manifestações humanas e, assim, explicar a multiplicidade e a variedade de modelos da vida social. Tomando como base o modelo da civilização europeia ocidental, buscava-se estabelecer comparações entre diferentes culturas.

Havia também, para alguns estudiosos, a ideia de que a sociedade europeia seria mais evoluída e que estaria no grau mais alto da escala do que outras sociedades de lugares distantes, que deveriam ainda completar seu desenvolvimento, sobretudo o material. Por essa perspectiva, diversos pesquisadores chegaram a ver as formações sociais de modo evolucionista. Essa visão foi compartilhada por cientistas como Lewis Henry Morgan (1818-1881), Edward Burnett Tylor (1832-1917) e James George Frazer (1854-1941). Além disso, alguns teóricos do evolucionismo julgavam que a transformação de um modelo decorreria, principalmente, do desenvolvimento interno de cada sociedade, que seria independente em relação às demais, como organismos vivos diferentes.

Essas teorias foram rebatidas por alguns cientistas, entre eles o pesquisador alemão radicado nos Estados Unidos, Franz Boas (1858-1942), que adotou uma visão histórica da cultura, conhecida como culturalismo. Ele defendia que as diferenças culturais não indicavam uma hierarquia, mas o resultado de trajetórias independentes. Assim, à medida que os pesquisadores entraram em contato com grupos distintos, constataram que as sociedades não se encontravam isoladas, mas estabeleciam relações e dinâmicas sociais que condicionavam umas às outras. Com isso, os cientistas sociais, como é o caso de Ralph Linton (1893-1953), passaram a estudar essas interferências, que chamaram de contatos culturais, choques culturais ou, mais comumente, **aculturação**.

Franz Boas
A partir da década de 1930, as dinâmicas culturais foram especialmente estudadas por sociólogos e antropólogos estadunidenses, influenciados pelo pensamento de um professor alemão emigrado nos Estados Unidos, Franz Boas. Com suas alunas, como Ruth Benedict (1887-1948) e Margareth Mead (1901-1978), Boas buscou compreender as trocas culturais entre a sociedade estadunidense e os grupos sociais que passavam a compô-la – de que forma os imigrantes que chegavam preservavam os costumes de seus países de origem ou incorporavam características culturais da nova terra. A existência de grupos afrodescendentes e indígenas nos Estados Unidos favorecia um estudo mais próximo dos processos de aculturação.

MUSEU DE ARQUEOLOGIA E ETNOLOGIA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

No centro, sentado, o etnólogo alemão Curt Unckel (1883-1945), que se naturalizou com o nome Curt Nimuendajú, sobrenome típico da cultura Apokokuva-Guarani, estudada por ele quando pesquisava povos indígenas brasileiros no início dos anos 1940. Por volta desse período, alguns pesquisadores começaram a entender que as sociedades se organizam de maneira específica, relacionando-se e influenciando-se mutuamente.

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

Aculturação e assimilação

Quais podem ser as consequências do contato entre diferentes culturas? Características culturais tradicionais podem ser substituídas? Que fatores podem interferir nesse processo?

O termo aculturação foi usado pela primeira vez em 1880 pelo pesquisador, professor e explorador estadunidense John Wesley Powell (1834-1902), que procurava caracterizar as mudanças decorrentes do contato cultural entre diferentes grupos. Durante o século XX, o termo foi muito empregado nos estudos antropológicos, principalmente com o intuito de apontar a incorporação por um grupo de normas e padrões pertencentes a outro, em um contexto de dominação, o que, além de trocas, implicaria perdas culturais por parte do grupo dominado. Atualmente, esse conceito é muito criticado, pois não leva em conta que a dinâmica entre as culturas, nos casos que envolvem relações de força, não implica necessariamente apenas em imposição e perdas, mas também em novas dinâmicas, adaptações, negociações e a criação de novos símbolos da realidade. Um exemplo dessa prática seria o processo de colonização do Brasil, durante o qual a cultura europeia foi imposta aos povos nativos. Nessa relação, os indígenas foram obrigados a adotar elementos da cultura europeia, como o uso de vestimentas e a língua portuguesa. No entanto, também influenciaram o modo de vida dos colonizadores, que aprenderam com eles a cultivar e a consumir os alimentos locais, por exemplo.

O processo de aculturação pode levar à **assimilação** de um grupo por outro, ou seja, a uma transformação cultural na qual um grupo social minoritário ou subordinado é levado a abandonar seus traços culturais tidos como originais e distintivos para adotar os valores e as formas de comportamento do grupo social dominante, sendo absorvido por esse grupo. Isso pode ocorrer de diferentes maneiras, tanto pela influência e pelo contato cotidiano quanto pela imposição e pelo uso da força. No entanto, é importante observar que na operação de assimilação continuam existindo muitos conflitos, negociações, perdas e ganhos, e que ela dificilmente se efetiva por completo, em razão dos processos de resistência cultural.

GERSON GERLOFF/PULSAR IMAGENS

Indígena Guarani nas ruínas do Parque Histórico Nacional das Missões, em São Miguel das Missões, Rio Grande do Sul. Foto de 2019. Durante o processo de colonização do Brasil, a conversão dos nativos ao cristianismo foi realizada de forma impositiva nas missões jesuíticas. No entanto, os indígenas desenvolveram formas de resistência cultural, como a associação de suas festividades ao cerimonial católico.

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

Plurilinguismo no Brasil

A língua portuguesa foi introduzida no Brasil pelos colonizadores. Hoje, temos o português como língua oficial do país. Apesar disso, existem diversos outros idiomas falados no Brasil, e essa diversidade linguística poderia ser ainda maior.

"[...] no Brasil de hoje são falados por volta de 215 idiomas. As nações indígenas do país falam cerca de 180 línguas (chamadas de autóctones), e as comunidades de descendentes de imigrantes outras 30 línguas (chamadas de línguas alóctones). Some-se a estas ainda as línguas de sinais, com destaque para a língua brasileira de sinais [LIBRAS], e para línguas afro-brasileiras ainda usadas nos quase mil quilombos oficialmente reconhecidos no Brasil. Somos, portanto, um país de muitas línguas, plurilíngue. [...]

O Estado português e, depois da independência, o Estado brasileiro, tiveram por política, durante quase toda a história, impor o português como a única língua legítima [...] Das 1.078 línguas faladas no ano de 1500 ficamos com cerca de 180 no ano 2000 (somente 15% do total), e várias destas 180 encontram-se já moribundas, faladas por populações diminutas e com poucas chances de resistir ao avanço da língua dominante. [...]

Não só os indígenas foram vítimas da política linguística dos Estados lusitano e brasileiro: também os imigrantes – chegados principalmente depois de 1850 – e seus descendentes passaram por intensa repressão linguística e cultural.

O Estado Novo (1937-1945), regime ditatorial instaurado por Getúlio Vargas, marca o ponto alto da repressão às línguas alóctones, através do processo que ficou conhecido como 'nacionalização do ensino' e que pretendeu selar o destino das línguas de imigração no Brasil, especialmente o do alemão e do italiano na região colonial de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul. Foi nesses dois estados [...] que a repressão linguística, através do conceito jurídico de 'crime idiomático', inventado pelo Estado Novo, atingiu sua maior dimensão.

Durante o Estado Novo, mas sobretudo entre 1941 e 1945, o governo ocupou as escolas comunitárias e as desapropriou, fechou gráficas de jornais em alemão e italiano, perseguiu, prendeu e torturou pessoas simplesmente por falarem suas línguas maternas em público ou mesmo privadamente, dentro de suas casas, instaurando uma atmosfera de terror e vergonha que inviabilizou em grande parte a reprodução dessas línguas [...]."

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística. *Synergies Brésil*, n. 7, p. 20-22, 2009. Disponível em: <https://gerflint.fr/Base/Bresil7/gilvan.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2020.

Alóctones: aquilo que não tem suas origens no lugar onde habita. Imigrantes que deixaram seus lugares de origem para continuar a vida em outros países são, do ponto de vista sociolinguístico, considerados alóctones.

Questões

Responda no caderno.

1. Por que, segundo o texto, o Brasil é um país plurilíngue?
2. Esse plurilinguismo pode ser entendido como reflexo da tolerância do Estado? Explique.
3. Que relação podemos estabelecer entre o texto e o conceito de assimilação?

ACERVO DO COLÉGIO HUMBOLDT

Alunos da Escola Alemã de Santo Amaro, no município de São Paulo, São Paulo. Foto de 1933.

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

MODELO

ROBERTO STUCKERT FILHO/AGÊNCIA O GLOBO

Deputados e lideranças negras comemoram a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial, em Brasília, Distrito Federal. Foto de 2010. O estatuto pressupõe a igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

Etnografia e observação participante

Aculturação e assimilação são conceitos que nasceram do estudo das diferenças culturais e da dinâmica entre grupos e povos diferentes. Por meio deles, podem ser analisadas as mudanças sociais provocadas por um fator externo ao grupo. No entanto, a grande crítica que se faz a esses conceitos é a de que, quase sempre, eles subestimam as relações políticas e de poder que possam estar na base desses contatos culturais.

Na primeira metade do século XX, com as significativas ondas migratórias entre países e continentes, por exemplo, os conceitos de aculturação e de assimilação passaram a preocupar os estudiosos. A instalação de regimes nacionalistas, motivados por políticas de assimilação frequentemente violentas, por sua vez, fez com que aparecessem, aos poucos, múltiplas resistências culturais em favor da diferença. Atualmente, embora tentativas de subjugação do diferente e das diferenças ainda estejam presentes em várias sociedades, as temáticas da tolerância e do reconhecimento do outro tem sido vistas de forma menos preconceituosa, o que tem gerado uma série de documentos que as amparam juridicamente.

Diante dessas mudanças, muitos estudos no campo das ciências humanas e sociais aplicadas passaram a adotar a **etnografia** como método de descrição e análise. A etnografia é um método científico de pesquisa antropológica baseado na observação direta das sociedades, seguida de minuciosa descrição. Desse modo, ela possibilita identificar pequenos grupos no interior de sociedades complexas, entendendo-os segundo suas peculiaridades.

Uma das ferramentas utilizadas nas pesquisa etnográfica é a **observação participante**. Por meio dela, o pesquisador procura conhecer a realidade de determinado grupo convivendo com ele, a fim de observar os detalhes e as relações existentes, além de conversar, interagir, perguntar e registrar as informações de diversas maneiras (cadernetas de campo, fotografias, filmagens, desenhos etc.).

Esses estudos indicam que sociedade e cultura não compõem um todo uniforme, mas são constituídas de forças que se contrapõem e disputam espaço. Nesse contexto, existem tendências transformadoras, que aderem ao novo, e conservadoras, que resistem às novidades.

EDSON SATO/PULSAR IMAGENS

Caiçaras puxando canoa esculpida no tronco de ingá, na comunidade de Vila Trindade, em Paraty, Rio de Janeiro. Foto de 2016. A observação ativa do cotidiano de determinado grupo, como a comunidade caiçara, e o registro do que é importante para compreendê-lo são atividades próprias da etnografia.

MODERNA

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

2. Subcultura e contracultura

Entre os fenômenos observados e estudados pelos cientistas sociais está o dos grupos culturais específicos, que possuem conjuntos de valores e padrões de comportamento e sociabilidade próprios. Esses grupos mantêm uma atitude de oposição e resistência contra a cultura dominante, caracterizando-se por padrões comportamentais, visuais ou estéticos diferentes, vistos, muitas vezes, equivocadamente como "desviantes" em relação ao restante da sociedade.

O fenômeno dos grupos culturais específicos foi primeiro categorizado a partir do conceito de **subcultura**, utilizado pelos pesquisadores da Escola de Chicago nos anos 1920. A finalidade dos estudos sobre o tema era pesquisar os grupos de imigrantes que se fixaram na cidade e distinguir alguns grupos que adotavam um conjunto próprio de valores e de comportamentos, sendo categorizados como desviantes ou até mesmo delinquentes. A máfia – grupo de ação criminosa que se estabeleceu em Chicago entre os imigrantes italianos –, por exemplo, foi considerada subcultura, pois envolvia família, trabalho, poder instituído e comportamento criminoso em expressiva oposição às instituições legais.

© THE ANDY WARHOL FOUNDATION FOR THE VISUAL ARTS, INC./AUTVIS, BRASIL, 2020 - COLEÇÃO PARTICULAR

Símbolo do dólar, pintura de Andy Warhol, 1981. Andy Warhol é um dos principais representantes da *pop art*, movimento artístico da contracultura que usava símbolos e mercadorias para fazer críticas à sociedade de consumo.

No entanto, a ideia de pensar a cultura específica de um grupo como subcultura ou como um "desvio" da norma é enganadora. As chamadas subculturas podem representar formas de resistência grupal à cultura dominante, assim como representar a emergência de novos valores e padrões comportamentais na sociedade. Em ambos os casos, a existência de uma cultura específica pressupõe conflito cultural entre grupos minoritários da sociedade e a cultura hegemônica.

Outros movimentos de oposição à cultura dominante surgiram em meados do século XX e caracterizaram a chamada **contracultura**. Esses movimentos se opunham à sociedade capitalista, classificando-a como autoritária, imperialista e baseada em valores burgueses que deveriam ser superados. Seus participantes, em geral, manifestavam-se em favor da desobediência civil e se expressavam com novos estilos musicais, de vestuário e de comportamento.

Esses movimentos de contracultura tiveram grande participação dos jovens, muitas vezes por meio de movimentos estudantis, cujo protagonismo desde então tem sido cada vez mais relevante nas sociedades contemporâneas. Exemplos de alguns movimentos da contracultura são os ***beatniks***, nos anos 1950, o **movimento *hippie***, nos anos 1960, e o ***hip-hop*** e o ***punk***, na década de 1970. Nesse contexto, surgiram também algumas preocupações com o meio ambiente, que, embora centrais nos dias de hoje, inicialmente estavam restritas a círculos sociais alternativos.

STEVEN FERDMAN/GETTY IMAGES

DJ Kool Herc no Harlem, em Nova York, Estados Unidos. Foto de 2019. Kool Herc é considerado um dos criadores da cultura *hip-hop* por promover as *block parties* (festas do bairro/bloco, em português) para a população jovem e pobre de origem africana e hispânica, em Nova York, na década de1960.

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

Os *beatniks* e os *hippies*

O nome *beatnik* tem origem no termo em inglês *beat*, palavra com vários significados, entre eles, a "batida" do ritmo do *jazz*. Os membros desse movimento pertencem a uma geração que cresceu nos Estados Unidos no período marcado pela Segunda Guerra Mundial. Eram, em sua maioria, jovens escritores que enalteciam a vida marginal e aventureira, demonstrando cansaço dos valores conservadores. Para eles, a rebeldia era uma forma alternativa de vida, bem como a negação dos padrões sociais.

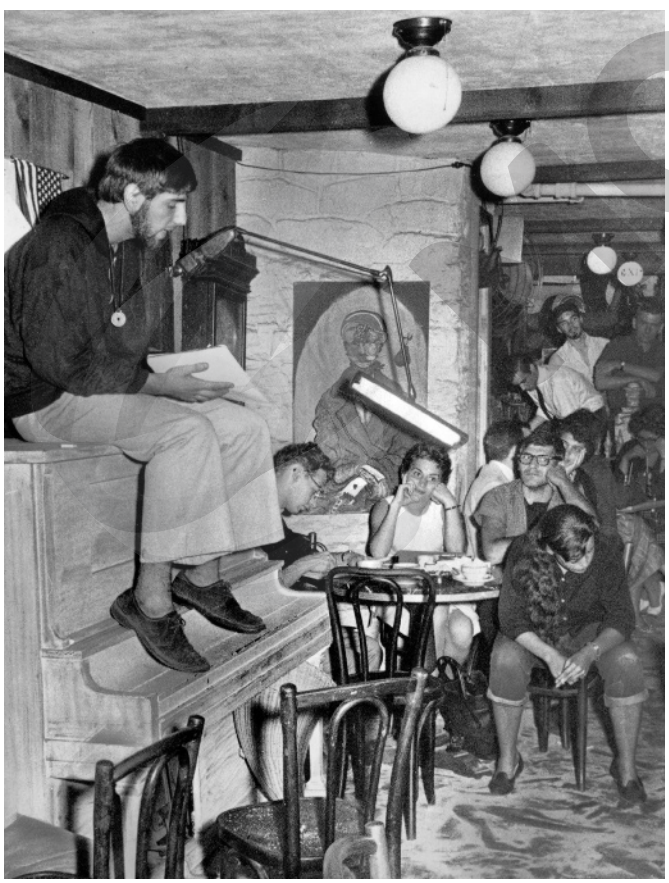
Os *beatniks* aproximavam a arte de seu cotidiano, valorizando o excesso e a intensidade e rompendo limites e regras. Eles se caracterizavam pela pluralidade cultural, uma vez que procuravam ser universais, rejeitavam o papel de intelectuais e desprezavam a satisfação por uma carreira, deixando-se reger pelos sentidos e pela ludicidade. O aspecto inconformista e renovador de seu comportamento influenciaria outro grupo contracultural que se desenvolveu pouco tempo depois, na década de 1960, nos Estados Unidos: os *hippies*.

Ludicidade: relativo ao que é lúdico, remetendo a ideias como prazer, divertimento e criatividade.

O termo inglês *hip*, que se desdobra em *hippie*, era comum na cultura negra estadunidense e usado no sentido de "conhecimento" ou "sabedoria". O *hippie* seria, portanto, alguém sagaz, inteligente, esperto. Os *hippies* combatiam radicalmente o capitalismo, a massificação, a acumulação de riquezas, os desejos de ascensão social, a tecnocracia (sociedade governada por técnicos, pautados no pensamento científico) e o poder instituído na forma de Estado. Um de seus principais lemas era pacifista, o *flower power* (a força das flores, traduzido do inglês), e reuniu contingentes nas grandes cidades dos Estados Unidos contra a Guerra do Vietnã, na década de 1960. Eles também inspiraram a realização de festivais, como o de Woodstock, que reuniu quase meio milhão de jovens na cidade de Bethel, em 1969, com o objetivo de promover três dias de paz e música.

O movimento *hippie* fez ressurgir uma sociabilidade que retomava a convivência tribal, em comunidades em que a estrutura familiar foi abolida e substituída pela ajuda mútua, em que se buscava materializar a utopia de uma sociedade igualitária. Além disso, os *hippies* procuravam incorporar em sua forma de vida uma série de saberes advindos de outras culturas não ocidentais, como o zen-budismo, o hinduísmo e a astrologia.

BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL



Beatniks lendo poesias em um café em Roma, Itália. Foto de 1959. A postura informal dos participantes expressa o desprezo pelos valores conservadores da época.

DAVID GRAVES/SHUTTERSTOCK

Hippies reunidos em parque na Califórnia, Estados Unidos. Foto de 1967. O movimento *hippie* nasceu nos Estados Unidos, na década de 1960, e adquiriu ampla repercussão em nações ocidentais.

PROVA

DANIEL LINS/FOTOARENA

Jovens disputam campeonato de *breakdance* em centro cultural no município de São Paulo, em São Paulo. Foto de 2019. O *breakdance* é um dos elementos da cultura *hip-hop*.

O *hip-hop*

Durante a década de 1970, jovens imigrantes e afrodescendentes que viviam em Nova York criaram um movimento que, assim como o *hippie*, englobou uma atitude política e social: o *hip-hop*. Esse movimento se posicionou contra a segregação racial e criou uma expressão artística que envolve um tipo de música feita com colagens de produções da indústria fonográfica, que servem de base para a recitação poética conhecida por *rap* (sigla da expressão em inglês *rhythm and poetry*, que se traduz "ritmo e poesia"), a dança de rua (*break*) e o grafite urbano.

O nome do movimento emprega termos populares usados para designar a dança: mexer os quadris (*hip*) e saltar (*hop*). Em geral, os bailes envolvem *disc jockeys* (*DJs*), que comandam as *pick-ups* (inicialmente, tocadores de discos de vinil, depois de CDs e, atualmente, de faixas digitais reproduzidas em arquivos de computadores), e mestres de cerimônia, os *microphone controllers* (*MCs* – em português, controladores de microfone –, que fazem o *rap*). O *hip-hop* se espalhou pelo mundo, sendo adaptado a diversas culturas e idiomas.

Como outras expressões artísticas, esse movimento reafirma a identidade do afrodescendente, podendo ter um incisivo discurso político e social em suas rimas. No Brasil, ele chegou no final da década de 1970 e firmou-se a partir do *break*, dançado, a princípio, no centro da cidade de São Paulo e popularizando-se, mais tarde, em bailes promovidos nos bairros periféricos. Em 1989, foi fundado o Movimento *Hip-Hop* Organizado (MH2O), que se dedicou a oferecer oficinas musicais em bairros da periferia, além de bailes para divulgar o movimento. Na atualidade, o *hip-hop* adquiriu um papel importante no cenário brasileiro, como demonstra o texto a seguir.

> "[...] Nos últimos anos, o movimento *hip-hop* amadureceu e se consolidou como uma das grandes forças político-culturais no país, somando voz às demandas de diversos outros movimentos sociais. Esses setores sociais organizados estão pouco a pouco conquistando resultados concretos para as suas demandas: a produção cultural da periferia, a luta pela reforma urbana ou a produção econômica dos catadores de material reciclável. O *hip-hop*, nesse cenário, é uma voz que se impõe em face das construções simbólicas homogeneizantes produzidas pelo pensamento dominante, no qual estamos imersos nos últimos tempos, em torno de valores e da criação de desejos em concordância estrita com aqueles do sistema econômico hegemônico."
>
> MOSSAB, Andréia. *Brasil periferia(s)*: a comunicação insurgente do *hip-hop*. São Paulo: Educ, 2011. p. 17.

Explore

De que maneira as ideias expressas no texto podem ser associadas à noção de contracultura?

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

Dica de livro

***Meninos em fúria*: história do movimento *punk* em São Paulo**

Marcelo Rubens Paiva e Clemente Tadeu Nascimento.

O livro relata o nascimento dos primeiros grupos e bandas *punks* na cidade de São Paulo, entre fins da década de 1970 e o decorrer dos anos 1980. Na narrativa, são abordadas histórias de personagens, localidades e casas noturnas que deram vida à cena *punk* paulistana. Essa cena influenciaria de forma decisiva a moda e o estilo de vida da juventude em diversas localidades do país, sobretudo ao longo da década de 1980, repercutindo na música e no comportamento na década seguinte.

DOBSON AGENCY/SHUTTERSTOCK

Público *punk* no *Rebellion Festival*, em Lancashire, Reino Unido. Foto de 2014. O evento, que representa o maior festival *punk* do mundo, reuniu diversas bandas e milhares de pessoas em sua 18ª edição.

O movimento *punk*

Em meados da década de 1970, nos bairros operários das grandes cidades dos Estados Unidos e do Reino Unido, jovens desempregados e desencantados com a sociedade industrial passaram a se identificar com um estilo musical específico, o *punk rock*, marcado por ser direto, agressivo e não exigir formação musical ou muitas habilidades técnicas por parte de seus intérpretes. Esses jovens criaram um movimento que também envolveu vestimentas, ação política e estratégias de comunicação próprias, como suas pequenas revistas de variedades, que eram uma espécie de fanzine, produzidas manualmente, em pequena tiragem, distribuídas pelos próprios autores.

A necessidade de expressar e denunciar a ausência de perspectiva que reinava entre os jovens desses bairros levou à elaboração de uma linguagem simples, tida muitas vezes como agressiva, em que se destacavam críticas, protestos e a propagação de ideias alternativas, desde o repúdio à guerra até o vegetarianismo, passando pela crítica ao conformismo e pelo tédio existente entre os jovens.

Para manifestar suas ideias, os *punks* se organizavam em pequenas gravadoras de discos e festivais independentes de música, apoiando-se na cultura do "faça você mesmo", que destacava a necessidade de não depender do sistema para poder existir, algo já protagonizado pelos *hippies*. O movimento *punk* tinha, ainda, pontos em comum com as ideias anarquistas, como autonomia, liberdade individual e revolução social em prol da igualdade de classes.

No Brasil, o movimento *punk* se destacou na década de 1980, no contexto do final da ditadura, principalmente por meio de grupos de *rock* de São Paulo e de Brasília, que reproduziam e adaptavam a sonoridade seca e as letras críticas e agressivas dos grupos estrangeiros.

Os movimentos de contracultura, como o protagonizado pelos *punks*, trouxeram à tona a complexidade da sociedade contemporânea, evidenciando que a noção de homogeneidade cultural (vista no *Capítulo 6*) pode ser questionada por meio de expressões desvinculadas dos padrões de comportamento da maioria.

Anarquismo

O anarquismo pode ser entendido como uma ideologia política condicionada por princípios e práticas cuja base é a *anarquia*, ou seja, a vida coletiva sem a necessidade de nenhum tipo de governo ou autoridade que subjugue os indivíduos. Embora para o senso comum a palavra anarquia signifique "desordem" ou "bagunça", nos estudos políticos ela diz respeito às iniciativas em que os indivíduos se reúnem para governar de forma igualitária, sem representantes que mandem ou estruturas (como o Estado) que os reprimam ou disciplinem. Contrários a qualquer forma de dominação, os anarquistas também repudiam a exploração do trabalho de uma pessoa por outra e a propriedade privada. Seus métodos de luta política variam, desde a propaganda e a desobediência não violenta até a ação direta violenta, passando, ainda, pelas artes e pelas festas.

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

3. Pequenos e microgrupos

Em meados do século XX, uma área de estudos ganhou força, a **microssociologia**, que tem como um dos objetivos estudar e compreender as interações entre atores sociais, sejam entre indivíduos ou grupos, por meio da observação e da análise das atitudes e do modo de viver, a fim de verificar o que eles podem sugerir sobre o comportamento mais geral.

Por meio da ênfase microssociológica, é possível compreender determinados grupos no interior da sociedade. De defensores de causas sociais ou seguidores de determinadas crenças religiosas a apaixonados por esportes, moradores de determinadas regiões ou portadores de alguma característica física comum, esses grupos ganharam visibilidade no mundo contemporâneo.

Os estabelecidos e os *outsiders*

O recurso de análise microssociológica foi utilizado pelo sociólogo alemão Norbert Elias (1897-1990), juntamente com o pesquisador e educador britânico John Scotson (1928-1980). Entre fins dos anos 1950 e início dos 1960, eles analisaram um bairro de uma cidade britânica, ao qual deram o nome fictício de Winston Parva. Ali identificaram dois grupos distintos de moradores: os **estabelecidos** (*the established*, em inglês) e os ***outsiders*** (termo que pode ser traduzido como "os de fora", "forasteiros").

A palavra inglesa para a categoria "estabelecidos" tem um significado preciso: refere-se àqueles que estão em posições de prestígio e poder e que, por isso, podem representar a si mesmos como superiores. Eles constroem sua identidade social e se colocam como modelos de comportamento e de valores para o restante da sociedade. Os *outsiders*, entretanto, não têm ligações tão fortes entre si, o que os impede de constituir uma identidade comum. São assim chamados por estarem excluídos do círculo restrito dos estabelecidos e, portanto, serem considerados "o restante". São pessoas com as quais os estabelecidos não desejam conviver.

Não era tão fácil, em um primeiro momento, observar distinções entre os grupos de Winston Parva, como as de classe ou de ocupação profissional. Foi exatamente por essa aparente semelhança que as diferenças existentes chamaram tanto a atenção dos estudiosos. Por que isso acontecia?

O grupo dos estabelecidos era formado por famílias que estavam no bairro havia mais tempo, conheciam-se havia gerações, tinham sólidos laços e participavam de uma rede de relações conhecida e comum. Ou seja, faziam parte do *establishment* (neste contexto, significa "ordem estabelecida", em português, relacionada àquilo que é dominante em uma sociedade). O grupo dos *outsiders*, constituía-se de operários que começaram a se mudar para o bairro depois da Segunda Guerra Mundial. Eles passaram a ser vistos como uma ameaça pelos estabelecidos, que os consideravam capazes de abalar o monopólio de prestígio e poder no bairro, assim como poderiam querer mudar as normas já instituídas para o grupo. A simples presença dos novos moradores motivou a hostilidade. Desconhecendo as razões para tudo isso e os hábitos da vizinhança, os *outsiders* não conseguiram se inserir no conjunto das relações locais, permanecendo excluídos do contato social não relacionado ao trabalho.

EGON G. SCHLEINITZ/SZ PHOTO/KEYSTONE BRASIL

Pessoas circulando pela Regent Street, em Londres, Reino Unido. Foto de 1950. Elias e Scotson analisaram as relações sociais em um contexto restrito, ou seja, um bairro de uma cidade britânica, em vez de considerar o Reino Unido como um todo.

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

Os mecanismos presentes no conflito estudado em Winston Parva eram, portanto, a exclusão e a estigmatização, por meio das quais os estabelecidos demonstravam sua suposta superioridade. Estes recorriam a alguns meios, que podiam parecer pouco importantes, mas que se tornavam fundamentais para a propagação do preconceito nas relações: a fofoca e as piadas pejorativas serviam para reforçar a hostilidade, enquanto a caracterização dos *outsiders* como violentos, sujos e perigosos contribuía para diferenciá-los dos estabelecidos. Por não conhecerem os estabelecidos e não se conhecerem, os *outsiders* não eram capazes de reagir. Quando confrontados com as imagens construídas a seu respeito, os *outsiders* expressavam a opinião de que os estabelecidos eram esnobes e frios, e que nutriam apenas indiferença e desprezo por eles.

Elias e Scotson perceberam que a estigmatização moldava a conduta das pessoas. Enquanto os estabelecidos tendiam a fechar-se e a resistir a qualquer argumento que contrariasse suas convicções, os *outsiders* acabaram por interiorizar a imagem depreciativa e a confirmar as expectativas do grupo hostil. Para se sentirem aceitos e conquistarem espaço no *establishment*, alguns *outsiders* alimentavam a visão depreciativa sobre o próprio grupo, contando fatos e anedotas que atestavam os estigmas e os preconceitos sofridos por eles.

Entre as conclusões dos autores, vale destacar a relação que estabelecem entre a imagem grupal e a imagem pessoal construída pelos indivíduos, salientando que a identidade coletiva ajuda a moldar a identidade individual das pessoas.

Tribalismo contemporâneo

Outro exemplo de estudo utilizando a análise microssociológica foi realizado pelo sociólogo francês Michel Maffesoli, nascido em 1944. Ele investigou características presentes em alguns microgrupos, os quais chamou de **tribos**, que seriam, atualmente, os grupos nos quais os indivíduos se reúnem e se protegem da sociedade massificada, da mesma forma que, nas sociedades pré-capitalistas, as tribos se apresentavam como a formação da identidade social.

O **tribalismo contemporâneo**, ou tribos urbanas, seriam agregações tênues, efêmeras e de contornos indefinidos, que reúnem pessoas movidas pela perda da força do indivíduo diante da influência da cultura de massa. As tribos seriam responsáveis pela tendência de uma nova sociabilidade, caracterizada pela efervescência grupal, presente nos *sites* de relacionamento, nos encontros esportivos ou musicais, nos rituais religiosos e nos eventos voltados a nichos específicos das massas.

Geralmente, as tribos são compostas de jovens, que nelas buscam referências de pertencimento e de formação de identidade individual, bem como um espaço para exercitarem a criatividade e a liberdade de expressão, de modo a ultrapassar limites estabelecidos pela sociedade. Isso remete a outro traço marcante das tribos: a elaboração de uma estética própria, ou seja, signos que expressem questões importantes para o grupo, que identifiquem os membros entre si e causem algum tipo de impressão (simpatia, estranhamento, horror) naqueles que não fazem parte dele. Tatuagens, *piercings*, cortes de cabelo, uso de maquiagem, entre outras alterações e adereços corporais, associam-se a experimentações com roupas e acessórios, em um conjunto de elementos que o grupo escolhe para se definir.

As tribos estão sujeitas a uma alta rotatividade entre seus membros e podem até desaparecer ou tornar-se menos visíveis por determinados momentos, para depois retornarem ou se modificarem. Sua estrutura de organização é flexível e bem diferente da observada em grupos sociais mais tradicionais, como partidos políticos e associações profissionais ou religiosas.

Reflita

Em geral, você se baseia em afinidades de gosto para fazer suas escolhas sociais? Ao constituir seu círculo de amizades, que aspectos você leva em conta para estabelecer essas relações? Quais deles são preponderantes nesse processo, os pessoais ou os relacionados a fatores externos, como admiração pelos mesmos referenciais culturais (música, cinema, redes sociais etc.)? Analise esses fatores, se essas relações estão ligadas à sua identidade pessoal e se elas ajudam ou dificultam sua convivência com a diversidade social.

MIGUEL SCHINCARIOL/ AFP VIA GETTY IMAGES

Cosplayers na *Comic Con* em São Paulo, São Paulo. Foto de 2018. Os *cosplayers* são um exemplo de tribo urbana. Eles têm como passatempo se fantasiar e interpretar personagens de animes, mangás, *games*, quadrinhos, filmes, séries etc.

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

Atividades

Responda no caderno.

Ampliando

1. **(Unioeste-PR)** A cultura de um povo não é estática, desligada do tempo, ela é dinâmica, transforma-se por necessidades internas ou por influências externas, é influenciada por fatores como: aculturação, difusão, assimilação, socialização, entre outros. Assim, a cultura conhecida por gerações anteriores apresenta características diferentes da cultura conhecida pela geração atual, características estas que serão diferentes das que serão conhecidas pelas gerações futuras. Considerando a afirmação acima, é INCORRETO afirmar que:

a) a capacidade de aprendizado faz com que a cultura tenha a característica de ser acumulativa; a cada geração selecionamos, descartamos ou aperfeiçoamos a herança cultural recebida.

b) existe um processo de condicionamento consciente ou inconsciente pelo qual um indivíduo assimila, ao longo da sua vida, as tradições do seu grupo e age somente em função delas.

c) o contato com outras culturas agiliza as mudanças; muitas vezes esse contato pode influenciar algumas características, transformando-as.

d) as transformações podem ser o resultado do impacto de alguns fatos históricos como guerras e revoluções, por isso culturas semelhantes em um momento histórico podem ser diferentes um pouco depois.

e) transformações culturais são o resultado da capacidade que cada cultura tem para se adaptar a uma nova situação histórica.

2. **(Enem-MEC)**

"O *hip hop* tem sua filosofia própria, com valores construídos pela condição das experiências vividas nas periferias de muitas cidades. Colocando-se como um contraponto à miséria, às drogas, ao crime e à violência, o *hip hop* busca interpretar a realidade social. Seu objetivo é justamente encontrar saídas e fornecer uma alternativa à população excluída."

SOUZA, J.; FIALHO, V. M.; ARALDI, J. *Hip hop*: da rua para a escola. Porto Alegre: Sulina, 2008.

As autoras abordam no texto um movimento cultural que também tem características reconhecidas:

a) nos traços e formas que representam personagens de olhos desproporcionalmente maiores e expressivos, conhecidos como *mangá*.

b) nas formas de se vestir e de cortar os cabelos com objetivos contestadores à ordem social, próprios do movimento *punk*.

c) nas frases e dizeres de qualquer espécie, rabiscados sobre fachadas de edifícios, que marcam a pichação.

d) nos movimentos leves e sincronizados com os pés que deslocam o dançarino, denominado *moonwalk*.

e) nas declamações rápidas e ritmadas de um texto, com alturas aproximadas, características do *rap*.

3. Relacione a notícia a seguir aos estudos sobre Winston Parva, por meio de um pequeno texto dissertativo-argumentativo.

"[Um rapaz], fotógrafo de 17 anos, foi alvo de racismo de moradores de um bairro de Jundiaí, cidade do interior de São Paulo. O jovem é borracheiro, mas aproveitou o horário de almoço pra fazer uns cliques pelas ruas de Eloy Chaves. [...]

Uma moradora do bairro achou o jovem 'suspeito' e compartilhou imagens [dele] tirando fotos. Ela pedia aos vizinhos que ligassem para a Guarda Civil Metropolitana. A mensagem falsa e preconceituosa foi compartilhada em grupos de [...] [redes sociais] e atingiu cerca de 4 mil pessoas."

REDAÇÃO. Preconceito de moradores contra jovem negro fotógrafo levanta debate sobre racismo. *Hypeness*, out. 2019. Disponível em: <https://www.hypeness.com.br/2019/10/preconceito-de-moradores-contra-jovem-negro-fotografo-levanta-debate-sobre-racismo/>. Acesso em: 30 jun. 2020.

Debate

4. Com base no texto a seguir, debata com os colegas a importância das tribos urbanas para os adolescentes e jovens na atualidade.

"O dinamismo da vida contemporânea e a intensificação dos fluxos humanos parecem ter agregado maior importância aos grupos de pares de adolescentes e jovens. [...]

Comparadas aos grupos de pares de natureza contratual – grupos de escoteiros, equipes esportivas etc., as chamadas tribos urbanas expressam formas comuns e específicas de socialidade. Assim como os outros, as tribos representam um importante contexto socioafetivo alternativo. Especialmente quando o adolescente busca uma maior autonomia em relação aos pais na adolescência, os grupos de pares emergem como fontes importantes de identificação e referência comportamental dos adolescentes. Porém, uma particularidade das tribos é o caráter volátil de seus vínculos internos, o que tanto torna sua dinâmica social muito rica, como enfraquece as ligações entre os membros, comprometendo o engajamento em projetos cooperativos de maior duração."

OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de; CAMILO, Adriana Almeida; ASSUNÇÃO, Cristina Valadares. Tribos urbanas como contexto de desenvolvimento de adolescentes: relação com pares e negociação de diferenças. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 11, jun. 2003. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2003000100007>. Acesso em: 30 jun. 2020.

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

MODELO

CAPÍTULO

8 O sujeito na era da globalização

BEN BIRCHALL/PA IMAGES/GETTY IMAGES - COURTESY OF PEST CONTROL OFFICE, BANKSY, MOBILE LOVERS, 2014

Amantes de celular, grafite de Banksy em Bristol, Reino Unido. Foto de 2014.

Conversa inicial

Ao olharmos o grafite de Banksy reproduzido nesta página, temos a sensação de que as pessoas representadas deixam de vivenciar certas experiências para interagir com o mundo virtual. Essa não é uma atitude incomum na atualidade, já que é na internet, sobretudo pelas redes sociais, que os indivíduos têm encontrado um "palco" onde podem encenar sua existência cotidiana. Parece que as experiências não fazem sentido se não estiverem sendo assistidas por um público, mesmo que ele tenha acesso a uma mera parcela da realidade, uma porção "editada" de nossas vidas.

Nas redes é possível circular e interagir, mas é frequente que os sujeitos se fechem em suas próprias bolhas. As redes sociais funcionam como um forte referencial de comportamento e até mesmo tomam o papel de antigas figuras de autoridade. É nesse cenário que o indivíduo da era da globalização assume a tarefa de construir sua identidade, e a essa reflexão nos dedicaremos ao longo do capítulo.

1. Com base na observação da imagem, explique o título do grafite.
2. Você concorda com a ideia de que as pessoas têm, cada vez mais, necessidade de compartilhar suas experiências na internet? Se sim, opine por que isso ocorre.

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

1. Os novos sujeitos

A sociedade contemporânea passou por diversas transformações que remodelaram as relações sociais e a percepção de cada indivíduo sobre tempo, espaço, fronteiras e limites. O tempo parece acelerado, e as distâncias, mais curtas. No campo econômico, o capitalismo aumentou o número de consumidores em potencial, e o indivíduo passou a vivenciar uma sensação de autonomia sobre sua vida viabilizada pelas escolhas de consumo. Enquanto o mundo e suas mudanças se aceleram, os referenciais com os quais cada indivíduo antes se identificava se diluem. As antigas formas de produção de significado na vida foram contestadas e cabe a cada pessoa se encontrar. Abrem-se ao ser humano inúmeras possibilidades de construção da própria imagem e de formação da identidade. Teóricos da pós-modernidade, noção estudada no *Capítulo 6*, apontam que as grandes narrativas sobre o destino da humanidade foram substituídas pela construção da narrativa da vida individual.

Temos a impressão de que, hoje, o indivíduo está conectado o tempo todo, uma vez que vive num mundo informatizado, mas, apesar disso, possui enorme dificuldade para responder à pergunta "quem sou eu?". Identificar-se com alguma coisa se tornou difícil, pois aparentemente há poucas coisas sólidas e fixas em que o indivíduo possa se reconhecer.

Na modernidade, a crença na razão humana como instrumento de domínio da natureza e de felicidade da humanidade, além da esperança na melhora do ser humano por meio da educação, eram ideias centrais que direcionavam a concepção de realidade. Atualmente, entretanto, essas concepções mostraram-se questionáveis, pois, diante dos fatos ocorridos no século XX, entendeu-se que a humanidade não caminha em direção a um progresso seguro: muitas vezes as supostas certezas da razão se tornaram pesadelos, como os campos de concentração nazistas e soviéticos puderam comprovar.

O que restou, portanto, foi o fim da confiança em algum sentido que a vida possa ter, um vazio de significado. Se, em períodos anteriores, a aparição dos trens a vapor trouxe esperança em um futuro melhor e a confiança no progresso, hoje o avião e os computadores com acesso à internet significam, no máximo, meios melhores de se locomover, de trabalhar e de se comunicar. Em resumo, não se acredita mais que a aparição de um novo celular com várias funcionalidades é prova de que a humanidade caminha rumo à felicidade.

Dentro desse mundo de incertezas e inconstâncias, as relações de compra e venda se mantêm. Muitas vezes, compramos na esperança de construirmos uma identidade, ainda que instantânea; vivemos em função de como os outros nos observam. É neste contexto que as identidades precisam ser formadas. Diante disso, as análises de pensadores como Zygmunt Bauman (1925-2017), Guy Debord (1931-1994) e Gilles Lipovetsky, nascido em 1944, são bastante relevantes para a compreensão de tais fenômenos.

Impulsividade, tirinha de Will Leite, 2010. Na sociedade atual, o indivíduo é considerado, sobretudo, um consumidor em potencial, mas o ato de consumir não é suficiente para atribuir sentido à existência.

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

MODERNA

As identidades múltiplas

Ao longo da história, as sociedades apresentaram diversas referências de modelo e de autoridade que determinavam a vida das pessoas de forma geral, como a tradição da comunidade, a nacionalidade, a religião e a classe social. O pertencimento a algum desses núcleos formava os parâmetros definidores da **identidade** pessoal: o nome de família, a filiação e a descendência eram critérios importantes para definir quem se era; também a classe social na qual se nascia orientava um conjunto de valores, de visões de mundo, de comportamentos e possibilidades de relacionamentos reservadas aos indivíduos que dela faziam parte. Os Estados nacionais estabeleciam elementos de identificação das pessoas com a nação – como hino, bandeira etc. –, o que tornava a nacionalidade parte da identidade de cada indivíduo.

No entanto, o filósofo e sociólogo polonês Zygmunt Bauman aponta que, na atualidade, houve um *declínio* ou uma *fragmentação* de todas essas referências que definiam os indivíduos: a globalização, por meio da facilidade de trânsito de pessoas, de mercadorias, de capital e de informações para o mundo inteiro, fragilizou o conceito de nacionalidade; as revoluções nos costumes nas últimas décadas, que envolvem maior liberdade sexual e novas composições familiares, redefiniram o conceito tradicional de família; as crenças se fragmentaram de modo que cada um tem o poder de retirar de cada religião aquilo que mais lhe agrada e compor um mosaico religioso; as novas tecnologias de comunicação redefiniram a percepção de espaço e de tempo, imprimindo um sentido de urgência nas ações e nas demandas humanas. Esses processos contribuíram para a diluição dos antigos focos de autoridade, de modo a deixar os sujeitos sem centros de referências para o estabelecimento de suas identidades.

Como as referências sólidas e imutáveis já não existem mais, cabe ao indivíduo o processo incessante e autônomo de busca pela própria identidade e de autoconhecimento, em um contínuo movimento de descoberta, melhoramento e reinvenção. Mas essa autonomia não garante que a formação de nossa identidade seja um processo fácil. No mundo atual, a superficialidade é recorrente, e temos a impressão de que nada dura e nem é feito para durar, porque o processo de criação e de destruição é contínuo. Restam apenas parâmetros efêmeros e inconstantes que, como os líquidos, se remodelam a todo o momento. Trata-se do conceito de *modernidade líquida*, citado no *Capítulo 6*.

As incertezas decorrentes desse processo afetam a percepção do sujeito de sua referência no mundo, de pertencimento a alguma coisa que lhe seja maior ou de alguma figura cuja autoridade lhe assegure o caminho "certo" na construção de sua identidade. Neste cenário de pulverização dos antigos referenciais que davam sentido à vida, as pessoas buscam modelos de construção de identidade dentro das redes sociais, lugar, por definição, do imediatismo e das aparências, o que acarreta múltiplas possibilidades de constituição da própria imagem.

CRIS FAGA/NURPHOTO VIA ZUMA PRESS/FOTOARENA

Comemoração do Ano-Novo Chinês no bairro Liberdade, no município de São Paulo, São Paulo. Foto de 2019. Esse bairro é reduto de comunidades asiáticas no Brasil, abrigando ainda descendentes de europeus e afro-brasileiros, entre outros, e caracteriza-se pela diversidade cultural. No mundo globalizado, o conceito de nacionalidade sofreu transformações.

ALEXANDRE SCHNEIDER/GETTY IMAGES

Público assiste a *show* durante festival de *rock* realizado no município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Foto de 2019. O tipo de música que ouvimos e o que escolhemos fazer em nosso tempo livre, entre outros, são elementos que nos ajudam a construir nossa identidade.

Identidade e inconstância

No contexto marcado pela inconstância, Bauman argumenta que uma identidade coesa e solidamente construída poderia ser entendida como um fardo e uma limitação da liberdade de escolha. Por isso, a formação da identidade do indivíduo torna-se volátil e livre, moldada ao sabor das novidades instantâneas que giram em torno de tópicos pontuais, até que a moda mude e se recomece a busca por uma nova identidade. A falta de referências sólidas altera até mesmo a forma como as gerações buscam se informar e construir uma opinião sobre os mais diversos assuntos. O filósofo afirma ao referir-se à geração Y, ou seja, aos nascidos entre 1981 e 1996, também chamados de *millennials*:

> "[...] as perguntas que essa geração tem por hábito apresentar são amplamente dirigidas aos [...] [usuários da internet] – mas não a seus pais, chefes ou 'autoridades públicas', dos quais não parecem esperar respostas relevantes, muito menos legítimas, confiáveis e, portanto, dignas de atenção".
>
> BAUMAN, Zygmunt; DONSKIS, Leonidas. *Cegueira moral*: a perda da sensibilidade na modernidade líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. p. 191.

Nesse cenário, o consumo constante, o descarte de mercadorias e sua substituição por algo novo e teoricamente melhor são fortes tendências, mesmo que os tipos de produto desejados sejam frequentemente alterados. Essa lógica mercadológica se estende às relações sociais, de modo que elas deixam de ter compromissos ou duração definida, sendo baseadas na *satisfação momentânea* que delas se extrai. Diante dessa problemática, o mercado fornece o falso auxílio para a construção de autoconhecimento e formação da identidade: da literatura de autoajuda aos gurus, todos prometem a fórmula certa da felicidade, da segurança e do sucesso.

Sociedade do espetáculo

As transformações ocorridas nas relações humanas e na estrutura do capitalismo, e as consequências que delas se seguiram, foram abordadas pelo intelectual francês Guy Debord na obra *A sociedade do espetáculo*, publicada pela primeira vez em 1967. Segundo ele, as relações sociais na atualidade se dão por meio de um **espetáculo**; elas não se realizam de forma direta, mas por meio de diversas construções irreais e imaginárias, que se constituem como aparências. Trata-se de uma relação social mediada por **imagens**. Essa vida de aparências se estende a todas as relações sociais, de modo que passamos a construir personagens que nos representam no grande "palco" da vida.

Na sociedade capitalista atual, os espetáculos são construídos cotidianamente, impulsionados pelo consumo e pela propaganda, que constantemente vende imagens. Com o avanço das tecnologias de comunicação, o efeito de viver sob aparências se amplificou; construímos perfis e simulacros de nossas vidas, montagens feitas para mediar a relação entre nós – a pessoa real, aquela que está por trás do computador, do celular, do *tablet* etc. – e o resto do mundo. Os meios tecnológicos nos permitem montar representações, de modo a refazermos a realidade: remodelamos formas, intensificamos cores, modificamos contextos, inserimos filtros. Essa realidade refeita é apresentada ao mundo na forma de espetáculo.

Simulacro: representação artificial da realidade. Seu papel na atualidade foi abordado por Jean Baudrillard, que argumenta que os simulacros não são meras imitações do real, mas acabam por substituí-lo.

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

MODERNA

À esquerda, rosto de mulher sem intervenção; à direita, imagem após passar por um programa de edição. Atualmente, a tecnologia permite que transmitamos ao mundo uma imagem editada de nós mesmos, com a finalidade de atender às expectativas de nossos "espectadores".

CHAIROJ/SHUTTERSTOCK

A vigilância

Guy Debord argumenta que o *ter* já havia tomado o lugar do *ser* nas relações sociais da modernidade, mas posteriormente o *parecer* se tornou ainda mais importante que o *ter*. A importância do parecer faz com que cada pessoa se transforme em um rótulo momentâneo: somos a roupa que usamos, o livro que lemos, o lugar que frequentamos. São esses figurinos e máscaras que representam nossos personagens, e com eles transmitimos uma imagem distorcida aos outros.

Como cada pessoa é observada por todos na sociedade do espetáculo, há uma tendência à padronização do comportamento por medo do isolamento ou da sanção social. Dessa forma, essa sociedade exerce um poder disciplinador, que não ocorre na forma de coerção direta de uma força externa, mas pelo medo do julgamento alheio, que tudo vê. Por isso, a imagem construída é de suma importância: pertencer ao mundo do espetáculo exige que atendamos às expectativas do contexto de exposição.

Vigilância na era da internet

Na obra *Vigiar e punir*, o filósofo francês Michel Foucault (1926-1984) pensou sobre instituições disciplinares, como hospitais, escolas e prisões, argumentando que elas funcionavam sob o modelo pan-óptico, uma figura arquitetônica idealizada pelo jurista britânico Jeremy Bentham (1748-1832). Trata-se de um edifício em modelo circular que apresenta uma torre de vigilância ao centro com celas iluminadas a sua volta, às quais a torre teria total acesso visual. O indivíduo que está nas celas precisa saber que está sendo vigiado o tempo todo, de modo que ele acaba por interiorizar a disciplina. A vigilância torna-se, então, um dispositivo de poder no interior das sociedades.

Com o advento da internet e das redes sociais, essa interiorização da norma pode ocorrer de modo ainda mais eficiente. Se pensarmos no desenvolvimento da internet das coisas (estudada no *Capítulo 5*), por meio da qual é possível controlar objetos e armazenar dados e informações de seus usuários, pode-se imaginar uma realidade cada vez mais vigiada.

2. Autoexposição: redes sociais e *selfies*

No conto *A teoria do medalhão*, do escritor brasileiro Machado de Assis (1839-1908), um pai ensina ao filho como se comportar frente à sociedade de seu tempo para ser aceito e respeitado. Ele aconselha o filho, entre outras coisas, a não ter ideias próprias, a fugir de reflexões e da originalidade e a ficar sério diante dos outros. Tudo o que o pai ensina ao filho faz parte de uma máscara social que o rapaz deve usar na convivência com os outros. O sociólogo canadense Erving Goffman (1922-1982) argumenta que, cotidianamente, assumimos diferentes papéis nas diversas relações que estabelecemos com outros indivíduos, buscando atender a expectativas recíprocas.

O uso de máscaras sociais não é um fenômeno contemporâneo. Elas foram usadas para que o indivíduo pudesse separar algo que se compreendia como o seu verdadeiro eu, o "eu privado", daquele que ele representa na vida em sociedade, o "eu público". Entretanto, com a disseminação das redes sociais na atualidade, a separação entre o setor público e o setor privado foi aos poucos se desvanecendo. É como se tudo tivesse se tornado público, de modo que os mais diversos aspectos da vida passaram a ser território das chamadas máscaras sociais.

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

Vivemos em um ininterrupto espetáculo transmitido e comentado por uma grande quantidade de pessoas. Somos a personagem que transmitimos em nossas redes, e essa personagem é construída e reinventada a cada dia, de acordo com as demandas de nossos espectadores. Trata-se de um processo de ficcionalização do eu, como se a própria vida fosse um espetáculo. Todos os momentos do nosso dia se tornam um *reality show* a ser exposto em detalhes para uma legião de desconhecidos. Se o conteúdo for íntimo ou impactante, apresenta chances de gerar comentários, ser mais visto ou "viralizar", e isso pode ser um problema.

Nesse sentido, parecemos nos aproximar da distopia retratada no filme estadunidense *O show de Truman*, dirigido por Peter Weir, em que o personagem Truman Burbank havia nascido dentro de um *reality show* e, desde então, tivera sua rotina transmitida para o mundo inteiro sem que suspeitasse disso. A grande diferença é que, hoje, os "Trumans" reais estão plenamente conscientes de estarem em contínua exposição aos olhos de todos.

Distopia: representação de uma organização social futura caracterizada por condições de vida insuportáveis, resultantes de um contexto de opressão e/ou privação.

Bauman argumenta que o espaço privado colonizou o espaço público, de modo que aquilo que é privado pode ser feito em público e está disponível para consumo. Nada mais se confina às barreiras da esfera privada, tudo é expresso inteiramente: no espaço público, projetamos nossas confissões, aflições, inseguranças e medos. Ao compartilhar suas vivências, os indivíduos sentem que não estão solitários e, por isso, tranquilizam-se por acreditarem que levam a vida como os outros.

Pronunciar experiências íntimas em público para aprovação, divertimento e aplausos de todos legitima o discurso público sobre questões privadas, tornando o indizível em dizível e o vergonhoso em decente. Revelar questões que antes eram secretas traz ao indivíduo uma espécie de absolvição, e ele não precisa mais se sentir temeroso ou envergonhado de suas atitudes: exibimo-nos à espera de interações dos outros, na expectativa de que, dessa forma, nossas ações sejam aprovadas.

Deixamos a ação e o engajamento na vida para fazermos da existência uma exposição, e ser visto torna-se mais importante do que realizar algo. Nesse contexto, Bauman atualiza um importante aspecto do pensamento do filósofo francês René Descartes (1596-1650). Se este chegara à verdade indubitável da expressão "Penso, logo existo", Bauman afirma que, atualmente, "Sou visto, logo sou – e, quanto mais pessoas me veem, mais eu sou".

As ***selfies*** são o sintoma mais cristalino desse predomínio da visibilidade. Visitas a museus, exposições e *shows* cada vez mais se transformam apenas na busca por uma *selfie* melhor. A exposição narcísica da própria imagem vai se tornando mais importante do que a convivência social ou a participação no mundo. **Narciso**, personagem da mitologia grega, se apaixonou pelo próprio reflexo nas águas de uma lagoa e só sabia admirar a si mesmo; da mesma forma, hoje, muitos "Narcisos" deixaram de ver os elementos daquilo que os circunda: o primeiro plano da foto deve conter sempre o *eu*, cabendo ao mundo apenas o papel de cenário desfocado.

Dica de livro

O filtro invisível: o que a internet está escondendo de você

Eli Pariser. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

Nessa obra, o ativista Eli Pariser aborda como a internet está, cada vez mais, feita sob medida para cada usuário: com base na análise de nossos cliques, ela direciona resultados de buscas e postagens que nos serão mostradas ou ocultadas. O lado negativo dessa personalização é que estamos entrando menos em contato com a diversidade e com pensamentos que divergem de nossas posições.

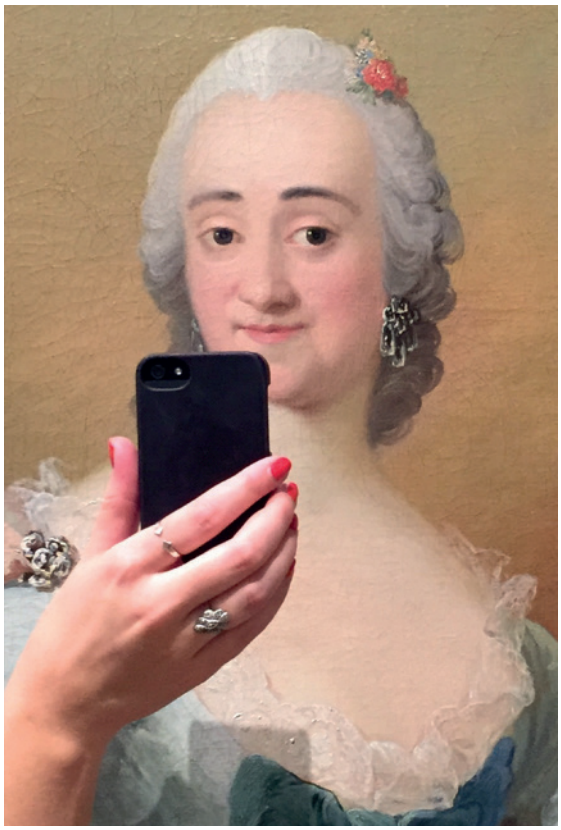
PHOTO 12/ALAMY/FOTOARENA

A frase de René Descartes está presente em sua obra *Discurso do método*. A atualização do *cogito* cartesiano por Zygmunt Bauman pode ser encontrada na obra *Cegueira moral*: a perda da sensibilidade na modernidade líquida. São Paulo: Zahar, 2013. p. 191.

Cena do filme *O show de Truman*, de 1998. O personagem Truman é um vendedor de seguros que começa a desconfiar da realidade a sua volta. Ele nasceu dentro de um *reality show* cuja principal atração é a sua vida: todas as pessoas com quem interage são atores contratados, e os produtos que usa são de patrocinadores do programa, mas Truman não tem ciência disso.

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

MODERNA



OLIVIA MUUS/EXCLUSIVEPIX MEDIA VIA ZUMA PRESS/FOTOARENA - COLEÇÃO PARTICULAR

Fotografia da série *Museu das* selfies, da *designer* Olivia Muus, 2014. A artista percorre museus e faz parecer que antigos retratos estão fazendo *selfies*. A mistura entre o antigo e o contemporâneo nos leva a refletir sobre esse novo hábito de tirar fotos de si mesmo com celulares.

A "venda" da própria imagem

A cultura das *selfies* nas redes sociais é a da centralidade da aparência do indivíduo, e essa aparência é exposta da melhor maneira possível, a fim de transmitir aos outros a figura que se deseja ser e não necessariamente aquela que se é. Por isso, procuramos postar os ângulos que mais nos favorecem, com as melhores poses e os melhores filtros. A imagem transmitida é distorcida, irreal, traduzindo aquilo que o nosso imaginário cria sobre nós, e é isso que queremos que o mundo conheça. O grande problema é que essas imagens irreais acabam por assumir o posto de realidade, dado que a vida virtual tem se sobreposto à existência cotidiana.

A autoexposição não se basta por ela mesma: expomo-nos em troca de *likes*, comentários e compartilhamentos. Vendemos nosso produto – a nossa imagem pessoal – em troca da fama virtual. Essa moeda de troca faz de nós mais que meros personagens, somos também mercadorias, e nossos espectadores são os consumidores. Essa relação mercadológica é orientada pelos desejos, que são sempre crescentes, voláteis e baseados na comparação universal. Comparamos nossa vida com a vida do outro, e desejamos ser como ele não apenas para experimentar novas sensações, mas também para fugir da insegurança, da angústia e da instabilidade de nossa vida.

Vista de longe, a vida alheia parece segura, fixa e sólida, de modo que o outro me aparece como exemplo a ser seguido: se tal ação deu certo na vida daquela pessoa, farei o mesmo na minha. Essas pessoas-exemplos atuam como autoridade ou, como são chamadas nas redes sociais, *influencers*, e ganham inúmeros seguidores; quanto mais autoridade em determinado tema cada uma delas possui, maior o número de seguidores. Mas, em um mundo sem fins certos, muitas vezes é a quantidade de seguidores que promove a autoridade de uma pessoa, e não o contrário; ou seja, um influenciador digital pode sê-lo apenas porque conquistou muitos seguidores, e não porque é um exemplo a ser seguido.

Os dados sobre a pesquisa britânica podem ser consultados em STRICK, Katie. Women spend FIVE HOURS a week taking selfies... and one in five upload them to social media to make an ex-partner jealous. *Mail online*, Londres, 24 abr. 2015. Disponível em: <https://www.dailymail.co.uk/femail/article-3053822/Women-spend-FIVE-HOURS-week-taking-selfies-one-five-upload-social-media-make-ex-partner-jealous.html>. Acesso em: 22 maio 2020.

Dica de filme

O círculo

Direção: James Ponsoldt.
País: Estados Unidos.
Ano: 2017.
Duração: 141 min.
Neste filme, a jovem Mae Holland vai trabalhar em uma empresa do ramo de comunicação e tecnologia e, aos poucos, percebe que essa empresa se apropria dos dados dos usuários de forma antiética. Permite a reflexão sobre privacidade e redes sociais.

Reflita

Uma pesquisa realizada em 2015 com duas mil jovens britânicas entre 16 e 25 anos indicou que as novas gerações apresentam uma tendência a exibir a "*selfie*-estima", em que a confiança corporal está associada à quantidade de curtidas que elas recebem a cada *selfie* postada. As entrevistadas passavam em média cinco horas por semana tirando fotos de si mesmas, e a cada sete fotos tiradas, apenas uma lhes parecia apropriada para ser postada. Pense a respeito de seus hábitos, observando questões como: que tipos de *selfie* você posta; quais você descarta e por quê; se as imagens escolhidas têm alguma relação com a imagem que você deseja transmitir na rede social; e se a quantidade de curtidas faz você se sentir melhor ou pior em relação a sua autoestima. Compartilhe suas impressões com os colegas, discutindo maneiras de ter uma melhor autoestima independentemente das redes sociais.

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

MODERNA

3. O consumo como felicidade

O filósofo francês Gilles Lipovetsky, em sua obra *A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo*, define três fases pelas quais nossa sociedade passou, estabelecendo como critério avaliativo o consumo. A primeira fase vai do final do século XIX até a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e se caracteriza pelo surgimento da produção em grande escala graças às inovações em transportes e comunicação, o que possibilitou a redução de custos e o aumento da produtividade. Surge também a propaganda voltada para as massas com a intenção de fortalecer o valor das marcas. É a época da criação das lojas de departamentos, as quais integram técnicas inovadoras de venda e de incentivo ao consumo. Mais consumidores têm acesso a maiores quantidades de produtos.

A segunda fase, de 1950 a 1970, é caracterizada pela sociedade do consumo de massa, marcada pela proliferação dos *shopping centers* e hipermercados, associando o consumo a determinado estilo de vida. Trata-se da *sociedade de abundância*, cujos símbolos são os aparelhos eletrodomésticos, a televisão e o automóvel. Nesse contexto, a felicidade se encontra em possuir coisas: ter torna-se a fonte de prazer de uma população que até pouco tempo atrás conseguia apenas suprir as necessidades de subsistência. Observa-se ainda a redução da vida útil dos produtos com a finalidade de aumentar a rotatividade do consumo, estimulando o constante descarte seguido de uma nova compra.

A última fase se inicia a partir da década de 1970 e vai até a atualidade. Trata-se da sociedade do **hiperconsumo**. De acordo com Lipovetsky, o que se busca no ato de consumir sofre alterações nesse contexto:

> "[...] compramos isto ou aquilo não tanto para ostentar, para evidenciar uma posição social, mas para ir ao encontro de satisfações emocionais e corporais, sensoriais e estéticas, relacionais e sanitárias, lúdicas e recreativas".
>
> LIPOVETSKY, Gilles. *A felicidade paradoxal*: ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo. Lisboa: Edições 70, 2007. p. 36.

O consumo se volta para a realização da felicidade individual, o aumento da autoestima, a saúde e a estética. É a época em que ele deixa de ser a aquisição pura de um objeto para ostentação social, ou demonstração de classe, e passa a consistir na busca de uma sensação única, de uma experiência que seja significativa. Assim, o ato de consumir passa a ser importante para a constituição do sujeito e seu sentimento de satisfação.

Lipovetsky argumenta que o consumo é estruturado para dar aos indivíduos a impressão de novidade a cada aquisição. Todo tipo de serviço pode ser customizado e personalizado. Da estética à programação de televisão, de viagens a experiências gastronômicas, cada consumidor é tratado pela indústria e pela propaganda como único. Isso ocorre porque o *hiperconsumidor* valoriza o consumo como uma experiência, buscando nela o prazer e a novidade.

Explore

O ato de comprar visando a satisfações emocionais é compatível com o modo de vida defendido por Epicuro, estudado no *Capítulo 2*? Explique.

BRUNO FERNANDES/FOTOARENA

Consumidores formam fila aguardando inauguração de uma loja de celulares no município de São Paulo, São Paulo. Foto de 2015. Com o ato de consumir, de acordo com Lipovetsky, buscamos satisfação emocional.

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

MODERNA

4. Constituir uma identidade no mundo globalizado

Atualmente, não é incomum ver o uso de marcas consideradas globais. Computadores, celulares, roupas e diversos outros objetos possuem logotipos conhecidos em todas as regiões do mundo. Em cada cidade grande ou mesmo naquelas de médio porte, é possível encontrar as mesmas cadeias de *fast food* e os mesmos filmes passando nos cinemas. A globalização é o esteio condutor do processo de homogeneização das culturas na atualidade, como estudado no *Capítulo 6*.

A indústria cultural é uma máquina eficiente de transmissão de comportamentos e de criação de modas. As cadeias de propaganda são capazes de incentivar os desejos de pessoas de diversos lugares do mundo para determinadas marcas e símbolos. Empresas de tecnologia ganharam imenso poder de influência e fazem parte do cotidiano de bilhões de pessoas.

Existe, então, uma tendência de que esses grandes conglomerados comerciais e tecnológicos moldem comportamentos e a própria subjetividade dos indivíduos em uma época na qual faltam referenciais sólidos, como já apontava Bauman. Ao ver nas redes sociais as pessoas associando a posse de determinados bens a uma experiência nova e excitante, é possível que os sujeitos se sintam impelidos a consumir produtos semelhantes em busca da felicidade, inserindo-se em uma lógica consumista.

Além disso, se a percepção que o próprio sujeito tem de si está muitas vezes atrelada a sua atuação nas redes sociais e à resposta do "público", é possível que se sinta desvalorizado em relação a quem alcança maior sucesso nas redes por saber "vender" sua imagem com maior eficiência. Esse sentimento pode ser danoso, afetando a saúde mental do indivíduo e prejudicando sua autoestima.

Nesse contexto, a difícil tarefa de criar uma identidade pode acabar tornando-se uma prisão ou um martírio. Ao seguir comportamentos padronizados, cuja origem está muitas vezes relacionada à atuação de grandes conglomerados de comércio e tecnologia, o sujeito abdica da liberdade de se conhecer, de compreender quais são seus reais desejos e de agir, na medida do possível, para concretizá-los. Especialmente na adolescência, nos deparamos com a complexidade de tomar decisões que serão constitutivas para nossa formação enquanto sujeitos, e é importante dedicar-se a esse processo com liberdade e responsabilidade.

A autonomia para decidir os caminhos que se deseja percorrer e para determinar que tipo de sujeito pretende tornar-se, depende, dentre outros fatores, de informação adequada para constituir opiniões e juízos. Nesse sentido, é importante saber pesquisar em fontes confiáveis, como livros e artigos acadêmicos, e checar as informações recebidas para não se converter em presa fácil de notícias falsas, as *fake news*, nem colaborar para a propagação delas. Especialistas apontam que vivemos numa época em que ganha destaque a *pós-verdade*, ou seja, emoções e crenças pessoais pesam mais do que fatos objetivos para a formação da opinião pública. Em outros termos, aparentar ser verdade se torna mais importante que ser verdade de fato. Aliada à espetacularização da vida, a crença em pós-verdades diminui nosso poder de ação consciente.

MAURO AKIN NASSOR/FOTOARENA

Gleiciele Teixeira, modelo e dançarina, recebe troféu na noite da beleza negra do Ilê Aiyê, concurso que exalta a mulher negra, em Salvador, Bahia. Foto de 2020. Os padrões de beleza propagados pela mídia e pelas redes sociais muitas vezes excluem a diversidade, daí a necessidade de valorizar as diferenças.

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

MODERNA

A estrutura das *fake news*

Nos artigos acadêmicos a seguir, são abordadas as principais características das *fake news*, amplamente divulgadas em mídias sociais. O primeiro destaca que as *fake news* procuram imitar a estrutura e a linguagem presentes em notícias verídicas com a intenção de enganar. O segundo texto propõe a análise de *fake news* divulgadas em 2018, quando houve uma greve de caminhoneiros no Brasil.

Texto 1

"O conceito de *fake news* é hoje sinônimo de desinformação, utilizado livremente pelos veículos noticiosos para indicar rumores e notícias falsas que circulam, principalmente, na mídia social. [...] É preciso delimitar o que compreendemos como *fake news* [...] explicitando duas características-chave para este tipo de informação: (1) a falta de autenticidade e (2) seu propósito de enganar. [...] A *fake news*, assim, não se trata apenas de uma informação pela metade ou mal apurada, mas de uma informação falsa intencionalmente divulgada, para atingir interesses de indivíduos ou grupos.

[...] Por referir-se a '*news*' ou notícia, o conceito precisaria ser aplicado a informações que emulassem notícias reais, em termos de estilo e linguagem. [...] As *fake news* utilizam narrativas jornalísticas e componentes noticiosos, tomando parte nas guerras informativas. [...] As *fake news*, assim, tomariam emprestado do jornalismo, pela emulação de seus padrões de linguagem, a credibilidade e a legitimidade para a narrativa falsa que propagam [...]. Parece-nos, assim, que esses três elementos seriam essenciais para a definição de uma *fake news*: (1) o componente de uso da narrativa jornalística e dos componentes noticiosos; (2) o componente da falsidade total ou parcial da narrativa e; (3) a intencionalidade de enganar ou criar falsas percepções através da propagação dessas informações na mídia social. [...].

Não basta apenas a estrutura da rede para que as *fake news* eleitorais se espalhem. Há dois elementos importantes que 'governam' esse espalhamento. O primeiro deles refere-se aos algoritmos de visibilidade dessas ferramentas. Esses algoritmos selecionam o que será visto pelos atores com base em suas próprias ações e nas ações de sua rede social [...]. O segundo elemento diz respeito às próprias escolhas dos atores, que decidem o que vão compartilhar, publicar ou tornar visível à sua rede social.[...] Como os atores tendem a compartilhar informações baseadas em suas próprias crenças e percepções, especialmente em contextos polêmicos, a mídia social tende a apresentar redes de conversação extremamente polarizadas."

Emular: imitar.

RECUERO, Raquel; GRUZD, Anatoliy. Cascatas de *fake news* políticas: um estudo de caso no Twitter. *Revista Galáxia*, n. 41, maio-ago. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-25532019000200031#B20>. Acesso em: 27 maio 2020.

Texto 2

"A *fake news* em que um suposto presidente do Sindicato dos Caminhoneiros do Brasil alerta a população para que estoque comida e combustível foi lançada quatro dias depois do início da greve, quando o cenário nas cidades já beirava ao caos. O terreno fértil da greve somado a tal notícia falsa provocou uma mudança de hábito na população, que acreditando na possibilidade de desabastecimento resolveu estocar alimentos. [...]

Mensagem 1

'Olá pessoal, aqui quem fala é o presidente do Sindicato dos Caminhoneiros do Brasil. Quero falar para vocês já se prevenirem, avisem a suas famílias, vão no mercado, comprem comida, se abasteçam, abasteçam seus carros, se previnam. Vai trancar tudo! Chega de palhaçada nesse país! Vai trancar tudo, tá?! Abasteçam seus carros, vão no mercado, tudo o que vocês puderem fazer. Vai começar por Cascavel, Trevo Cataratas, maior acesso de distribuição para o porto de Paranaguá, começa em Cascavel. Então pessoal, vocês da região vão se prevenindo e vamos nos apoiando, porque chega de palhaçada nesse país! Greve já! A guerra está começando! Greve já!'

Fake	
Trecho: 'aqui quem fala é o presidente do Sindicato dos Caminhoneiros do Brasil.'	Análise: Não existe a instituição do Sindicato dos Caminhoneiros do Brasil. Os principais movimentos envolvidos na greve foram: a Confederação Nacional dos Transportadores Autônomos (CNTA), a Associação Brasileira de Caminhoneiros (Abcam) e a União Nacional dos Caminhoneiros (Unicam).

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

MODERNA

Não é bem assim	
Trecho: 'Quero falar para vocês já se prevenirem, avisem a suas famílias, vão no mercado, comprem comida, se abasteçam, abasteçam seus carros, se previnam.'	Análise: É verdade que a greve de fato afetou momentaneamente a distribuição de combustível, produtos e alimentos perecíveis, como frutas, verduras e carnes. No entanto, segundo especialistas em logística e distribuição, não havia a menor necessidade de estocar alimentos para o longo prazo, como para semanas ou mais de um mês, pois a distribuição de alimentos nas cidades funciona com as próprias empresas de varejo tendo seus centros de distribuição regionais, que fazem a entrega para as lojas com frequência diária ou semanal.

Fato	
Trecho: 'Vai começar por Cascavel, Trevo Cataratas, maior acesso de distribuição para o porto de Paranaguá, começa em Cascavel.'	Análise: O Trevo Cataratas, localizado na cidade de Cascavel, no Paraná, realmente é um dos entroncamentos rodoviários mais importantes do estado, e nesse ponto houve uma grande concentração dos motoristas que coordenaram a greve em Cascavel.

Fake	
Trecho: 'A guerra está começando!'	Análise: Esse trecho remete a uma ideia de luta e confrontos, com um tom alarmista, a frase gera um sentimento de medo, pânico e caos para com as próximas ações dos caminhoneiros.

[...] cabe a atividade de explorar tal *fake news* [...]. Nesse sentido pode-se perceber que a introdução desempenha um papel importante, além de ser escrita em primeira pessoa, já começa com um gatilho mental da saudação, conferindo um caráter mais intimista com o leitor, e até mesmo mais 'humanizado'. Já quando o autor se identifica como um líder do Sindicatos dos Caminhoneiros é evocada propositalmente a posição de uma autoridade sobre o assunto, o que acaba por conferir legitimidade a informações repassadas na notícia.

Logo depois no intuito de chamar a atenção é utilizada a estratégia de apelar para os instintos básicos de sobrevivência das pessoas, afinal a iminente situação de passar fome ou da imobilidade podem vir a afetar os leitores. Nesse sentido o texto provoca um sentimento de perigo e insegurança para a população, que além de gerar medos secundários transforma-se ontologicamente em um imaginário de medo da morte. [...]

Dessa forma, a noção de 'precaução' evocada pela notícia desempenha uma função retórica considerável, pois remete às estratégias para se proteger deste medo da morte. Assim são gerados novas atitudes e hábitos preocupados com o que aparenta ser relevante naquele momento. Essa nova subjetividade do medo provocada pela notícia levou as pessoas a uma corrida a supermercados e postos de gasolina [...].

No entanto, tal atitude acaba, inadvertidamente, piorando a situação dos próprios consumidores, afinal, se todos fizessem um estoque em casa com medo de falta de produtos, isso provocaria uma escassez que (como já explicado anteriormente) não haveria. Ou seja, tal estado de pânico provocado pela notícia falsa poderia gerar uma profecia autorrealizável [...].

Outra questão interessante a ser destacada são os antagonismos que o próprio texto revela nos discursos dos caminhoneiros. Ao mesmo tempo em que há um sentimento de insatisfação com a situação social, política e econômica do país, que emana de uma falta de 'ordem e progresso', as próprias paralisações e o bloqueio de estradas durante a greve também ocasionaram disfunções e desordem no cotidiano das pessoas [...].

Já no final do texto, a ideia de 'guerra começando' remete à subjetividade das discordâncias, divisões, conflitos e lutas de interesse [...]."

BATISTA, Suelen M.; MELLO, Sérgio C. B. Onde os fatos não têm vez: uma análise acerca das *fake news* divulgadas na greve dos caminhoneiros e a construção do imaginário urbano do medo. *Anais XVIII Enanpur*, Natal, 2019. p. 10-13. Disponível em: <http://anpur.org.br/xviiienanpur/anaisadmin/capapdf.php?reqid=782>. Acesso em: 27 maio 2020.

Questões

Responda no caderno.

1. Explique qual é a principal dificuldade para se reconhecer as notícias falsas.
2. Aponte elementos que caracterizam o discurso de notícias falsas.
3. Explique por que a internet é um meio propício para a difusão de *fake news* e o que fazer para não ser vítima delas.
4. Você costuma receber *fake news* nas mídias sociais? Escolha alguma dessas notícias, indique onde foi divulgada e analise-a considerando a forma de apresentação do conteúdo, o tema, a linguagem empregada e se nela há dados verídicos junto de informações falsas.

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

Atividades

Responda no caderno.

Ampliando

1. (Enem-MEC)

"Expostos na *web* desde a gravidez

Mais da metade das mães e um terço dos pais ouvidos em uma pesquisa sobre compartilhamento paterno em mídias sociais discutem nas redes sociais sobre a educação dos filhos. Muitos são pais e mães de primeira viagem, frutos da geração Y (que nasceu junto com a internet), e usam esses canais para saberem que não estão sozinhos na empreitada de educar uma criança. Há, contudo, um risco no modo como as pessoas estão compartilhando essas experiências. É a chamada exposição parental exagerada, alertam os pesquisadores.

De acordo com os especialistas no assunto, se você compartilha uma foto ou vídeo do seu filho pequeno fazendo algo ridículo, por achar engraçadinho, quando a criança tiver seus 11, 12 anos, pode se sentir constrangida.

A autoconsciência vem com a idade. A exibição da privacidade dos filhos começa a assumir uma característica de linha do tempo e eles não participaram da aprovação ou recusa quanto à veiculação desses conteúdos. Assim, quando a criança cresce, sua privacidade pode já estar violada."

OTONI, A. C. *O Globo*, 31 mar. 2015. (Adaptado).

Sobre o compartilhamento parental excessivo em mídias sociais, o texto destaca como impacto o (a)

a) interferência das novas tecnologias na comunicação entre pais e filhos.

b) desatenção dos pais em relação ao comportamento dos filhos na internet.

c) distanciamento na relação entre pais e filhos provocado pelo uso das redes sociais.

d) fortalecimento das redes de relações decorrente da troca de experiências entre as famílias.

e) desrespeito à intimidade das crianças cujas imagens têm sido divulgadas nas redes sociais.

2. Com base na citação a seguir, responda qual é a relação entre a sociedade do espetáculo e o mercado.

"A sociedade do espetáculo corresponde a uma fase específica da sociedade capitalista, quando há uma interdependência entre o processo de acúmulo de capital e o processo de acúmulo de imagens. O papel desempenhado pelo *marketing*, sua onipresença, ilustra perfeitamente bem o que Debord quis dizer: das relações interpessoais à política, passando pelas manifestações religiosas, tudo está mercantilizado e envolvido por imagens."

COELHO, Cláudio N. P. Mídia e poder na sociedade do espetáculo. *Revista Cult*. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/midia-e-poder-na-sociedade-do-espetaculo/>. Acesso em: 28 maio 2020.

3. Leia o texto e responda às questões.

"A nossa é, como resultado, uma versão individualizada e privatizada da modernidade, e o peso da trama dos padrões e a responsabilidade pelo fracasso caem principalmente sobre os ombros dos indivíduos. Chegou a vez da liquefação dos padrões de dependência e interação. Eles são agora maleáveis a um ponto que as gerações passadas não experimentaram e nem poderiam imaginar; mas, como todos os fluidos, eles não mantêm a forma por muito tempo. Dar-lhes forma é mais fácil que mantê-los nela. Os sólidos são moldados para sempre. Manter os fluidos em uma forma requer muita atenção, vigilância constante e esforço perpétuo – e mesmo assim o sucesso do esforço é tudo menos inevitável."

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. p. 14-15.

a) Explique a afirmação de que, na atualidade, vive-se a *modernidade líquida*.

b) Pode-se afirmar que existe, hoje, uma pressão maior sobre os indivíduos? Explique.

4. Leia o texto e responda às questões.

"Em um ambiente reestruturado pelas novas tecnologias da informação e da comunicação, a hipervelocidade, a acessibilidade direta, o imediatismo impõem-se como novas exigências temporais. [...] A época do 'saber esperar', em que a experiência da espera era um elemento de felicidade, recua em favor de uma cultura da satisfação imediata dos desejos. [...] Na civilização do hiperinstante, os serviços expressos e 24 horas multiplicam-se, a porção de viagens decididas no último minuto e das reservas tardias aumenta: é o tempo da demora zero, do 'o que eu quero, quando quero, onde quero' [...]."

LIPOVETSKY, Gilles. *A felicidade paradoxal*: ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 111-112.

a) Por que, na atualidade, houve uma alteração na maneira de lidar com o tempo?

b) As mudanças observadas na relação com o tempo levam ao crescimento do consumo? Justifique.

Produção de texto

Conexão com Linguagens (EM13LP43)

5. Imagine que você trabalha numa agência que cria conteúdos para as mídias sociais. Sua tarefa é elaborar um pequeno texto opinativo que aborde algum dos assuntos mais comentados nas mídias sociais ou pesquisados em *sites* de busca no momento. Para isso, você deve investigar ferramentas de monitoramento de mídias sociais ou de *sites* de busca, verificar os assuntos mais comentados e escolher algum deles para construir seu texto. Lembre-se de que ele não pode desrespeitar os direitos humanos nem contribuir para a propagação de notícias falsas.

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

Coletivo em ação

Propagandas e consumismo

Você já refletiu sobre seus hábitos e suas práticas de consumo? Anúncios publicitários na internet, propagandas televisivas, *merchandising* em séries ou filmes, dentre outros recursos do *marketing*, penetraram no cotidiano das pessoas de tal maneira que nem sempre elas se dão conta disso. De que forma o estímulo ao consumo presente em propagandas veiculadas nos meios de comunicação afeta a vida das pessoas? As propagandas influenciam suas escolhas de compra ou de consumo de produtos culturais, como músicas, jogos, séries, filmes etc.? Você segue algum influenciador digital nas redes sociais? Até que ponto considera as dicas e as opiniões dele? Que credibilidade você dá às tendências que o influenciador aponta? Existem complexas interações entre a propaganda e as escolhas de consumo das pessoas. Discuta esse assunto com os colegas e o professor e, em grupo, realizem um estudo de recepção e produzam um vídeo-minuto inspirado nos resultados dessa prática de pesquisa.

Etapa 1

Planejamento das entrevistas

Com base na pesquisa preliminar sobre as propagandas veiculadas no meio de comunicação escolhido pelo grupo, elaborem um roteiro de entrevistas abordando a influência da propaganda no consumo. Estabeleçam também qual será o público-alvo do estudo de recepção e as pessoas a serem entrevistadas.

Preparação

- Organizem-se em grupos e definam qual será o meio de comunicação a ser investigado.
- Pesquisem informações e dados sobre as propagandas veiculadas no meio de comunicação escolhido, a fim de compreender os impactos que elas podem causar no consumo.
- Informem-se sobre o que é estudo de recepção, buscando compreender para que serve e como é realizada essa prática de pesquisa.
- Assistam a vídeos-minutos e se apropriem desse formato de material audiovisual, identificando especificidades, narrativas, possíveis enquadramentos e imagens etc.
- Listem os materiais necessários e certifiquem-se de sua disponibilidade: câmeras fotográficas, tripés, aparelhos de gravação, computadores e *softwares* para edição de vídeo.
- Estabeleçam um cronograma e um plano de trabalho, distribuindo as tarefas entre os membros do grupo.

Etapa 2

As entrevistas e a coleta de dados

No dia previamente combinado, realizem as entrevistas. Deixem os entrevistados à vontade para se expressarem e compartilharem a maneira como lidam com as propagandas nos meios de comunicação e com os próprios hábitos de consumo. Respeitem os valores, os pontos de vista e as experiências deles. Registrem as entrevistas por meio de filmagens ou gravações.

Etapa 3

Análise dos resultados

Sistematizem as informações obtidas nas entrevistas, identificando padrões e exceções nas respostas dadas. Analisem o conteúdo geral da pesquisa e elaborem um relatório, identificando aspectos interessantes da relação entre propaganda e consumo.

CÁSSIO BITTENCOURT

Etapa 4

Roteiro do vídeo-minuto

O relatório produzido na etapa anterior deve inspirar a criação do roteiro do vídeo-minuto. Definam a abordagem e as técnicas que serão adotadas, prevendo as imagens, as cenas, as pessoas ou os grupos sociais que se pretendem retratar etc.

Etapa 5

Gravação e edição do vídeo-minuto

Filmem as imagens e as cenas definidas no roteiro considerando os horários mais propícios, ou seja, com maior luminosidade e menor nível de ruído. Com base nas gravações produzidas e no roteiro, editem o material em algum *software*, selecionando os trechos mais relevantes para compor as sequências de cenas. Incluam a trilha sonora e a narração, se for o caso.

Compartilhamento

- No dia previamente definido, apresentem o vídeo-minuto do grupo para a turma e assistam aqueles produzidos pelos demais colegas.
- Troquem experiências sobre a atividade: os desafios enfrentados, as estratégias desenvolvidas, a postura ética e a responsabilidade com as pessoas envolvidas, a autonomia no uso dos recursos digitais, o significado de realizar essa produção etc.
- Juntamente com o professor, preparem um *festival do minuto* para a comunidade escolar.
- Convidem para o festival as pessoas que contribuíram para a produção do vídeo-minuto e as agradeçam de modo formal pela participação.
- Disponibilizem as produções nas redes sociais da escola ou pessoais, desde que obtenham a autorização das pessoas envolvidas.

Referências bibliográficas

- As análises sobre os contatos entre diversos povos com expectativas e projetos diferentes, por vezes conflitantes, que resultaram na difusão de elementos das culturas grega e romana, na expansão muçulmana, no novo impulso ao comércio europeu de longa distância e na expansão marítima europeia (temas referentes ao *Capítulo 1*), basearam-se nas referências listadas a seguir.

FAVERSANI, Fábio. Panem et circenses: breve análise de uma perspectiva de incompreensão da pobreza no mundo romano. *Varia História*, v. 22, p. 81-87, 2000.

FONSECA, Luís Adão da. *Os descobrimentos e a formação do Oceano Atlântico*: século XIV-século XVI. Lisboa: Casa dos Bicos, 1999.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. *A Idade Média, nascimento do Ocidente*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

FUNARI, Pedro Paulo. *Grécia e Roma*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 84-85. (Coleção Repensando a história).

HOURANI, Albert. *Uma história dos povos árabes*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

LE GOFF, Jacques. *A Idade Média e o dinheiro*: ensaio de uma antropologia histórica. São Paulo: Civilização Brasileira, 2014.

LE GOFF, Jacques; SCHIMITT, Jean-Claude. *Dicionário temático do Ocidente Medieval*. São Paulo: Edusc, 2002. v. I e II.

MAALOUF, Amin. *As Cruzadas vistas pelos árabes*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MACGREGOR, Neil. *A história do mundo em 100 objetos*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

MICELI, Paulo. *História Moderna*. São Paulo: Contexto, 2013.

NIANE, Djibril Tamsir (ed.). *História Geral da África*: África do século XII ao XVI. Brasília: Unesco, 2010. v. 4.

NIANE, Djibril Tamsir. *Sundjata, ou a epopeia mandinga*. São Paulo: Ática, 1982. (Coleção Autores africanos).

PEDRERO-SÁNCHEZ, Maria Guadalupe. *História da Idade Média*: textos e testemunhas. São Paulo: Editora da Unesp, 2000.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. *Coletânea de documentos históricos para o 1º grau*: 5ª a 8ª séries. São Paulo: Secretaria de Educação-Cenp, 1980.

SILVA, Alberto da C. e. *A enxada e a lança*: a África antes dos portugueses. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

VEYNE, Paul (org.). *O Império Greco-Romano*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

- A análise das escolas filosóficas helenísticas, da filosofia islâmica e do processo de deslocamento de saberes, que culminou com a retomada da filosofia grega na Europa medieval por intermédio dos islâmicos (temas referentes ao *Capítulo 2*), baseou-se nas referências listadas a seguir.

AQUINO, Tomás de. *Suma teológica*. Caxias do Sul: Livraria Sulina, 1980. v. 1.

ARISTÓTELES. *Física I e II*. Campinas: Editora Unicamp, 2009.

ARISTÓTELES. *Metafísica*. São Paulo: Loyola, 2002.

ATTIE FILHO, Miguel. *Falsafa*: a filosofia entre os árabes. São Paulo: Palas Athena, 2002.

CAMPANINI, Massimo. *Introdução à filosofia islâmica*. São Paulo: Estação Liberdade, 2010.

CHAUI, Marilena. *Introdução à história da filosofia*: dos pré-socráticos a Aristóteles. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. v. 1.

CHAUI, Marilena. *Introdução à história da filosofia*: as escolas helenísticas. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. v. 2.

GILSON, Étienne. *A filosofia na Idade Média*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

HADOT, Pierre. *Elogio da filosofia antiga*. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

HADOT, Pierre. *O que é a filosofia antiga?* São Paulo: Edições Loyola, 2004.

LAUFER, Miguel. A difusão do conhecimento. *Interciencia/INCI*, Caracas, v. 33, n. 11, nov. 2008. Disponível em: <http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0378-18442008001100004>. Acesso em: 19 jun. 2020.

MACEDO, Cecilia C. C.; SAVIAN FILHO, Juvenal (org.). *Filosofia judaica em diálogo*. São Paulo: Garimpo, 2016.

PEREIRA, Rosalie H. S. Avicena e a filosofia oriental: história de uma controvérsia. *Revista de filosofia Aurora*, v. 22, n. 30, 2010.

PLATÃO. *Timeu–Crítias*. São Paulo: Annablume, 2012.

STORCK, Alfredo. *Filosofia medieval*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

- A análise da colonização da América por portugueses, espanhóis, franceses e ingleses, do tráfico transatlântico de escravizados, das ideias iluministas e suas influências nas independências americanas (temas referentes ao *Capítulo 3*) baseou-se nas referências listadas a seguir.

ACHA, Jaime de S. La limpieza de sangre. *Revista de la Inquisición*, n. 1. Madri: Editorial Universidad Complutense, 1991.

BASTIDE, Roger. *As religiões africanas no Brasil*: contribuição a uma sociologia das interpenetrações de civilizações. São Paulo: Pioneira, 1971.

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

CAVLAK, Iuri. História da Guiana Francesa. Do início da colonização até a invasão portuguesa de 1808. *In*: Anais do XII Encontro Internacional da ANPHLAC. Campo Grande: ANPHLAC, 2016. Disponível em: <http://antigo.anphlac.org/sites/default/files/Iuri%20Cavlak%20_Anais%20do%20XII%20Encontro%20Internacional%20da%20ANPHLAC.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2020.

FONTELLA, Leandro G.; MEDEIROS, Elisabeth W. Revolução Haitiana: o medo negro assombra a América. *Disciplinarum Scientia*, v. 8, n. 1, 2007. p. 64.

FREIRE, Germán e outros. *Afrodescendentes na América Latina*: rumo a um marco de inclusão. Washington: Banco Mundial, 2018.

GALEANO, Eduardo. *Haiti, país ocupado*. Comunicação oral apresentada no debate Haiti e a resposta latinoamericana. Montevidéu, 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/haiti-pais-ocupado/>. Acesso em: 19 jun. 2020.

GATES JÚNIOR, Henry L. *Os negros na América Latina*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

GOUVÊA, Maria de Fátima S. Revolução e independências: notas sobre o conceito e os processos revolucionários na América Espanhola. *Revista Estudos Históricos*, v. 10, n. 20, p. 275-294, 1997.

HALL, Gwendolyn M. Cruzando o Atlântico: etnias africanas nas Américas. *Topoi*, v. 6, n. 10, p. 29-70, 2005.

JAMES, Cyril Lionel R. *Os jacobinos negros*: Toussaint L'Ouverture e a revolução de São Domingos. São Paulo: Boitempo, 2000.

KARNAL, Leandro e outros. *História dos Estados Unidos*: das origens ao século XXI. São Paulo: Contexto, 2011.

GOMES, Laurentino. *1822*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

LOPEZ, Adriana; MOTA, Carlos Guilherme. *História do Brasil*: uma interpretação. São Paulo: Senac-SP, 2008.

LOPES, Nei. *Dicionário Banto do Brasil*. Rio de Janeiro: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 1998.

LOVEJOY, Paul E. *A escravidão na África*: uma história de suas transformações. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

ORIÁ, Ricardo (curadoria). *Mulheres pioneiras*: elas fizeram história. Brasília: Centro Cultural Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/visiteacamara/cultura-na-camara/arquivos/mulheres-pioneiras-elas-fizeram-historia>. Acesso em: 19 jun. 2020.

PRADO, Maria Lígia C. Em busca da participação das mulheres nas lutas pela independência política da América Latina. *Revista Brasileira de História*, v. 12, n. 23/24, p. 79-90, set. 1991-ago. 1992.

PRANDI, Reginaldo. De africano a afro-brasileiro: etnia, identidade, religião. *Revista USP*, n. 46, p. 52-65, 2000.

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

PRIORE, Mary del. *Histórias da gente brasileira*: Colônia. São Paulo: LeYa, 2016. v. 1.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloísa M. *Brasil*: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

- A análise sobre os eixos do poder econômico e a integração econômica em blocos regionais e a abordagem a respeito da globalização (temas referentes ao *Capítulo 4*) basearam-se nas referências listadas a seguir.

ARRIGHI, Giovanni. *O longo século XX*: dinheiro, poder e as origens de nosso tempo. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

BARJOT, Dominique. L'ascension économique de l'Asie: quels facteurs? Quels modèles? *Entreprises et histoire*, n. 90, p. 6-24, 2018. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-entreprises-et-histoire-2018-1-page-6.htm#>. Acesso em: 19 jun. 2020.

BELLUZZO, Luiz G. de M. O declínio de Bretton Woods e a emergência dos mercados "globalizados". *Economia e Sociedade*, v. 4, n. 1, p. 11-20, jun. 1995.

CHESNAIS, François (org.). *A finança mundializada*: raízes sociais e políticas, configuração, consequências. São Paulo: Boitempo, 2005.

EL-ERIAN, Mohamed A. Opinião: para que serve o G20 e como ele pode se tornar mais efetivo. *Exame*, 28 jun. 2020. Disponível em: <https://exame.com/economia/opiniao-para-que-serve-o-g-20-e-como-ele-pode-ficar-mais-importante/>. Acesso em: 19 jun. 2020.

FERNANDES, Luis e outros. Desenvolvimento desigual na era do conhecimento: a participação dos BRICS na produção científica e tecnológica mundial. *Contexto internacional*, Rio de Janeiro, v. 37, n. 1, p. 215-253, 2015.

HARVEY, David. *A loucura da razão econômica*: Marx e o capital no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2018.

HARVEY, David. *O enigma do capital e as crises do capitalismo*. São Paulo: Boitempo, 2011.

HOBSBAWM, Eric J. *A era dos impérios (1875-1914)*. 25. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

MESQUITA, Paulo E. de. A. *Organização Mundial do Comércio*. Brasília: Funag, 2013.

MILLET, Damien; TOUSSAINT, Éric. *50 perguntas 50 respostas sobre a dívida, o FMI e o Banco Mundial*. São Paulo: Boitempo, 2006.

THERBORN, Goran. *O mundo*: um guia para principiantes. São Paulo: Contexto, 2013.

WTO. *World trade statistical review 2018*. Disponível em: <https://www.wto.org/english/res_e/statis_e/wts2018_e/wts18_toc_e.htm>. Acesso em: 19 jun. 2020.

- A análise sobre o mundo das redes, abarcando a evolução de sua infraestrutura, a organização delas em diversas modalidades nos continentes e países e o uso ético de seus recursos (temas referentes ao *Capítulo 5*), baseou-se nas referências listadas a seguir.

BEIGUELMAN, Giselle. Redes reais: arte e ativismo na era da vigilância compartilhada. *Rapsódia*, n. 12, 2018.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2005. v. 1. (Coleção A era da informação: economia, sociedade e cultura).

CORRÊA, Roberto L. *Estudos sobre a Rede Urbana*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

CORRÊA, Roberto L. Redes geográficas: reflexões sobre um tema persistente. *Cidades*, v. 9, n. 16, 2012.

CROSSLEY, Rob. Como empresas de internet armazenam o que elas sabem sobre você? *BBC News*, 30 ago. 2016. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-37180722>. Acesso em: 19 jun. 2020.

DIAS, Leila Christina. Redes: emergência e organização. *In*: CASTRO, Iná E. de e outros (org.). *Geografia*: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

FALCÓN, Maria Lúcia de O. A rede de cidades e o ordenamento territorial. *BNDES – Textos para discussão*, 111, mar. 2015. Disponível em: <https://web.bndes.gov.br/bib/jspui/bitstream/1408/6561/2/A%20rede%20de%20cidades%20e%20o%20ordenamento%20territorial_P.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2020.

GUIMARÃES, A. de M.; RIBEIRO, A. M. *Introdução às tecnologias da informação e da comunicação*: tecnologia da informação e da comunicação. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

IBGE. Diretoria de Pesquisas. Coordenação de Trabalho e Rendimento. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016/2017*. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101631_informativo.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2020.

IBGE. *Regiões de influência das cidades, 2007*. Rio de Janeiro: IBGE, 2008.

KNOX, Paul. *Atlas das cidades*. São Paulo: Senac-SP, 2016.

PASTI, André; SILVA, Adriana Maria B. da. O mercado de capitais e os círculos de informações financeiras no território brasileiro. *Confins*, n. 19, 2013.

REZENDE, Renata; BEDRAN, Laura. Reflexões sobre espaço e comunicação: a transformação da experiência em cotidianos urbanos. *Logos 43*, v. 22, n. 2, 2015.

ROSER, Max; RITCHIE, Hannah; ORTIZ-OSPINA, Esteban. Internet. *Our World In Data*. Disponível em: <https://ourworldindata.org/internet>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SANTA ROSA, Giovanni. Tudo está na nuvem, mas onde ficam os principais servidores de internet? *UOL*, 26 jun. 2018. Disponível em: <https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2018/06/29/cabeca-nas-nuvens-onde-estao-os-principais-servidores-de-internet-no-mundo.htm>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço*. São Paulo: Edusp, 1996.

SCAZUFCA, Mauro. A importância do contêiner para o desenvolvimento do comércio mundial: impactos no porto de Santos. Disponível em: <http://www.labcom.fau.usp.br/wp-content/uploads/2015/05/2_cincci/5002%20Scazufca.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SILVA, Regina Celly N. da; MACÊDO, Celênia de S. *A rede urbana*. Natal: Programa Universidade a Distância – UNIDIS, 2009.

VALENTE, Jonas. Quase metade do planeta ainda não tem acesso à internet, aponta estudo. *Agência Brasil*, 28 set. 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2019-09/quase-metade-do-planeta-ainda-nao-tem-acesso-internet-aponta-estudo#:~:targetText=Quase%20metade%20do%20planeta%20ainda%20n%C3%A3o%20tem%20acesso%20%C3%A0%20internet%2C%20aponta%20estudo,-Publicado%20em%2028&targetText=Em%202019%2C%20o%20acesso%20%C3%A0,a%2051%25%20da%20popula%C3%A7%C3%A3o%20mundial>. Acesso em: 20 jun. 2020.

VIDEIRA, Sandra Lúcia. Redes geográficas. *In*: SPOSITO, Eliseu S. *Glossário de Geografia Humana e Econômica*. São Paulo: Editora da UNESP, 2017.

- A análise sobre a cultura e a comunicação na modernidade e na pós-modernidade (temas referentes ao *Capítulo 6*) baseou-se nas referências listadas a seguir.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

BAUDRILLARD, Jean. *Para uma crítica da economia política do signo*. São Paulo: Elfos, 1995.

BOURDIEU, Pierre. *Distinção*: a crítica social do julgamento. São Paulo: Zouk, 2011.

BOTELHO, André (org.) *Essencial sociologia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

BURKE, Peter; BRIGGS, Asa. *Uma história social da mídia*: de Gutenberg à internet. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

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

EM MORENA

IANNI, Octavio. *Enigmas da modernidade-mundo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

MANNHEIM, Karl. *Ideologia e utopia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações*: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MORIN, Edgar. *A indústria cultural*: cultura de massa no século 20. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977.

ORTIZ, Fernando. *Cuban counterpoint*: tobacco and sugar. Durham: Duke, 1995.

TAYLOR, Charles. *Argumentos filosóficos*. São Paulo: Paidós, 1997.

THOMPSON, John B. *A mídia e a modernidade*: uma teoria social da mídia. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

WALZER, Michael. *Esferas da justiça*: uma defesa do pluralismo e da igualdade. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WEBER, Max. *Ciência e política*: duas vocações. São Paulo: Cultrix, 1970.

WEBER, Max. *Economia e sociedade*: fundamentos da sociologia compreensiva. 4. ed. Brasília: UnB, 2012. 2 v.

- A análise dos fatores de aculturação, assimilação, subcultura e contracultura (temas referentes ao *Capítulo 7*) baseou-se nas referências listadas a seguir.

BECKER, Howard. *Outsiders*: estudos de sociologia do desvio. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 2. (Coleção A era da informação: economia, sociedade e cultura).

CASTRO, Celso (org.). *Evolucionismo cultural*: textos de Morgan, Tylor e Frazer. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Campinas: Papirus, 1995.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: Edusc, 1999.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os outsiders*: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

JOSEPH, Isaac. *Erving Goffman e a microssociologia*. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

KEROUAC, Jack. *On the road (Pé na estrada)*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

LARAIA, Roque de B. *Cultura*: um conceito antropológico. 16. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia estrutural*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967.

MAFFESOLI, Michel. *O tempo das tribos*: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

MALINOWSKI, Bronislaw. *Uma teoria científica da cultura*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.

MOSSAB, Andréia. *Brasil periferia(s)*: a comunicação insurgente do *hip-hop*. São Paulo: Educ, 2011.

OLIVEIRA, Maria Cláudia S. L. de; CAMILO, Adriana A.; ASSUNÇÃO, Cristina V. Tribos urbanas como contexto de desenvolvimento de adolescentes: relação com pares e negociação de diferenças. *Temas em Psicologia*, v. 11, jun. 2003.

REDAÇÃO Hypeness. Preconceito de moradores contra jovem negro fotógrafo levanta debate sobre racismo. *Hypeness*, out. 2019. Disponível em: <https://www.hypeness.com.br/2019/10/preconceito-de-moradores-contra-jovem-negro-fotografo-levanta-debate-sobre-racismo/>. Acesso em: 24 jun. 2020.

WHYTE, William F. *Sociedade de esquina*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

WILLER, Cláudio. *Geração beat*. Porto Alegre: L&PM, 2009.

WINKIN, Yves. *A nova comunicação*: da teoria ao trabalho de campo. Campinas: Papirus, 1998.

- A análise a respeito da falta de referenciais sólidos para a formação da identidade, da sociedade do espetáculo, da confusão entre público e privado nas redes sociais e do hiperconsumo (temas referentes ao *Capítulo 8*) baseou-se nas referências listadas a seguir.

ASSIS, Machado de. A teoria do medalhão. *In*: *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. v. 2.

BATISTA, Suelen M.; MELLO, Sérgio C. B. Onde os fatos não têm vez: uma análise acerca das *fake news* divulgadas na greve dos caminhoneiros e a construção do imaginário urbano do medo. *In*: Anais XVIII ENANPUR 2019. Natal: Anpur, 2019. Disponível em: <http://anpur.org.br/xviiienanpur/anaisadmin/capapdf.php?reqid=782>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BAUDRILLARD, Jean. *Simulacros e simulação*. Lisboa: Relógio d'água, 1991.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt; DONSKIS, Leonidas. *Cegueira moral*: a perda da sensibilidade na modernidade líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

COELHO, Cláudio N. P. Mídia e poder na sociedade do espetáculo. *Cult*. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/midia-e-poder-na-sociedade-do-espetaculo/>. Acesso em: 19 jun. 2020.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 2002.

LIPOVETSKY, Gilles. *A felicidade paradoxal*: ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo. Lisboa: Edições 70, 2007.

RECUERO, Raquel; GRUZD, Anatoliy. Cascatas de *fake news* políticas: um estudo de caso no Twitter. *Galáxia*, n. 41, maio-ago. 2019.

- Referências complementares à pesquisa e ao aprofundamento.

BRANDÃO, Antônio Carlos; DUARTE, Milton F. *Movimentos culturais de juventude*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

ISKANDAR, Jamil I. *Compreender Al-Farabi e Avicena*. Petrópolis: Vozes, 2011.

LEWIS, David L. *O Islã e a formação da Europa, de 570 a 1215*. Barueri: Amarilys, 2010.

MARCONDES, Danilo. *Uma iniciação à filosofia*: o surgimento da filosofia cristã. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

SANTAELLA, Lucia. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

SCHWARCZ, Lilia. M. *O sol do Brasil*: Nicolas-Antoine Taunay e as desventuras dos artistas franceses na corte de d. João. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SIBILIA, Paula. *O show do eu*: a intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

VEYNE, Paul. *Pão e Circo*: sociologia histórica de um pluralismo político. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

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

MODERNA

ISBN 978-65-5779-123-3

MODERNA