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:
0190P21204136

# IDENTIDADE EM AÇÃO

## CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

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

Política e território

**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

**Política e território**

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

# MANUAL DO PROFESSOR

1ª edição

São Paulo, 2020

MODERNA

**Elaboração de originais:**

Júlio César Soriano Moysés
Mestre e doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP). Pesquisador.

Mauro Dela Bandera
Mestre e doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP). Professor de Filosofia da Universidade Federal do Acre (UFAC).

**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, 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

**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.** Teorias políticas e o Estado moderno ..... XLII

**Capítulo 2.** Estados nacionais e nacionalismos ..... XLV

**Capítulo 3.** Democracia e rupturas no regime democrático ..... L

**Capítulo 4.** Imperialismo e conflitos mundiais ..... LIV

**Capítulo 5.** A questão do Estado ..... LVIII

**Capítulo 6.** Geopolítica do espaço mundial ..... LXI

**Capítulo 7.** Política e poder ..... LXIV

**Capítulo 8.** A construção do território e a geopolítica do Brasil ..... LXVII

**Coletivo em ação.** Planos de governo: avalie, escolha, vote e cobre ..... LXXIV


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.

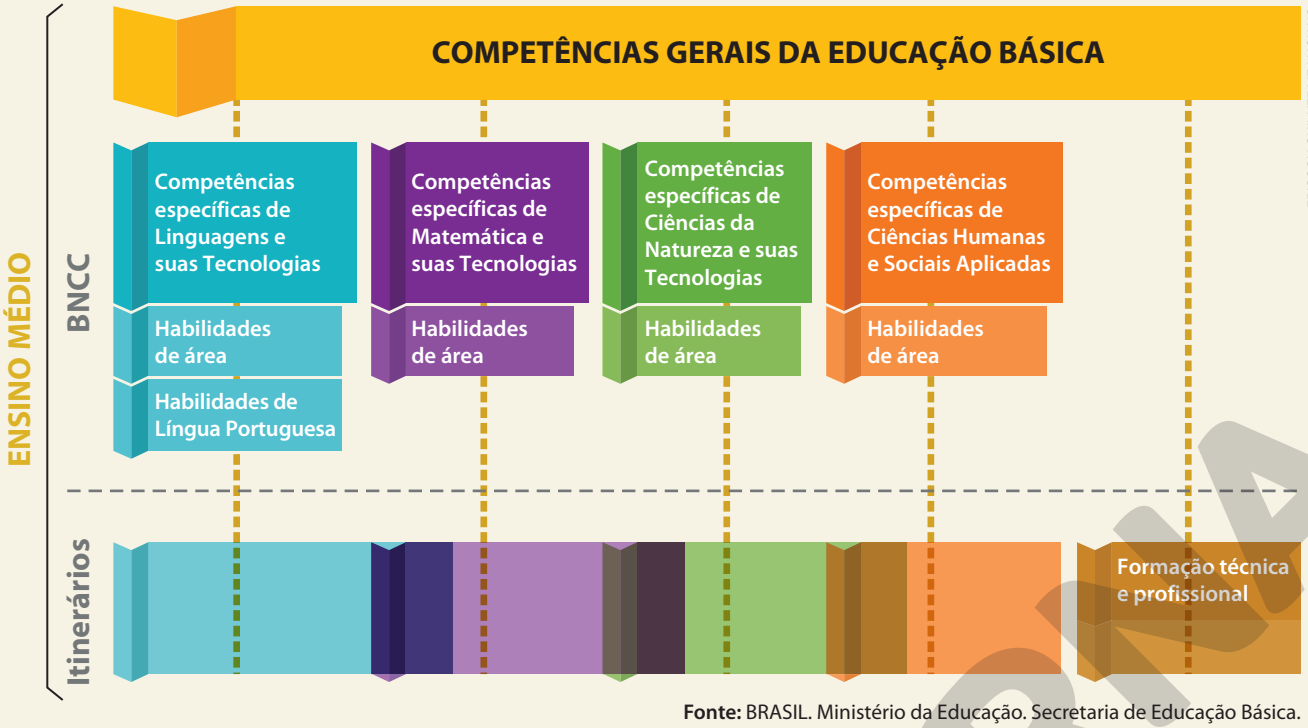
Observando-se sempre a integração e a articulação entre as quatro áreas do conhecimento, os estudos e as práticas no Ensino Médio devem contemplar a abordagem de:

> "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

MODERNA

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.

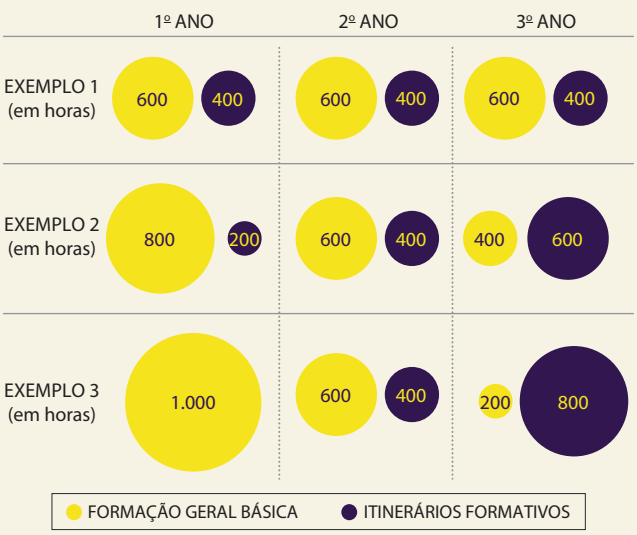
LUCIANA WHITAKER/PULSAR IMAGENS

*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

EDITORIA

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**<br>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**<br>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**<br>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**<br>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**<br>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**<br>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.

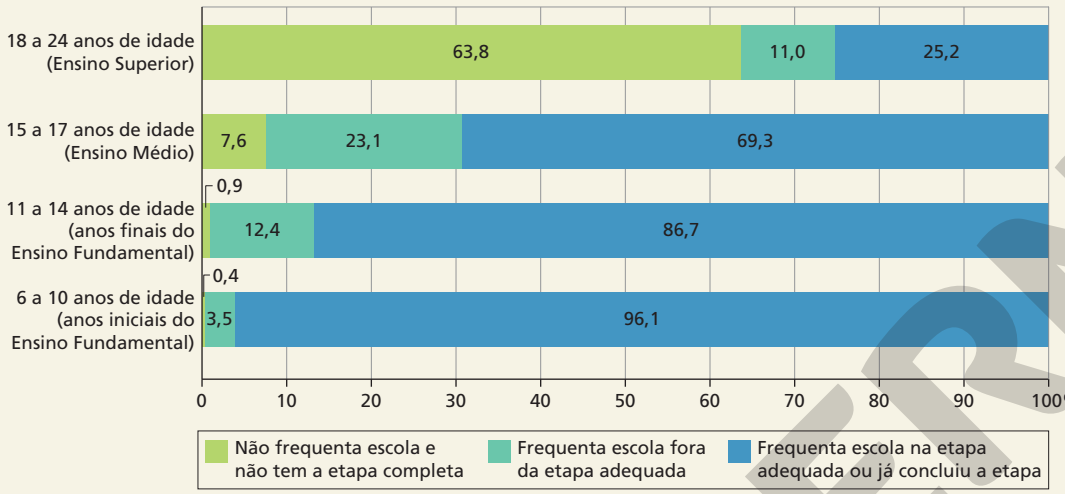
MODERNA

## 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**

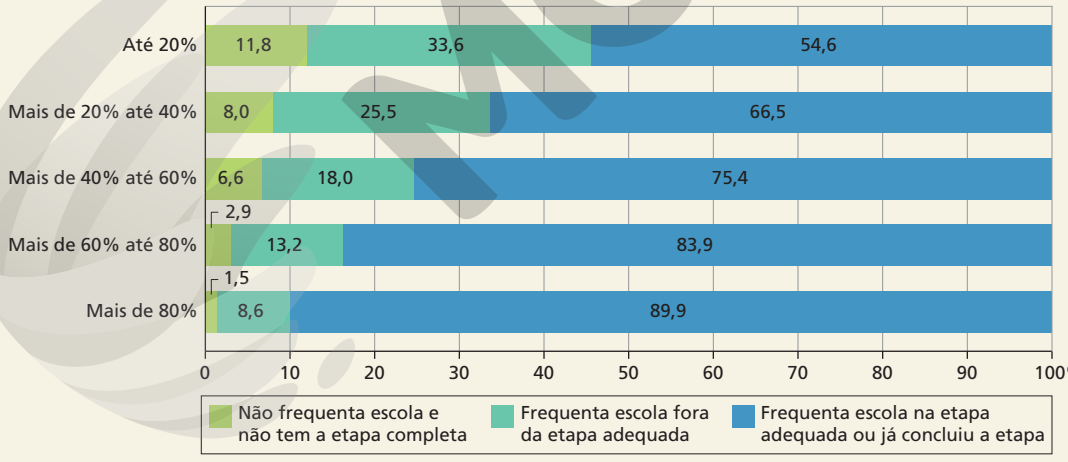



ERICSON GUILHERME LUCIANO

**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.

MODERNA

## 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.

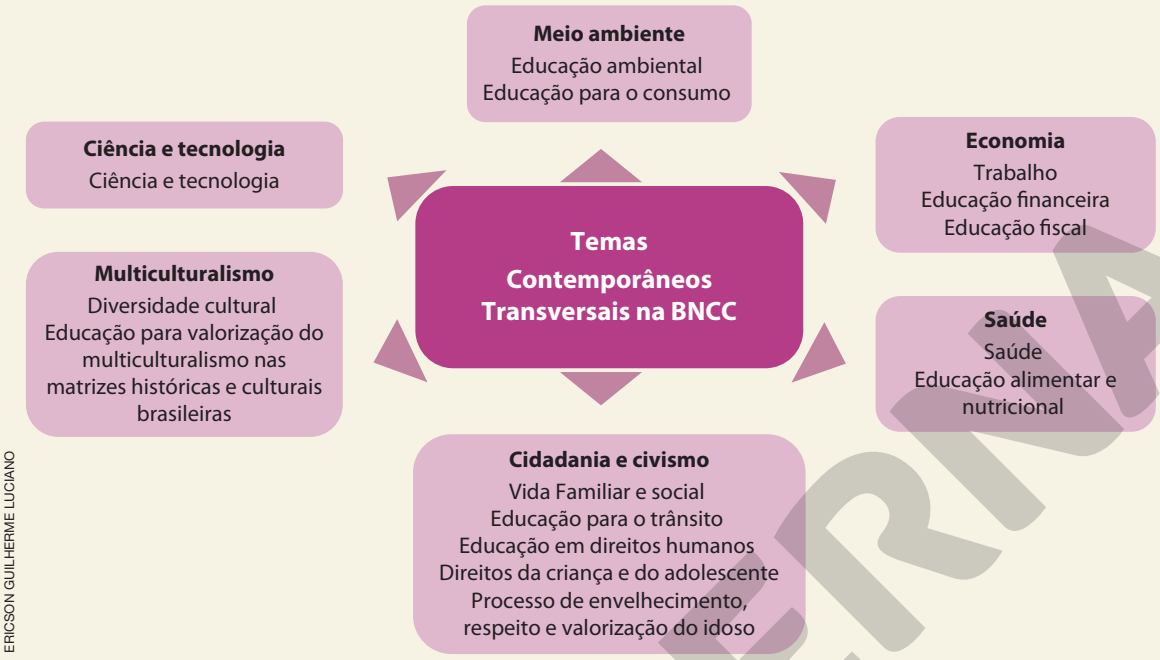
Na educação brasileira, a discussão sobre o trabalho transversal, com assuntos que não pertencem a uma área de conhecimento, ganhou força na década de 1990, sobretudo com a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, em 1996, em que se recomendava o trabalho com seis temas transversais: meio 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.<br>• 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.<br>• 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.<br>• Teste padronizado de rendimento.<br>• Teste diagnóstico.<br>• Ficha de observação.<br>• 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**<br>**Apresentar novas ideias e soluções** | **PENSAMENTO CRÍTICO**<br>**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:<br>• apresenta uma posição pessoal específica sobre um problema formulado de maneira clara;<br>• relaciona essa posição a teorias ou perspectivas alternativas dentro e fora da disciplina;<br>• justifica a opinião com boas evidências;<br>• reconhece os pressupostos e limitações da posição escolhida. | O trabalho do aluno:<br>• apresenta uma posição pessoal sobre um problema formulado de maneira clara;<br>• relaciona essa posição a uma teoria ou perspectiva alternativa dentro e fora da disciplina;<br>• justifica a opinião com algumas evidências;<br>• reconhece os pressupostos da posição escolhida. | O trabalho do aluno:<br>• apresenta uma posição sobre um problema que não está claramente formulado;<br>• relaciona essa posição a uma teoria ou perspectiva alternativa dentro da disciplina;<br>• fornece poucas evidências ou reconhece apenas minimamente os pressupostos e limitações da posição escolhida. | O trabalho do aluno:<br>• apresenta uma posição comumente aceita sobre um problema;<br>• justifica essa posição com evidências sólidas;<br>• falha em questionar os pressupostos ou em considerar outras perspectivas possíveis sobre o problema. |
| **PROCESSO** | O processo de trabalho:<br>• considera várias maneiras de formular e responder ao problema;<br>• desafia várias posições ou ideias comuns sobre o problema;<br>• mostra clara compreensão da força e das limitações das posições escolhidas e de suas alternativas;<br>• mostra abertura às ideias, às críticas ou ao *feedback* de outras pessoas, quando relevantes. | O processo de trabalho:<br>• considera outra maneira de formular e responder ao problema;<br>• desafia uma posição ou ideia comum sobre o problema;<br>• mostra clara compreensão da força e das limitações das posições escolhidas e de suas alternativas. | O processo de trabalho:<br>• demonstra disposição para ir além do caminho inicial para formular e responder ao problema;<br>• não identifica claramente os pressupostos das teorias ou práticas examinadas ou seus pontos fortes e fracos. | O processo de trabalho:<br>• demonstra pouca disposição para explorar outras posições ou teorias que não a mais aceita;<br>• 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.

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 | | | | | | | | | | | | |

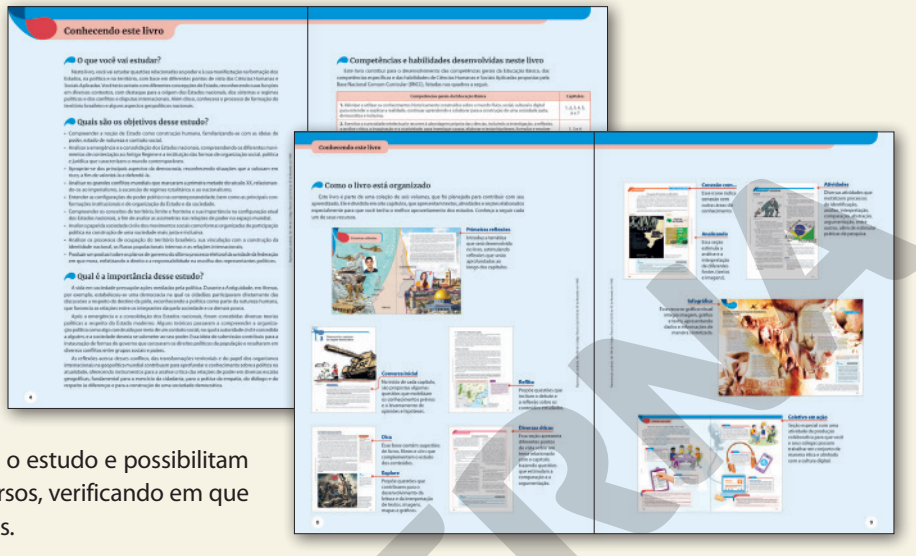
* CA refere-se à seção *Coletivo em ação*.

MODERNA

## Os recursos do livro

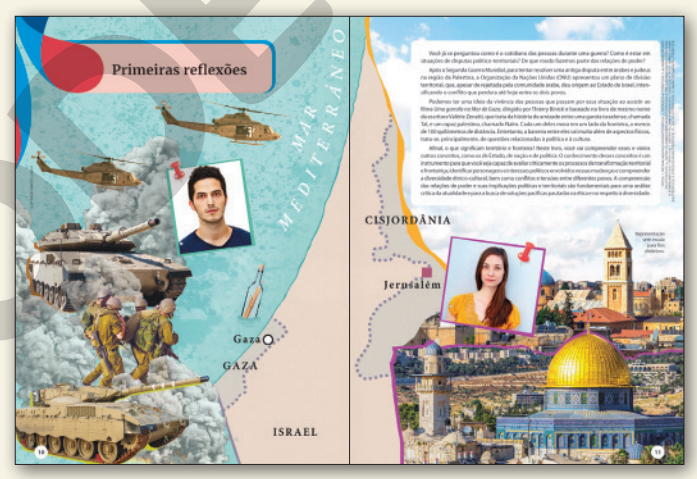
Cada recurso didático-pedagógico do livro foi concebido com objetivos claros para facilitar a prática docente. Esses recursos, em conjunto, expressam os pressupostos teórico-metodológicos da obra e dão suporte para diversas estratégias didáticas com o propósito de desenvolver competências e habilidades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

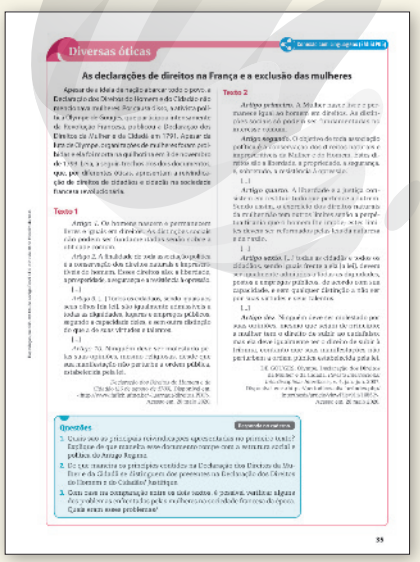
Esta seção mobiliza a pluralidade metodológica e científica dos componentes de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas por meio de atividades de exploração de textos, mapas, gráficos ou outras imagens – fotografia, pintura, escultura, ilustrações e representações esquemáticas.

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.



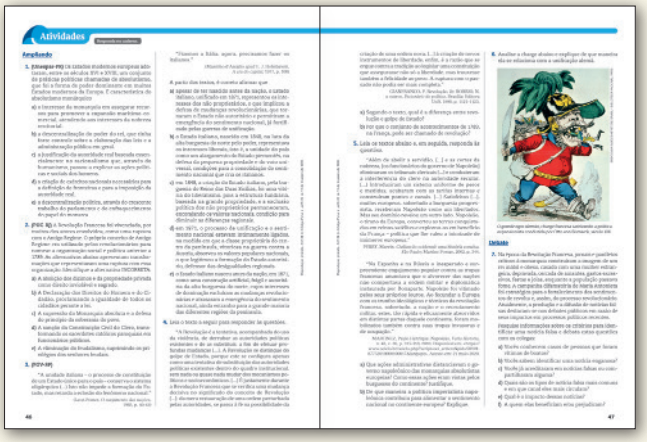

## Diversas óticas

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

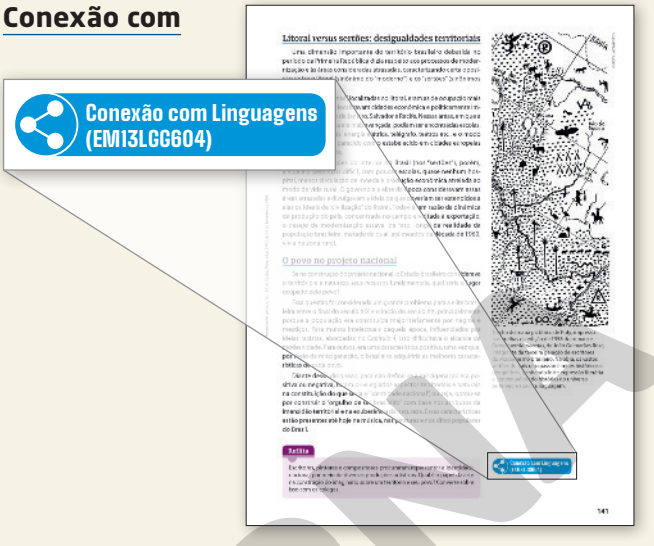



Ao final de cada capítulo, uma sequência de atividades mobiliza processos cognitivos diversificados, possibilitando aos estudantes analisar, inferir, argumentar, comparar, identificar, contrapor, interpretar, sintetizar, classificar, concluir, reconhecer padrões, decompor, abstrair, criar algoritmos 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.

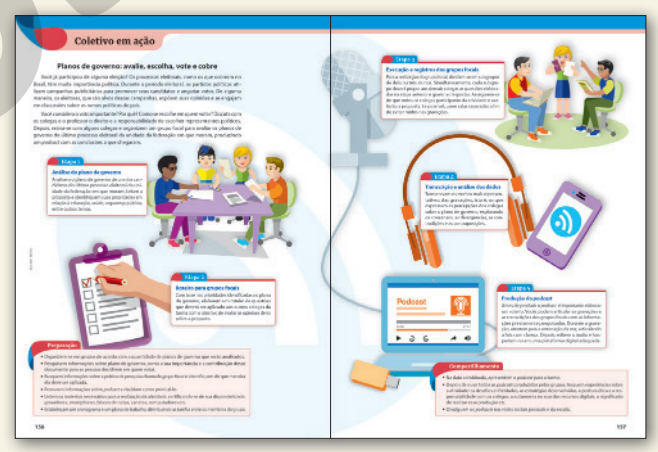
## Conexão com




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

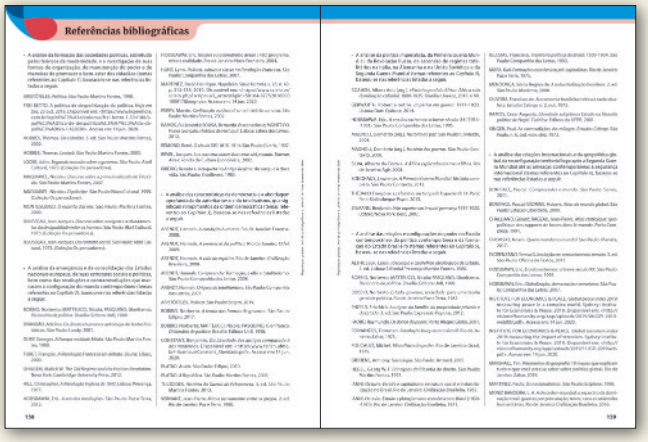



Ao final de cada volume, uma proposta de atividade prática interdisciplinar explora o universo temático do volume com o objetivo de que os alunos desenvolvam e compartilhem um produto por meio de recursos das mídias digitais. A proposta é estruturada em cinco pilares: cultura digital; protagonismo juvenil;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

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.

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 dos conceitos de *política* e de *território*. Os objetivos de aprendizagem dos capítulos, apresentados também aos alunos no livro do estudante, foram cuidadosamente elaborados no sentido de contribuir para a mobilização desses conceitos de maneira articulada com o desenvolvimento das competências e das habilidades previstas na BNCC.

A execução do conjunto desses objetivos contribui para o entendimento da política na atualidade, fundamental para o exercício da cidadania e para a construção de uma sociedade democrática. O contato com o pensamento de diversos estudiosos, desenvolvido em diferentes contextos e com diferentes perspectivas, contribui para a análise crítica das relações de poder em diversas escalas geográficas.

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. Teorias políticas e o Estado moderno | Compreender a noção de Estado como construção humana, familiarizando-se com as ideias de poder, estado de natureza e contrato social. | 1, 2, 3, 7, 9 e 10 | EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS106, EM13CHS204, EM13CHS205, EM13CHS502, EM13CHS503 e EM13CHS603 |
| 2. Estados nacionais e nacionalismos | Analisar a emergência e a consolidação dos Estados nacionais, compreendendo os diferentes movimentos de contestação ao Antigo Regime e a instituição das formas de organização social, política e jurídica que caracterizam o mundo contemporâneo. | 1, 4, 5, 7, 8, 9 e 10 | EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS103, EM13CHS104, EM13CHS201, EM13CHS202, EM13CHS204, EM13CHS501, EM13CHS502, EM13CHS503, EM13CHS504, EM13CHS603 e EM13CHS604 |
| 3. Democracia e rupturas no regime democrático | Apropriar-se dos principais aspectos da democracia, reconhecendo situações que a colocam em risco, a fim de valorizá-la e defendê-la. | 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9 e 10 | EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS105, EM13CHS106, EM13CHS501, EM13CHS502, EM13CHS503, EM13CHS504, EM13CHS601, EM13CHS602 e EM13CHS603 |
| 4. Imperialismo e conflitos mundiais | Analisar os grandes conflitos mundiais que marcaram a primeira metade do século XX, relacionando-os ao imperialismo, à ascensão de regimes totalitários e ao nacionalismo. | 1, 2, 7, 9 e 10 | EM13CHS102, EM13CHS103, EM13CHS105, EM13CHS106, EM13CHS201, EM13CHS203, EM13CHS204, EM13CHS404, EM13CHS503, EM13CHS603 e EM13CHS604 |
| 5. A questão do Estado | Entender as configurações do poder político na contemporaneidade, bem como as principais conformações institucionais e de organização do Estado e da sociedade. | 1 e 10 | EM13CHS101, EM13CHS106 e EM13CHS603 |
| 6. Geopolítica do espaço mundial | Compreender os conceitos de território, limite e fronteira e sua importância na configuração atual dos Estados nacionais, a fim de avaliar as assimetrias nas relações de poder no espaço mundial. | 1 e 3 | EM13CHS101, EM13CHS105, EM13CHS202, EM13CHS203, EM13CHS204, EM13CHS206, EM13CHS503, EM13CHS504, EM13CHS603 e EM13CHS604 |

Continua

**Continuação**

| | | | |
|---|---|---|---|
| 7. Política e poder | Avaliar o papel da sociedade civil e dos movimentos sociais como formas organizadas de participação política na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. | 1 e 3 | EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS106, EM13CHS501 e EM13CHS603 |
| 8. A construção do território e a geopolítica do Brasil | Analisar os processos de ocupação do território brasileiro, sua vinculação com a construção da identidade nacional, os fluxos populacionais internos e as relações internacionais. | 3, 6 e 10 | EM13CHS102, EM13CHS104, EM13CHS106, EM13CHS201, EM13CHS203, EM13CHS204, EM13CHS206, EM13CHS601, EM13CHS603 e EM13CHS606 |

A seção *Coletivo em ação*, no final do livro do estudante, tem como objetivo principal a produção de um *podcast* sobre os planos de governo do último processo eleitoral da unidade da federação em que os alunos moram, enfatizando o direito e a responsabilidade na escolha dos representantes políticos.

Ao analisar os planos de governo por meio de um grupo focal, os alunos apropriam-se de uma prática de pesquisa que explora as percepções, as ideias e as opiniões deles, contribuindo para o protagonismo juvenil e o pensamento científico com responsabilidade e ética. O desenvolvimento coletivo da atividade contribui para a mobilização das competências gerais da Educação Básica 2, 5, 7 e 9 e das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS106 e EM13CHS606.

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 |
|---|---|
| Vida familiar e social | No *Capítulo 1*, ao discutir a importância da esfera política como um componente da convivência e da organização da vida em sociedade.<br>No *Capítulo 7*, ao propor soluções para a vida democrática em sociedade. |
| Educação em direitos humanos | No *Capítulo 1*, ao abordar os prejuízos decorrentes do desinteresse das pessoas pela política e a importância do valor do bem comum na vida em sociedade.<br>No *Capítulo 2*, ao analisar artigos da Declaração de Direitos, de 1689.<br>No *Capítulo 3*, ao tratar da importância de formar sujeitos éticos e dispostos a combater a violência e ao fornecer subsídios para a valorização dos princípios da democracia.<br>No *Capítulo 4*, ao promover a consciência sobre a construção de uma sociedade mais justa e democrática, assim como o respeito aos princípios éticos.<br>No *Capítulo 5*, ao abordar os direitos civis, políticos e sociais dos cidadãos, além de tratar da formação do Estado no Brasil.<br>No *Coletivo em ação*, ao refletir sobre o voto e a importância da representatividade e da participação política consciente. |
| Diversidade cultural | No *Capítulo 6*, ao propor uma reflexão sobre a diversidade étnica e cultural dos povos envolvidos em movimentos separatistas. |
| Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras | No *Capítulo 8*, ao problematizar as desigualdades territoriais decorrentes da concepção litoral *versus* sertões e ao refletir sobre as consequências da ocupação do espaço amazônico. |

MODERNA

# 2. Orientações específicas

## Primeiras reflexões

As relações entre *território* e *política* orientaram a escolha dos conteúdos abordados neste livro. Os capítulos buscaram contribuir para a compreensão das diferentes experiências políticas e das distintas concepções de Estado que se constituíram ao longo do tempo e em contextos diversos, relacionando esses processos às mudanças territoriais e fronteiriças, no espaço mundial e no Brasil.

Para iniciar as discussões sobre o tema, promova uma conversa acerca da questão Israel-Palestina com a indicação do filme *Uma garrafa no Mar de Gaza* e das questões propostas no livro do estudante. Se possível, exiba trechos pré-selecionados do filme em sala de aula ou solicite aos alunos a leitura do romance infantojuvenil que originou o longa-metragem.

O diálogo inicial sobre o filme propicia a sondagem prévia dos conhecimentos dos alunos e oportuniza discussões mais dinâmicas a respeito da temática. A linguagem da produção artística cinematográfica é lúdica, recorre ao movimento e instiga as emoções por meio da combinação entre imagens, sons e enredo. Por essa razão, no processo de ensino-aprendizagem, pode-se recorrer a ela com o objetivo de instigar o interesse e o envolvimento dos alunos.

Criar situações em que haja fruição desse tipo de manifestação artística colabora com o desenvolvimento da competência geral da Educação Básica 3. Além disso, favorece a conexão dos estudos de Ciências Humanas com a área de Linguagens e suas Tecnologias, uma vez que amplia a apreciação estética e estimula a sensibilidade, a imaginação e a criatividade e, principalmente, a capacidade de relacionar as expressões artísticas aos múltiplos contextos espaço-temporais e às outras dimensões da vida social e cultural, conforme preconizam as habilidades de Linguagens e suas Tecnologias EM13LGG602 e EM13LGG604 e a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS101.

Analise o filme com os alunos ressaltando um aspecto importante na história, o da fronteira entre Israel-Palestina, que impõe a Tal e Naim diferentes experiências relacionadas aos seus lugares de vivência. Nesse sentido, o princípio de localização possui forte conteúdo político-social, possibilitando o trabalho com a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS206. Comente a situação desses personagens, que, apesar da proximidade geográfica, vivem em territórios ocupados por povos diferentes que travam constantes conflitos entre si. Em função das questões mencionadas, a análise do filme pode contribuir para o entendimento de processos complexos, que se relacionam à ocupação e à formação de Estados e territórios, territorialidades e fronteiras, disputas populacionais, além da formação de povos e nações, favorecendo o desenvolvimento das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS204 e EM13CHS603.

Procure explicar que as barreiras físicas, simbólicas e políticas impostas aos jovens impediram a convivência deles, mas, que, apesar disso, a relação de amizade estabelecida entre eles evidencia a importância do respeito às diferenças e às liberdades individuais. Nesse sentido, ao examinar a situação de guerra à qual os dois jovens são submetidos na trama, mobiliza-se o trabalho com as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS205 e EM13CHS502.

O retrato das relações desiguais de poder e da violência do Estado e dos grupos terroristas exibido em *Uma garrafa no Mar de Gaza*, bem como as críticas que são feitas a essas circunstâncias, favorece o desenvolvimento da competência geral da Educação Básica 9, uma vez que ressaltam a importância do diálogo, da empatia, da resolução de conflitos e da cooperação.

Portanto, as análises que compõem as discussões desse volume buscam preparar os alunos para atuar de modo respeitoso em relação ao outro e a agir em defesa dos direitos humanos. Essa formação culmina na valorização da diversidade humana e da cultura da paz.

## CAPÍTULO 1. Teorias políticas e o Estado moderno

### Apresentação

Esse capítulo objetiva permitir aos alunos a compreensão da noção de Estado como construção humana, familiarizando-os com as ideias de *poder*, *estado de natureza* e *contrato social*. Para isso, discutem-se as principais ideias das teorias políticas dos filósofos Aristóteles, Thomas Hobbes, Nicolau Maquiavel, John Locke, Jean-Jacques Rousseau e Montesquieu.

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

### Orientações didáticas

O capítulo inicia-se com uma fotografia das esculturas *A família do homem*, de Mario Armengol, e com questões que problematizam as relações de convivência entre as pessoas. A obra de arte apresentada comunica a ideia de harmonia na convivência. No texto de *Conversa inicial*, introduz-se a ideia de que o poder e a organização política podem ser importantes para garantir essa convivência. Em sala, converse sobre as questões propostas, permitindo aos alunos expressarem a própria visão da sociedade e do papel do poder político na mediação da convivência social. É possível problematizar os conhecimentos prévios que eles possuem sobre os governos instituídos em diferentes momentos históricos, comentando características e peculiaridades, por exemplo, das monarquias e das repúblicas.

CÓPIA

Sugestões de algumas questões que ajudariam na problematização: Em que medida os poderes absolutistas eram importantes na mediação de conflitos? Na atualidade, os governos republicanos desempenham esse papel?

Nesse momento do trabalho com o capítulo, espera-se que os alunos se utilizem de conhecimentos historicamente construídos para refletir sobre a convivência humana em comunidades políticas como fato natural ou como algo instituído, desenvolvendo as competências gerais da Educação Básica 1 e 3 e as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS106 e EM13CHS205. A discussão sobre a importância da esfera política na vida em sociedade e como componente importante da convivência e da organização social contribui para o desenvolvimento da competência geral da Educação Básica 9 e para o trabalho com o tema contemporâneo transversal *Vida familiar e social*.

**Conexão com Linguagens e suas Tecnologias**

Por envolver a análise de uma obra de arte e suas possíveis interpretações, a seção *Conversa inicial* contribui para o desenvolvimento da habilidade de Linguagens e suas Tecnologias EM13LGG602.

O item *A política e a formação do Estado moderno* apresenta a contribuição de alguns filósofos em relação à política e à criação do Estado na vida em sociedade. A questão central dessa discussão busca a seguinte reflexão: a organização humana em comunidades políticas é algo da natureza dos seres humanos ou uma construção social, ou seja, uma instituição artificial? Para esse debate, são apresentadas as teorias de Aristóteles (c. 384-322 a.C.), que considera a comunidade política como o *lugar natural* do ser humano, e de Thomas Hobbes (1588-1679), que defende que os acordos estabelecidos entre os seres humanos são fruto de um pacto voluntário e artificial, chamado por ele de *contrato social*. Para os filósofos contratualistas, a consolidação do Estado moderno resulta de uma reunião consentida de um grupo de indivíduos detentor de uma autoridade soberana no território que lhe corresponde. O estudo de argumentos e de teorias de pensadores sobre essa questão contribui para o desenvolvimento da competência geral da Educação Básica 1 e das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS103, EM13CHS204 e EM13CHS603.

Na sequência, demonstra-se que, sobretudo na modernidade, teóricos passaram a compreender a organização política e social como algo instituído, que não estava previamente inscrito na natureza humana. Desenvolvem-se, desse modo, as teorias contratualistas, com base nas quais se analisam os seres humanos em estado de natureza e se estuda o contrato social. É preciso destacar, entretanto, o fato de que nem todos os pensadores políticos modernos foram contratualistas. Independentemente disso, porém, suas teorias são essenciais para a reflexão sobre o poder e a política como a conhecemos na atualidade. Por isso, o capítulo dedica-se mais aprofundadamente à análise das teorias políticas de Nicolau Maquiavel (1469-1527), Montesquieu (1689-1755), Thomas Hobbes, John Locke (1632-1704) e Rousseau (1712-1778), filósofos modernos.

Na análise da teoria política de Maquiavel, reflete-se sobre os principados e as repúblicas por meio de exemplos históricos. Nesse estudo, os alunos entram em contato com as características definidas, pelo filósofo, da figura do príncipe (para quem era legítimo agir com violência) e podem analisar as vantagens dos regimes políticos republicanos, nos quais os conflitos são considerados legítimos e o povo tem mais condições de assegurar seus direitos do que nos principados. A reflexão sobre a teoria de Maquiavel e o debate realizado de maneira respeitosa sobre esse conteúdo contribuem para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica 1, 9 e 10 e das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS103, EM13CHS204, EM13CHS503 e EM13CHS603.

O item *Thomas Hobbes e o Estado* propicia a análise da teoria de Thomas Hobbes sobre a violência que predominava no estado de natureza e a instituição do Estado como forma de manter a paz. Para Hobbes, a função do Estado é, portanto, garantir o cumprimento dos contratos, dos acordos e das leis. No Estado, o representante político age por autoridade e por consentimento do povo, e é chamado de *soberano*, e os demais membros da sociedade são denominados *súditos* ou *cidadãos*. A reflexão e o debate sobre esses conteúdos também contribuem para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica 1 e 9 e das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS103, EM13CHS204 e EM13CHS603. Ao fornecer instrumentos para que os estudantes analisem e avaliem mecanismos para combater diversas formas de violência na sociedade, o item também desenvolve a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS503.

A defesa do direito natural à propriedade constitui-se a base das ideias de John Locke, para quem o objetivo da união dos seres humanos em organizações políticas é a preservação da propriedade. Para Locke, o poder supremo da política era o legislativo, ao qual o poder executivo estava subordinado. Por envolver a reflexão sobre o pensamento de John Locke, o item contribui para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica 1 e 7. O estudo sobre o direito natural à propriedade e às liberdades individuais, a compreensão do filósofo sobre o estabelecimento da sociedade civil, e seus apontamentos relacionados ao direito de resistência da população quando o governo instituído desrespeita as leis naturais, contribui para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica 9 e 10 e das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS204, EM13CHS502 e EM13CHS603.

No item *A teoria política de Rousseau*, os alunos analisam como, para esse filósofo, o ser humano é por natureza bom, mas se degenerou no decorrer de seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, a desigualdade é decorrente das relações

REPRODUÇÃO

sociais. Para esse filósofo, a sociedade civil precisou criar um bem comum para servir de referencial para todas as pessoas. Esse bem comum seria expresso por uma vontade geral, com base na qual a sociedade deve ser governada. Para ele, o povo é soberano para criar as leis que obedecerá. Por envolver a reflexão sobre as críticas de Jean-Jacques Rousseau à desigualdade (que teria retirado o ser humano de seu aprazível estado de natureza) e também possibilitar a compreensão das ideias de soberania (bem comum expresso pela vontade geral e liberdade dos cidadãos), o estudo do conteúdo contribui para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica 1, 7, 9 e 10 e das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS204, EM13CHS502 e EM13CHS603.

Para o filósofo Montesquieu, a questão da distribuição dos poderes era central, e o item *Montesquieu e a tripartição dos poderes* explora essa temática. Para não haver abuso de poder, Montesquieu defendia a existência de três poderes independentes. Para o filósofo, caso o poder de legislar e o de executar as leis coubessem à mesma pessoa ou ao mesmo corpo de magistratura, haveria o temor de que fossem elaboradas e executadas leis tirânicas. Por envolver a análise da teoria de Montesquieu sobre a tripartição dos poderes e sua importância para evitar excessos tirânicos, o estudo contribui para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica 1 e 7 e da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS603.

## Comentários e sugestões de resposta

### *Conversa inicial* — *Página 12*

1. O artista representou os seres humanos com formas delicadas, transparecendo uma sensação de leveza. Além disso, os corpos esculpidos dirigidos um ao outro, alguns de mãos dadas, reafirmam a impressão de harmonia.
2. Resposta pessoal. Trata-se de uma oportunidade de os alunos refletirem sobre o assunto que ocupou muitos teóricos políticos da modernidade, ou seja, a ideia de que, para preservar sua existência e evitar situações de conflito generalizado, os seres humanos estabeleceram pactos por meio dos quais instituíram a sociedade, os poderes e as leis.

### *Explore* — *Página 18*

Para Thomas Hobbes, os seres humanos aceitam abrir mão do direito de governar-se, que ocorreria no estado de natureza, e transferi-lo para outra pessoa ou para uma assembleia, contanto que os demais também o façam. Trata-se do estabelecimento do contrato social, que traria vantagens por sua eficácia em manter a paz.

### *Reflita* — *Página 22*

Os diversos contratualistas estudados defenderam a ideia de que, pelo contrato social, os seres humanos aceitam abrir mão de certas decisões particulares pelo bem de toda a comunidade, para proporcionar uma coexistência que não seja dominada pelo temor. Apesar de pensadores como John Locke considerarem as liberdades individuais fundamentais, há situações – como a da disseminação do vírus que provoca a covid-19 – nas quais é preciso agir de modo que a comunidade em geral seja favorecida, respeitando as restrições de circulação determinadas para reduzir a velocidade do contágio.

### *Analisando* — *Página 24*

1. De acordo com Rousseau, a propriedade privada, como resultado de uma cadeia de acontecimentos, ajudou a degenerar a natureza do homem, aprofundando as desigualdades. Ela contribuiu, dessa maneira, para a saída do homem de seu estado de natureza e o estabelecimento da sociedade civil.
2. Rousseau tem uma visão negativa dessa saída, pois chega a afirmar que o gênero humano se perdeu nesse processo. Além disso, ele declara que diversas guerras e iniquidades decorreram do estabelecimento da propriedade privada.
3. De acordo com Locke, em estado de natureza os seres humanos já apresentavam o direito à propriedade. Para Rousseau, porém, a propriedade degenerou os seres humanos, tirando-os do estado de natureza.

Ao propor a leitura e a interpretação de um texto filosófico, a seção contribui para o desenvolvimento da capacidade argumentativa e da construção de opiniões bem fundamentadas, relacionadas à competência geral da Educação Básica 1 e às habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS101 e EM13CHS103. A problematização da desigualdade suscitada pelo texto relaciona-se por sua vez às competências gerais da Educação Básica 2 e 10 e às habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS502 e EM13CHS503.

### *Atividades* — *Página 25*

1. a.
2. a) De acordo com Maquiavel, pensadores já haviam imaginado como deveriam ser repúblicas e principados e escreveram sobre o assunto, mas não se preocuparam em mostrar como esses regimes realmente funcionavam. Ou seja, estavam mais preocupados em mostrar como se deveria viver do que como se vivia de fato. Maquiavel, em contrapartida, acreditava que era preciso analisar as circunstâncias como eram e propôs o mesmo comportamento ao príncipe.

   b) De acordo com o pensamento político de Maquiavel, uma grande virtude do governante é sua capacidade de se manter no poder. Para tanto, às vezes, é necessário praticar o mal, pois as qualidades consideradas virtudes com base na moral corrente podem prejudicar seu objetivo de se manter governando.
3. a) De acordo com Montesquieu, a liberdade política está fundamentada na sensação de segurança. Para que haja segurança, um cidadão não pode temer outro cidadão.

b) Com a separação de poderes, é possível evitar que a autoridade de criar leis, executá-las e julgar se concentre no mesmo indivíduo. Se isso ocorresse, poderiam ser instalados a tirania, o despotismo e a arbitrariedade. Assim, só pode haver a sensação de segurança, que é fundamento da liberdade política, quando os poderes estão separados.

4. O conteúdo estudado no capítulo pode auxiliar o aluno a compreender que a crença na possibilidade de ser apolítico é uma falácia: de acordo com Aristóteles, está inscrito na natureza humana o fato de ser um *animal político*; para os contratualistas, ao fundar a sociedade civil e estabelecer um contrato, os seres humanos aceitam participar de uma comunidade política. Contudo, como indicado no primeiro texto citado, alguns indivíduos resistem a se interessar pela coisa pública, o que pode gerar um comportamento apolítico. Para combater esse tipo de comportamento, vale a reflexão de que a política continuará existindo a despeito de as pessoas se interessarem por ela ou não. Entretanto, o desinteresse pode prejudicar essas pessoas, que deixam a política ser sequestrada por maus políticos. A discussão sobre esse tema favorece o trabalho com o tema contemporâneo transversal *Educação em direitos humanos*.

Por conter trechos de textos filosóficos e envolver a realização de uma dissertação problematizando o comportamento apolítico, as atividades contribuem 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.

**Conexão com Linguagens e suas Tecnologias**

Por envolver a elaboração de um texto dissertativo e de uma intervenção sobre a problemática do comportamento apolítico, pelo qual o cidadão se exime da participação política, essa atividade se relaciona à habilidade de Linguagens e suas Tecnologias EM13LP15.

## Referências complementares

Para fornecer subsídios teórico-metodológicos sobre as teorias políticas de alguns dos filósofos estudados nesse capítulo, sugerem-se as referências a seguir.


BECKER, Evaldo. Natureza, ética e sociedade em Rousseau. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, São Paulo, v. 2, n. 21, 2012. Disponível em: < http://www.periodicos.usp.br/cefp/article/view/58318>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BIGNOTTO, Newton. *Maquiavel*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

KRITSCH, Raquel. Elementos da política e da teoria do Estado em *De o espírito das leis* de Montesquieu. *Revista Espaço Acadêmico*, Paraná, v. 10, n. 117, fev. 2011.

LIMONGI, Maria I. *Hobbes*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002. (Coleção Filosofia Passo a Passo)


# CAPÍTULO 2.
# Estados nacionais e nacionalismos

## Apresentação

A proposta principal do capítulo é analisar a emergência e a consolidação dos Estados nacionais no que se refere a sua estrutura social e política para compreender o Antigo Regime e os diferentes processos que promoveram sua desestruturação, e, consequentemente, a instituição de novas formas de organização social, política e jurídica, típicas do mundo contemporâneo. Para isso, estudam-se os acontecimentos que marcaram a formação das monarquias nacionais na Península Ibérica, na França e na Inglaterra e os processos que levaram à implementação de outros sistemas políticos em decorrência das Revoluções Inglesas e da Revolução Francesa. Ao final, analisam-se as ondas liberais do século XIX, o fortalecimento do sentimento de identidade nacional e as unificações alemã e italiana.

Para trabalhar com as temáticas desenvolvidas nesse capítulo, indicam-se com prioridade os professores com formação em história.

## Orientações didáticas

As questões propostas em *Conversa inicial* permitem aos alunos uma primeira aproximação com os conceitos de *nação*, *Estado-nação* e *nacionalismo*. A conversa em sala oportuniza a mobilização de conteúdos relativos a esses conceitos, abordados nos anos finais do Ensino Fundamental. Utilize esse momento para organizar as observações feitas pelos alunos e planeje os conteúdos a serem mais aprofundados em suas aulas, levando em consideração os conhecimentos prévios demonstrados por eles.

O item *Nações modernas* apresenta, em um primeiro momento, algumas características do processo de formação das primeiras monarquias nacionais (primeiros Estados nacionais) na Europa do final da Idade Média. Para isso, discute-se o processo de centralização política em diferentes países europeus, especificando as demandas e as expectativas dos diversos grupos sociais envolvidos, bem como a formação de fronteiras, a expulsão de povos de outras etnias e a concentração de poderes pelo monarca. O item também analisa a emergência dos Estados nacionais com o emprego de conceitos adstritos a essa realidade política em comparação com o sistema feudal. Esses conteúdos contribuem para o desenvolvimento das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS201, EM13CHS204 e EM13CHS603.

Ao tratar do conflito entre a monarquia francesa e a Igreja Católica, se julgar conveniente, comente com os alunos que o clero francês ignorou o retorno da sede da Igreja a Roma em 1377, e elegeu no ano seguinte outro papa. A situação só foi resolvida em 1417, quando teve fim o papado de Avinhão. Vale ressaltar o episódio conhecido como Cisma do Ocidente ou o Cisma Papal, em que coexistiram dois papas no período de 1378 a 1417.

Depois de comentar as características do Antigo Regime, o capítulo trata de duas revoluções inglesas, a Puritana e a Gloriosa, e, em seguida, da Revolução Francesa.

MODERNA

Ao abordar as revoluções inglesas, vale esclarecer as diferenças entre Inglaterra, Grã-Bretanha e Reino Unido. Grã-Bretanha é o nome de uma ilha que reúne os seguintes países: Inglaterra, Escócia e País de Gales. No início do século XVIII, mais precisamente em 1707, a Inglaterra estava unida ao País de Gales e à Escócia, no chamado Reino Unido da Grã-Bretanha. Em 1801, o Reino Unido da Grã-Bretanha juntou-se ao Reino Unido da Irlanda, formando o Reino Unido. Em 1921, a parte sul da Irlanda conquistou a independência, constituindo a República da Irlanda (Eire). Ao longo do volume, prioriza-se o uso da nomenclatura que corresponde ao período estudado.

Informe aos alunos, se julgar conveniente, que a rainha Elizabeth I proclamou o anglicanismo como religião oficial da Inglaterra e foi somente durante seu reinado (1558-1603) que os ritos e dogmas da Igreja Anglicana tornaram-se diferentes dos da Igreja Católica. Embora ela tenha adotado uma abordagem moderada do conflito religioso, católicos foram perseguidos e executados em seu governo. Em 1570, o Papa Pio V a excomungou da Igreja Católica. Do ponto de vista diplomático, ela encerrou a guerra com a França (iniciada por Maria Stuart) e, em 1585, apoiou uma rebelião protestante contra a Espanha na Holanda e executou Maria, sua prima católica e ex-rainha da Escócia, que tinha sido acusada de tentar usurpar o trono inglês.

Sobre a Revolução Francesa, vale destacar o evento como produto de um fluxo de ideias que circulou pelo Oceano Atlântico, e não circunscrito na França. A revolução foi fortemente influenciada pela independência dos Estados Unidos e ecoou de maneira potente na colônia de São Domingos (atual Haiti).

## Para você assistir

***Etiqueta e ética***

Diretor: Renato Janine Ribeiro. TV Cultura e Instituto CPFL. País: Brasil. Ano: 2012. Duração: 48 min.

Programa exibido pela TV Cultura, no qual o filósofo Renato Janine Ribeiro reflete sobre a história da etiqueta. Ribeiro discorre sobre os objetivos das regras de etiqueta no Antigo Regime e explica como, na atualidade, elas estão mais relacionadas a pequenas ações éticas no dia a dia, essenciais para a convivência em sociedade. Disponível em: <https://tvcultura.com.br/videos/60338_etiqueta-e-etica-renato-janine-ribeiro.html>. Acesso em: 22 jun. 2020.

Por abordar as reações ao exercício absoluto do poder prefiguradas nas Revoluções Inglesas e na Revolução Francesa – apresentando as exigências dos grupos excluídos na participação política, bem como a estruturação de regimes constitucionais –, a política imperialista napoleônica e a difusão dos ideais revolucionários pela Europa, a reação conservadora, a emergência do nacionalismo e as demandas pelo exercício de cidadania, o item *Revoluções e a reação na Europa* contribui para o desenvolvimento das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS204 e EM13CHS603.

Na sequência, no item *As ondas liberais e o sentimento nacional*, os alunos refletem sobre os fundamentos do liberalismo econômico, sobre a autorregulação do mercado e a defesa do papel do Estado como o de protetor do direito inviolável dos indivíduos à propriedade privada e o da ordem social, não devendo interferir na economia, e seus vínculos com movimentos sociais e políticos contestatórios das monarquias absolutistas nos séculos XVIII e XIX. No item, discute-se como no processo de enfraquecimento político dessas monarquias, o sentimento nacional ganhou espaço. Essas reflexões contribuem para o desenvolvimento das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS201, EM13CHS204 e EM13CHS603.

No trabalho com as ondas revolucionárias de 1830 e os Três Dias Gloriosos na França, relembre os alunos de que, em 1820, ocorreram revoltas de cunho liberal e nacionalista na Espanha, na Grécia e em Nápoles, onde a industrialização se iniciava. Dessas, a revolta grega, apoiada pelos grupos liberais da França, do Reino Unido e da Rússia, foi a mais exitosa porque deu início ao processo de independência da Grécia em relação ao Império Otomano.

## Para você ler

***As apoteoses de Napoleão III*: um estudo sobre imagem e poder**

Paulo Debom. Dia-Logos – *Revista Discente da Pós-Graduação em História da UERJ*, v. 6, n. 6, p. 137-148, 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/dia-logos/article/view/23361>. Acesso em: 23 jun. 2020.

Por meio da análise iconográfica de pinturas produzidas ao longo do século XIX, o artigo debate a construção do mito de Luís Napoleão Bonaparte, refletindo sobre o modo pelo qual Napoleão III articulou sua propaganda política para ser representado como o líder nato responsável por conduzir a França ao progresso.

O estudo sobre a formação dos Estados nacionais e o nacionalismo é concluído nesse capítulo com a análise dos movimentos nacionalistas fomentados pela ideia da soberania de um povo que compartilha uma identidade cultural e é regido por um Estado livre. Para esse estudo, sugere-se ler em sala o texto da página 43 e sistematizar coletivamente os aspectos da constituição do chamado sentimento nacionalista apontados. Ao abordar o nacionalismo como projeto político de construção de identidade nacional, os mecanismos, muitas vezes violentos, pelos quais essa realidade forjada se impôs às tradições locais, bem como a unificação italiana e alemã, o conteúdo tratado no item *O nacionalismo e as unificações* contribui para o desenvolvimento das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS204, EM13CHS503 e EM13CHS603.

No subitem *Unificação alemã*, a identificação do *Zollverein* como estratégia utilizada para desenvolver tecnologias, estruturar fluxos financeiros e uniformizar sistemas de padrões e medidas, a fim de estabelecer um ambiente institucional para a unificação dos Estados germânicos, contribui para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS202.

## Comentários e sugestões de resposta

### *Conversa inicial* — *Página 26*

1. Espera-se que os alunos mencionem em suas respostas o fato de que os significados dessas palavras remetem diretamente à delimitação territorial de uma nação, ao sentimento de pertencimento a uma comunidade imaginada, bem como à exaltação desse sentimento de pertencimento. Tais significados derivam de processos históricos constitutivos do mundo contemporâneo e se revelam no fenômeno jurídico da nacionalidade ou na exacerbação do sentimento nacional, muitas vezes canalizados para justificar conflitos externos, mas também internos, quando grupos se arrogam da pretensa ideia de representar o sentimento de união nacional de um povo ou de um país.
2. É possível que os alunos retomem algumas características desses processos, estudados nos anos finais do Ensino Fundamental. Aproveite esse momento para verificar os conhecimentos prévios que eles possuem sobre o tema, o que será importante no planejamento de seu trabalho com o capítulo. Instigue-os a manifestar suas opiniões, relembrando-os de que esses fenômenos apresentam realidades históricas distintas. A emergência dos Estados nacionais liga-se à construção do mundo moderno, em que, entre outros fatores, a descentralização do mundo feudal foi substituída pela centralização político-administrativa por um monarca. Já o nacionalismo está ligado à constituição do mundo contemporâneo, em que a ideia de submissão a um rei deu lugar à construção do sentimento exacerbado de pertencimento a um país.
3. Comente com os alunos a intencionalidade das seleções esportivas nacionais ao canalizarem o sentimento de pessoas que habitam diferentes regiões de um país para uma causa nacional. Dessa maneira, elas são um dos artifícios usados para a construção de uma identidade nacional, da ideia de pertencimento a uma comunidade imaginada. Os jogadores fotografados provêm de diversas regiões da França, e vários deles são filhos de imigrantes de ex-colônias francesas. A despeito das muitas diferenças entre eles ou dos preconceitos dos quais possam ser vítimas, todos partilham a língua francesa, o *status* jurídico francês e alimentam o sentimento de identidade nacional por meio do esporte.

### *Reflita* — *Página 29*

Com esse debate, propõe-se uma reflexão a respeito da realidade política do Antigo Regime. Estimule a participação de todos os alunos para que ouçam com atenção os colegas e manifestem suas opiniões de maneira clara e respeitosa. Espera-se que, por meio desse exercício reflexivo, por comparação, os alunos pensem também sobre a realidade política contemporânea. Na condução do debate, argumente que, durante o Antigo Regime, uma ínfima parcela da população desfrutava de direitos e privilégios. É importante reforçar o fato de que os súditos explorados e descontentes não podiam eleger seus representantes ou emitir opinião contra o governo exercido, e estavam à mercê das imposições do monarca. Por fim, é interessante destacar o fato de que a democracia é o regime em que os representantes são eleitos pelo povo, com tempo de mandato definido por lei. Ademais, o povo desfruta do direito de realizar novas escolhas caso não se sinta contemplado por quem elegeu. Além disso, a democracia não se limita ao período das eleições, e a população pode exercer seu direito de se manifestar, de se organizar politicamente por meio de grêmios estudantis, associações de bairro ou de qualquer outra forma, com o intuito de conquistar melhorias para a escola, a comunidade etc.

Por envolver a proposta de uma reflexão sobre dois sistemas políticos, a atividade estimula os alunos a utilizarem conhecimentos científicos historicamente construídos para entender e fundamentar suas opiniões, contribuindo para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica 1 e 4. Concomitantemente, ao realizarem um debate que pressupõe o diálogo e a troca respeitosa de ideias, os alunos desenvolvem a competência geral da Educação Básica 9. Ao refletirem sobre as próprias escolhas políticas e terem a oportunidade de analisarem os fundamentos da ética em diferentes culturas, compreendendo a importância da democracia para o exercício da cidadania e da igualdade de direitos e de liberdades individuais, os alunos também desenvolvem as competências gerais da Educação Básica 7, 8 e 10 e as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS501 e EM13CHS502.

### *Explore* — *Página 31*

Os artigos da Declaração de Direitos conferem uma série de restrições ao exercício absolutista do poder monárquico, pois determinam que o governo seja conduzido com o consentimento parlamentar e que os súditos do rei e os parlamentares tenham

EM ABERTO

direito de apresentar petições ou de realizar discussões no Parlamento sem passar por medidas disciplinares. Além disso, estabelecem eleições para a instituição.

Por envolver a análise dos artigos selecionados da Declaração de Direitos com objetivo de caracterizar o rompimento com o exercício absoluto do poder, substituindo-o pela monarquia parlamentar, a atividade contribui para o desenvolvimento das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS103 e EM13CHS104 e do tema contemporâneo transversal *Educação em direitos humanos*.

### *Explore* — *Página 32*

A crítica contida na charge está diretamente ligada à estrutura social da França no período, em que o terceiro estado era obrigado a sustentar os dois outros. Sobre a pedra estão representados o primeiro (personagem de batina) e o segundo estados (nobre). Sob a pedra, o terceiro estado. O personagem que representa esse estamento pode ser um camponês, pois o ambiente da charge é rural, ou um membro da burguesia, cuja vestimenta é semelhante à da nobreza, mas sem paramento militar.

Por envolver a análise de uma charge do período da Revolução Francesa, que contém uma crítica à sociedade estamental, a atividade contribui para o desenvolvimento das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS103 e EM13CHS104.

### *Diversas óticas* — *Página 35*

1. As principais reivindicações contidas na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão são a liberdade e a igualdade para os homens, bem como o direito de livre associação, de resistência à opressão, de liberdade, prosperidade e segurança, de admissibilidade em empregos públicos e à livre opinião. Esse conjunto de reivindicações rompe com a estrutura social e política do Antigo Regime, pois contém a proposta de substituição de privilégios de camada e origem social pelo *status* da igualdade jurídica, social e política, substituindo a rigidez da sociedade estamental por outra, mais propensa à mobilidade.
2. A Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã demonstra uma concepção plural dos direitos dos seres humanos. Enquanto o texto 1 apresenta uma visão exclusivista e um avanço apenas parcial nas tradições do Antigo Regime, o texto 2 expõe a ideia da igualdade jurídica entre homens e mulheres, e o direito de a pessoa não ser subjugada em razão de ser mulher, revelando a característica patriarcal da Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão.
3. Com base na comparação entre os textos, percebe-se que as mulheres não desfrutavam dos mesmos direitos que os homens. Elas estavam submetidas à tirania dos homens, condenadas a obedecê-los na esfera domiciliar e privadas de exercer a cidadania por meio da participação política e do trabalho em cargos públicos.

Por envolver a comparação entre dois importantes documentos que apresentam visões diferentes da sociedade francesa do Antigo Regime, a atividade contribui para o desenvolvimento da competência geral da Educação Básica 1 e das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS101 e EM13CHS102. O estudo e a reflexão sobre a reivindicação, por parte das mulheres, de direitos sociopolíticos sem distinção de gênero que justifique a submissão de um indivíduo a outrem, em ambiente público ou particular, contribuem, por sua vez, para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica 7 e 9 e das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS501, EM13CHS502 e EM13CHS504.

**Conexão com Linguagens e suas Tecnologias**

A identificação, a análise e a comparação de ideias e argumentos apresentados em duas fontes históricas distintas contribuem para o desenvolvimento da habilidade de Linguagens e suas Tecnologias EM13LP05.

### *Explore* — *Página 36*

O autor utiliza o recurso da ironia ao representar uma mulher seguindo o marido na pescaria, criticando, dessa maneira, a ideia de submissão das mulheres aos homens.

### *Explore* — *Página 39*

O processo de restauração pretendido pelos participantes do Congresso de Viena não foi integral. Na França, por meio da constituição, foram reconhecidas as liberdades individuais. Além disso, nos territórios correspondentes ao da região ocidental da atual Alemanha, ao do norte da atual Itália e ao da Polônia, por exemplo, códigos inspirados no napoleônico continuaram em vigor, e instituições características do Antigo Regime, como a servidão, privilégios e mão-morta eclesiástica, desapareceram. Outro fato importante foi a permanência da igualdade civil no cumprimento da lei e da justiça e no pagamento de impostos, bem como o direito a assunção de cargos públicos e à propriedade privada.

Ao apresentar o Congresso de Viena como organismo internacional organizado com o propósito de definir uma pauta conservadora e contrarrevolucionária e discutir os limites desse propósito, o conteúdo apresentado na página contribui para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS604.

### *Explore* — *Página 41*

Marianne, alegoria feminina consagrada pela Revolução Francesa, foi representada como a personificação da liberdade. Em uma de suas mãos empunha a bandeira tricolor francesa; na outra, um mosquete com baioneta. O resgate de Marianne como personagem central no momento de deflagração do movimento contra a restauração da monarquia na França é clara referência ao passado revolucionário e aos símbolos da república. O quadro, por sua vez, expressa o nacionalismo porque representa a mobilização de diferentes segmentos sociais, enfatizando o caráter popular da revolta. A união do povo, sob a liderança da liberdade, em marcha triunfal, foi um dos símbolos mais importantes da nação francesa no século XIX.

REPRODUÇÃO

Por envolver a análise de documentação histórica iconográfica, desvelando o conteúdo e o sentido de tal representação, a atividade contribui para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS104.

### *Atividades* *Páginas 46 e 47*

1. d.
2. a.
3. e.
4. a) Segundo o texto, *revolução* é um movimento imbuído de valores político-ideológicos que produz transformações estruturais no sistema político-econômico, jurídico e, assim, na ordenação do tecido social. Ela é acompanhada da violência porque, historicamente, coloca em risco os privilégios da elite, a qual lança mão do aparato repressor para preservá-los. O golpe de Estado, por sua vez, produz a mudança dos atores políticos em um quadro institucional, sem provocar alterações estruturais nos mecanismos políticos ou socioeconômicos.

   b) Porque, com esse conjunto de acontecimentos, caracterizados como Revolução Francesa, produziu-se uma ruptura completa com as antigas estruturas sociais, econômicas e culturais. A Revolução Francesa teve como consequência a produção de uma nova ordem, com a desestabilização do sistema de governo absolutista e a estrutura social estamentária. Além disso, as pessoas passaram a entender-se de maneira diferente após esse movimento. A Revolução Francesa, como mencionado no texto, possibilitou a criação de instrumentos de liberdade e desejos de felicidade, por meio dos quais os indivíduos passaram a compreender-se como cidadãos, e não mais como súditos.
5. a) De acordo com o primeiro texto, entre as ações que distanciavam o governo de Napoleão das monarquias do Antigo Regime, estavam a abolição da servidão, ao menos na França, o fim de pagamentos senhoriais e das cortes, o combate à interferência do clero em assuntos seculares e a uniformização do sistema de pesos e medidas. Essas ações foram bem-vistas pela burguesia europeia porque beneficiavam as atividades comerciais e eliminavam as distinções sociais típicas do Antigo Regime.

   b) A racionalização administrativa e a difusão dos ideais e progressos técnicos da Revolução Francesa eram bem-vistas pelos povos submetidos aos regimes monárquicos alinhados ao Antigo Regime, mas a exploração das regiões ocupadas pelas tropas napoleônicas em benefício da França, não. Assim, os princípios ligados à igualdade civil e jurídica e ao alvorecer das nações, fecundados pelo exército francês, foram absorvidos por esses povos, que mobilizaram o sentimento de união nacional contra as tropas invasoras.

Por envolver a apropriação de informações contidas em diferentes narrativas, a atividade contribui para o desenvolvimento das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS101 e EM13CHS102. Ao solicitar que os estudantes formulem uma argumentação sobre os efeitos da política imperialista no desenvolvimento do nacionalismo no continente europeu, a atividade contribui, por sua vez, para o desenvolvimento das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS103, EM13CHS204 e EM13CHS603.

6. O personagem da charge é identificado na legenda: Otto von Bismarck, representado como um ogro devorador de soldados. Nomeado chanceler em 1862, ele empreendeu guerras contra a Dinamarca, a Áustria e a França, último conflito antes da unificação alemã. A charge satírica, portanto, contém uma crítica ao comportamento belicista do chanceler. Por envolver a análise de um documento iconográfico e a relação deste com o evento que representa, a atividade contribui para o desenvolvimento das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS104, EM13CHS204 e EM13CHS603.
7. É importante encorajar os alunos a participar desse debate, pois as chamadas *fake news* invadiram o debate público brasileiro, circulando pelas redes sociais e aplicativos de mídias sociais. Esses boatos versam sobre os mais diversos conteúdos (religião, saúde, política) e são usados até mesmo em campanhas difamatórias contra pessoas comuns. A circulação maciça desse tipo de notícia confunde as pessoas, provocando terror e levando à ocorrência de atos irresponsáveis, como recusa às campanhas de vacinação e participação em linchamentos. Proponha aos alunos maneiras de identificar uma *fake news* e, assim, evitar sua propagação. Sugerem-se alguns *sites* que apresentam critérios de identificação desse tipo de material, disponíveis em: <http://www.blog.saude.gov.br/index.php/servicos/53504-8-passos-para-identificar-fake-news>; <https://www.bbc.com/portuguese/geral-45967195>; <https://g1.globo.com/fato-ou-fake/noticia/2018/09/25/fato-ou-fake-saiba-como-identificar-se-um-conteudo-e-falso.ghtml>. Acessos em: 23 jun. 2020.

Por envolver o debate e a reflexão sobre os efeitos negativos das *fake news* e sobre a importância da divulgação de notícias verdadeiras para uma atuação responsável e ética na sociedade, a atividade contribui para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica 4, 5, 7 e 10. Os alunos, ao reconhecer os danos que as *fake news* provocam, também podem valorizar conhecimentos historicamente construídos, processo importante no desenvolvimento da competência geral da Educação Básica 1.

## Referências complementares

Para obter subsídios teórico-metodológicos sobre os estudos historiográficos referentes à Revolução Francesa e sobre a importância e o processo de construção das identidades nacionais, sugerem-se as referências a seguir.

MANUAL DO PROFESSOR

CARVALHO, Daniel G. de. A Revolução Francesa dos historiadores: os trabalhos que formaram o nosso conhecimento sobre o tema. *In*: *Café História* – história feita com cliques, 7 out. 2019. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/historiografia-da-revolucao-francesa/>. Acesso em: 23 jun. 2020.

MORENO, Jean C. Revisitando o conceito de identidade nacional. *In*: RODRIGUES, Cristina C.; LUCA, Tania R.; GUIMARÃES, Valéria (orgs). *Identidades brasileiras*: composições e recomposições. São Paulo: Editora Unesp: Cultura Acadêmica, 2014. p. 7-29. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/h5jt2/pdf/rodrigues-9788579835155-03.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2020.

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

## CAPÍTULO 3.
## Democracia e rupturas no regime democrático

### Apresentação

Nesse capítulo, são propiciadas discussões acerca dos principais aspectos da democracia. O capítulo inicia-se com a contextualização do desenvolvimento da democracia direta na Grécia antiga e apresenta as teorias de Platão e de Aristóteles a respeito dessa forma de governo. Na sequência, aborda os principais desafios enfrentados pelas democracias representativas na contemporaneidade, com ênfase ao exercício da cidadania e à crise da representação.

Com o intuito de problematizar a distância que existe da regulamentação de regras à efetivação delas nas sociedades democráticas, são destacadas as diferenças entre a democracia formal e a substancial. E, por fim, são abordados os contextos de rompimentos com a democracia e a consequente instauração de regimes autoritários e totalitários. O objetivo, portanto, é levar o aluno a reconhecer situações que colocam em risco a democracia, a fim de defendê-la.

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

### Orientações didáticas

Na abertura, a charge do cartunista Carlos Latuff, de 2011, propicia uma reflexão inicial sobre a necessidade de manter cuidado constante com a democracia para que ela seja fortalecida, destacando a importância da responsabilidade e da participação do povo nas decisões governamentais. Permita aos alunos observarem a charge, identificarem os detalhes e a interpretarem. Na sequência, mobilize o texto e as questões propostas em *Conversa inicial*, incentivando-os a relacioná-los com as problematizações contidas na charge. Neste momento, é possível diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito do conceito *democracia* e criar interrelações com os assuntos que serão trabalhados ao longo do capítulo.

A interpretação da charge e a discussão sobre as questões contribuem para o desenvolvimento das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS106 e EM13CHS603, por mobilizarem o trabalho com diferentes linguagens e por propiciarem a análise de experiências políticas e do exercício da cidadania em diferentes contextos. As competências gerais da Educação Básica 1 e 10, que preconizam a valorização e a utilização dos conhecimentos historicamente construídos para entender e explicar a realidade, colaborando com a construção de sociedades mais justas, democráticas e inclusivas e a tomada de decisões com base em princípios éticos e democráticos, também são desenvolvidas na abertura desse capítulo.

O item *Origens da democracia* apresenta a organização política e a formação das instituições democráticas em Atenas. No trabalho com os textos e as imagens propostos, busque enfatizar a participação dos atenienses na política, que se dava por meio de duas instituições: a *Eclésia*, a Assembleia do povo, na qual os cidadãos atenienses tinham direito à palavra e ao voto e em que se discutiam os principais assuntos de Atenas, como a construção ou o rompimento de alianças, a promoção e a aplicação de leis, as decisões a respeito da paz e da guerra, entre outras, com o quórum mínimo de seis mil cidadãos; e a *Bulé*, também conhecida como Conselho dos Quinhentos, cujas principais funções eram convocar a Assembleia, dar um parecer sobre as questões a serem votadas por ela, decidindo a ordem do dia, e elaborar projetos que deveriam ser submetidos à votação da Eclésia. Evidencie aos alunos a base da democracia ateniense, ou seja, ela tinha como princípio a ação política direta dos cidadãos, sem o intermédio dos representantes do povo, como ocorre nas democracias representativas.

O subitem *Democracia no pensamento de Platão* propicia discussões acerca da dicotomia platônica entre realidade sensível e realidade inteligível, ou seja, entre as aparências sensíveis e as ideias inteligíveis. Explique o caráter dicotômico do pensamento de Platão, problematizando a separação entre realidade sensível e mundo inteligível, como sugere a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS105. Se for pertinente, promova a leitura do texto *A alegoria da caverna*, contido na obra *A República*, de Platão. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/203.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2020.

O subitem *Democracia no pensamento de Aristóteles* apresenta a classificação aristotélica das formas de governo puras e impuras e promove uma reflexão sobre a democracia, compreendida como a menos nociva entre as formas impuras, pois possibilita que todos os homens livres façam parte do governo. Para garantir a participação dos pobres na política, pode-se pensar em alternativas para minorar as desigualdades capazes de impedir a atuação dos homens livres nos assuntos da cidade. Com suas teorias, Aristóteles destacou o papel das minorias e maiorias no governo, assim como ajudou a refletir sobre a importância de uma participação política plural.

Aproveite o assunto do boxe *Reflita*, que traz a discussão sobre grupos minoritários nas democracias contemporâneas, para propor uma articulação entre as ideias dos filósofos gregos

EM MODERNA

da Antiguidade sobre democracia e a atual circunstância política e social vivenciada pelos alunos. Pode-se apresentar o seguinte questionamento: De que maneira a democracia é praticada no lugar onde você vive? O estudo dos conteúdos mencionados contribui para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica 1, 9 e 10 e das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS502 e EM13CHS602.

**Para você ler**

***A história da democracia*: um ensaio sobre a liberação do povo**

John Dunn. São Paulo: Unifesp, 2016.

O livro aborda o surgimento da democracia na Grécia, o seu ressurgimento no século XVIII e discute o seu papel na atualidade.

No item *A democracia e seus desafios na contemporaneidade*, é levantada uma discussão acerca dos desafios apresentados pelas democracias representativas atuais, com destaque ao respeito à *pluralidade* e à efetivação dos *direitos fundamentais* das pessoas. Procure questionar os alunos a respeito dos desafios que são descritos pelo texto-base: Por que a pluralidade é um desafio à efetivação da democracia?; Na opinião de vocês, por quais razões os direitos fundamentais ainda não foram efetivados nas sociedades democráticas?; Para você, é difícil lidar com as diferenças?; Votar em um representante político encerra as suas obrigações como cidadão? Peça aos alunos que respeitem o direito de fala de cada um dos integrantes da sala e certifique-se de que aqueles que tiverem interesse em participar do debate possam expor suas opiniões. Instrua-os a pensar nessas questões de forma ética, valorizando a liberdade de expressão de ideias e opiniões, a convivência democrática e a solidariedade, como recomenda a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS502.

O subitem *A crise da democracia representativa* propicia o entendimento da democracia como forma de governo que valoriza a diversidade e explicita a importância ética, jurídica e política da participação política dos cidadãos nas questões referentes ao bem comum. O texto-base menciona, ainda, que a participação social nas mídias sociais pode aproximar as pessoas, além de possibilitar a expressão de suas opiniões. Nesse ponto, procure alertar os alunos sobre os perigos e os prejuízos causados pela circulação de notícias falsas (*fake news*) na internet, de modo que eles compreendam que a desinformação também pode colocar em risco a democracia. Enfatize a necessidade de uso das tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética tanto para a comunicação como para a divulgação de informações. Esse tema contribui para o desenvolvimento da competência geral da Educação Básica 5.

Na página 54, o subitem *Democracia formal e substancial* problematiza a concretização dos princípios democráticos (democracia substancial) e debate os atuais entraves da efetivação plena da democracia, demonstrando os impasses ético-políticos que decorrem das desigualdades sociais e dos tratamentos discriminatórios nas sociedades democráticas. Na mesma página, o boxe complementar busca aprofundar a temática discutindo comportamentos antidemocráticos na vida privada, como é o caso do *bullying*, que além de ser um comportamento violento, configura-se como um ato antidemocrático. Enfatize a importância em repensar, com autocrítica, ações que possam gerar prejuízos físicos ou emocionais aos outros, bem como a necessidade de reconhecer e valorizar a diversidade humana e de promover os direitos humanos, como preconiza a competência geral da Educação Básica 8. O trabalho com os temas e conteúdos mencionados contribui para o desenvolvimento das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS502, EM13CHS503, EM13CHS504 e EM13CHS603, pois envolve a análise e o combate a atitudes de preconceito, intolerância e violência.

Na sequência, o item *As rupturas na democracia: autoritarismo e totalitarismo* possibilita a compreensão e a análise das características dos regimes autoritários e totalitários – que significam rupturas radicais com a democracia e funcionam com base no cerceamento das liberdades e na violência – e a discussão sobre o pensamento de Hannah Arendt a respeito da banalização do mal. A análise desse conteúdo leva ao aprimoramento das competências gerais da Educação Básica 1, 9 e 10 e das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS501 e EM13CHS503.

Nesse sentido, evidencie que os Estados que rompem com a democracia tendem a praticar diversas formas de violência (física, simbólica e psicológica) com o intuito de impedir que opiniões ou ações contrárias ao governo sejam manifestadas na sociedade, e, além disso, seus líderes usam o apoio das massas para se manter no poder e, por essa razão, é necessário que os fundamentos da ética sejam constantemente debatidos, em diferentes tempos e espaços, com o intuito de formar sujeitos éticos que estejam dispostos a avaliar e a combater as violências, como recomenda o tema contemporâneo transversal *Educação em direitos humanos*. Nas palavras de Hannah Arendt:

EM MODERNA

"Seria um erro ainda mais grave esquecer, [...] que os regimes totalitários, enquanto no poder, e os líderes totalitários, enquanto vivos, sempre 'comandam e baseiam-se no apoio das massas'. A ascensão de Hitler ao poder foi legal dentro do sistema majoritário, e ele não poderia ter mantido a liderança de tão grande população, sobrevivido a tantas crises internas e externas, e enfrentado tantos perigos de lutas intrapartidárias, se não tivesse contado com a confiança das massas. Isso se aplica também a Stálin. Nem os julgamentos de Moscou nem a liquidação do grupo de Röhm teriam sido possíveis se essas massas não tivessem apoiado Stálin e Hitler."

ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 356.

A seção *Diversas óticas* objetiva apresentar diferentes pontos de vista a respeito da sociedade brasileira: por um lado, ela apresenta um teor autoritário; por outro, a constituição garante direitos relacionados à efetivação da liberdade e de direitos sociais. Se necessário, promova com os alunos uma leitura dos dois textos e sugira a eles que pesquisem as palavras desconhecidas no dicionário. Em seguida, disponibilize um tempo da aula para que os alunos respondam às questões no caderno. Por fim, pode-se organizar um debate que sirva para esclarecer possíveis dúvidas que tenham surgido no momento da sistematização das respostas das atividades.

## Comentários e sugestões de resposta

### *Conversa inicial* — *Página 48*

1. É provável que os alunos respondam que a democracia se relaciona aos regimes de governo no qual é possível votar e ser votado em eleições periódicas. Pode-se mencionar que, ao longo do capítulo, além da democracia representativa, eles aprenderão também sobre democracia de participação direta.
2. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos discutam a respeito do dever do cidadão em zelar pelos valores democráticos e não se absterem dos rumos políticos da sociedade em que vivem. Busque enfatizar a democracia como uma conquista da humanidade contra governos tirânicos e despóticos. Destaque que, embora seja muito antigo, esse sistema de governo perdeu espaço para o autoritarismo e para o totalitarismo em diversos contextos.

### *Reflita* — *Página 51*

Os alunos podem iniciar a reflexão sobre as democracias contemporâneas partindo dos conceitos e dos problemas levantados pelos filósofos da Antiguidade grega. Esse é um modo de compreender que, mesmo com a passagem do tempo, a democracia continua a ser um projeto em construção. Se necessário, contribua com a reflexão esclarecendo sobre a questão das minorias, que não se referem nesse contexto a uma quantidade reduzida de pessoas, mas de grupos que estão em desvantagem social ou legal.

### *Explore* — *Página 53*

A democracia existe como expressão da pluralidade humana, que tem os atributos da igualdade e da diferença. Os seres humanos são iguais na medida em que se relacionam, recebem heranças culturais de seus ancestrais, fazem planos comuns; contudo, são diferentes por apresentarem singularidades, que podem ser expressadas, por exemplo, pela ação na esfera pública e pelo discurso.

### *Diversas óticas* — *Página 58*

1. Segundo a filósofa Marilena Chaui, a naturalização da desigualdade é um traço importante do autoritarismo social no Brasil e, à medida que o autoritarismo social também se manifesta como um autoritarismo político, a desigualdade naturalizada pode levar ao enfraquecimento da democracia.
2. Marilena Chaui argumenta que as leis abstratas privilegiam os mais poderosos e oprimem os mais fracos. Nesse sentido, considerando-se que as desigualdades no Brasil atingem os diversos setores da sociedade, pode-se afirmar que os aspectos formais da democracia não se traduzem em sua efetivação substancial.
3. Os alunos podem argumentar que, no cotidiano, alguns itens que compõem os artigos citados não são cumpridos, como o compromisso com a erradicação da pobreza e com a minoração da desigualdade, o fim da discriminação, o direito à educação de qualidade e o acesso a saúde, boa alimentação, moradia digna, transporte, lazer e segurança. Isso também mostra que a democracia formal (a garantia legal dos direitos) não se traduz, necessariamente, em democracia substancial.

Por conter um texto com linguagem científica sobre ideias filosóficas, a seção contribui para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS101. Além disso, a leitura, a interpretação e a comparação entre o texto científico e o artigo da Constituição brasileira favorecem o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS103. O estudo do conteúdo dos textos – autoritarismo da sociedade brasileira e os princípios constitucionais que deveriam ser respeitados – relaciona-se também às competências gerais da Educação Básica 6 e 7 e às habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS502 e EM13CHS602, uma vez que, por meio delas, os alunos podem apropriar-se de conhecimentos que favorecem tomadas de decisão autônomas e alinhadas ao exercício da cidadania, além de desenvolver a argumentação com base em informações confiáveis.

### *Atividades* — *Página 59*

1. b.
2. Hannah Arendt explica que era impossível rastrear o mal perpetrado pelo agente que praticava crimes em suas funções no regime nazista como fruto de uma natureza má, pois ele parecia ser alguém bastante superficial e comum. Ao propor sua teoria da banalização do mal, a filósofa argumenta que pessoas comuns são capazes de ações monstruosas quando simplesmente seguem ordens e agem irrefletidamente, ou seja, sem pensar sobre suas ações – o que pode ter, portanto, consequências muito danosas.

A leitura e a interpretação de textos filosóficos contribui para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica 1 e 2 e das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS101 e EM13CHS103.

3. A atividade proposta contribui para o desenvolvimento do *pensamento computacional*. Para resolvê-la, os alunos precisam **decompor** o problema em algumas etapas: coleta de informações; sistematização de tabelas, cálculo de porcentagens e verificação de leis para os grupos específicos; pesquisa sobre as Câmaras de outros países; proposição de soluções com base nos diagnósticos realizados e exemplos pesquisados e, por fim, escrever o discurso.

   Para a coleta de informações, sugere-se o estudo do *Texto-Base da Consultoria Legislativa*, que contém a sistematização do perfil dos candidatos da 54ª legislatura (2011-2015). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/estudos-e-notas-tecnicas/publicacoes-da-consultoria-legislativa/fiquePorDentro/temas/nova_composicao_cd/documento-de-referencia-da-consultoria-legislativa-1>. E, também, da 55ª legislatura (2015-2018). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/estudos-e-notas-tecnicas/publicacoes-da-consultoria-legislativa/fiquePorDentro/temas/composicao-da-camara-dos-deputados-2015-2019-fev-2015/texto-base-da-consultoria-legislativa>.

   Sobre as eleições de 2018, há uma série de reportagens e de estudos disponibilizados no *site* da Câmara dos Deputados, como a reportagem *Nova composição da Câmara ainda tem descompasso em relação ao perfil da população brasileira*, que apresenta um perfil resumido dos deputados eleitos. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/550900-nova-composicao-da-camara-ainda-tem-descompasso-em-relacao-ao-perfil-da-populacao-brasileira/>. Sugere-se que os alunos pesquisem também a divisão dos deputados por legendas partidárias. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/Internet/Deputado/bancada.asp>. A coleta de informações serve para que os alunos possam reconhecer o perfil dos eleitos que predomina na Câmara dos Deputados, auxiliando-os no diagnóstico do problema.

   A fase subsequente consiste na **abstração**. Nesse momento, os alunos devem selecionar os dados que lhes serão úteis para resolver o problema, com destaque para as questões de gênero e étnico-raciais. É interessante que, numa tabela, sejam especificadas as seguintes informações: o ano do pleito, a quantidade de mulheres eleitas, a quantidade de negros, a porcentagem desses grupos na Câmara e as leis do período referentes a esses grupos (caso existam). Considere o exemplo a seguir:

**Gênero e etnia na Câmara dos Deputados – 2010, 2014, 2018**

| Etnia e gênero | Número de deputados(as) eleitos(as) e porcentagem que representam na Câmara | | | Leis referentes a cada grupo nos períodos analisados |
|---|---|---|---|---|
| | 2010 | 2014 | 2018 | |
| Negros | Não há dados sistematizados. | 103 (20,07%) | 125 (24,36%) | Não há. |
| Brancos | Não há dados sistematizados. | 410 (79,93%) | 385 (75,04%) | Não há. |
| Mulheres | 45 (8,77%) | 51 (9,95%) | 77 (15%) | Em 1997, foi aprovada a Lei nº 9.504, que estabelecia uma reserva de 30% de candidaturas para cada gênero. Em 2009, o preenchimento dessa reserva tornou-se obrigatório. Contudo, apenas em 2018 o Tribunal Superior Eleitoral (TSE) determinou a destinação de 30% dos fundos de campanha para as candidatas, o que ajuda a explicar o aumento no número de mulheres eleitas em 2018. |
| Homens | 468 (91,23%) | 462 (90,05%) | 436 (85%) | Não há. |

Após a sistematização dos dados, é importante para os alunos a procura por informações sobre outros países, preferencialmente os que apresentam números diferentes dos brasileiros; isso pode auxiliá-los no **reconhecimento de padrões** e na busca por soluções. De acordo com um estudo da Organização das Nações Unidas para as Mulheres (ONU Mulheres), em 2017, o Brasil estava entre os países latino-americanos com maior índice de desigualdade de gênero na política. Ao passo que, no mesmo ano, a Bolívia era o país da América Latina mais bem colocado do *ranking*, com 53,1% de mulheres participando das esferas políticas. Na Bolívia, assim como no Brasil, há uma lei de cotas para a candidatura de mulheres, e a paridade foi aprovada em 2010 para todos os cargos eletivos. Em outros países, como em Ruanda, por exemplo, em que 61,3% dos congressistas são mulheres, o sistema de cotas é diferente: além da reserva de

MODERNA

30% para candidatas, cada província deve eleger ao menos duas mulheres. E, no México, 50% das vagas são reservadas para as mulheres, e não apenas das candidaturas. Os países europeus apostam, com sucesso, em medidas de estímulo à educação, à equidade no mercado de trabalho e ao combate à violência de gênero para garantir uma boa representatividade de mulheres no Parlamento. Os dados citados podem ser consultados nos seguintes artigos: Brasil é "lanterna" em *ranking* latino-americano sobre paridade de gênero na política. *ONU Mulheres Brasil*, 24 ago. 2017. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/noticias/brasil-e-lanterna-em-ranking-latino-americano-sobre-paridade-de-genero-na-politica/>; PEDREIRA, Beatriz; CASTRO, Jonaya de. O passo histórico do Congresso mexicano pela paridade de gênero para todos os postos públicos. *El País*, 28 maio 2019. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/27/opinion/1558984711_415970.html>; BRAUN, Juliana. África dá lição de igualdade de gênero na política para o Brasil. *Veja*, 8 mar. 2018. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/mundo/africa-da-licao-de-igualdade-de-genero-na-politica-para-o-brasil/>.

A igualdade étnico-racial na política, contudo, é um assunto ainda pouco discutido. No Brasil, por exemplo, a análise racial dos candidatos e eleitos só passou a ser feita de modo sistematizado em 2014. Apesar de as cotas raciais serem discutidas há tempos em diversos países, o aspecto político da questão não foi amplamente estudado. Nos Estados Unidos, por exemplo, 23% dos eleitos nas Câmaras pertenciam a minorias étnicas em 2018. Na América do Sul, a Bolívia tem partidos políticos indígenas com participação importante e elegeu um presidente indígena em 2006. Para mais informações, consulte: BBC. 50 anos após assassinato de Luther King, qual é a cor do Congresso dos EUA? *G1*, 4 abr. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/50-anos-apos-assassinato-de-luther-king-qual-e-a-cor-do-congresso-dos-eua.ghtml>. Todos os *sites* foram acessados em: 27 jun. 2020.

Por fim, com base nos diagnósticos levantados sobre outros países, os alunos devem propor soluções que visem combater as disparidades de gênero e étnico-racial na Câmara dos Deputados, ou seja, chegando a um **algoritmo** cujo produto será um discurso. Entre as soluções apontadas, podem constar: reserva de fundos de campanha para esses grupos; reserva de vagas na Câmara e não apenas cotas de candidaturas; incentivo à educação de qualidade para as minorias; medidas de promoção da igualdade no mundo do trabalho; estímulo ao protagonismo de mulheres e de negros no cotidiano, de modo que isso se reflita na política.

Ao realizarem uma pesquisa e serem estimulados a propor soluções para a baixa representatividade na política brasileira, debatendo também o papel do cidadão no fortalecimento da democracia representativa, os alunos desenvolvem as competências gerais da Educação Básica 7 e 9 e as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS502 e EM13CHS601.

4. O povo deve participar do aprimoramento e do fortalecimento da democracia representativa, não só na eleição de representantes. Além de atuar nos canais de participação direta, como a apresentação de projetos de leis, os plebiscitos e os referendos, os cidadãos devem estar constantemente comprometidos com os valores democráticos, tanto na vida pública como na esfera privada, a fim de combater comportamentos autoritários e saber reconhecer o risco de eleger representantes que não estejam comprometidos com os valores democráticos, como a igualdade, a dignidade das pessoas e a liberdade. Espera-se que, após o estudo do capítulo, os alunos tenham meios de elaborar tais argumentos e de utilizá-los para se expressar no debate.

**Conexão com Linguagens e suas Tecnologias**

Por envolver a realização de um debate respeitoso sobre o fortalecimento da democracia, a atividade relaciona-se à habilidade de Linguagens e suas Tecnologias EM13LP25.

## Referências complementares

As referências elencadas a seguir contribuem para o aprofundamento das análises filosóficas sobre a ideia de democracia, bem como para ampliar as discussões sobre o autoritarismo e a democracia no Brasil.


CORTELLA, Mario S. e outros. *Verdades e mentiras*: ética e democracia no Brasil. Campinas: Papirus Editora, 2017.

SCHWARCZ, Lilia M. *Sobre o autoritarismo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SOUZA, José C. de (org.). *Filosofia, racionalidade, democracia*: os debates Rorty & Habermas. São Paulo: Editora Unesp, 2005.


# CAPÍTULO 4.
# Imperialismo e conflitos mundiais

## Apresentação

O objetivo desse capítulo é analisar os grandes conflitos mundiais que marcaram a primeira metade do século XX (Primeira e Segunda Guerras Mundiais), relacionando-os ao imperialismo, à ascensão de regimes totalitários e ao nacionalismo. Dentro dessa perspectiva, estudam-se os interesses imperialistas por parte dos europeus na África e na Ásia, por parte dos japoneses na Ásia e por parte dos estadunidenses na América Latina. Posteriormente, o capítulo aborda os principais acontecimentos que marcaram a Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa, bem como os processos de ascensão do fascismo, do nazismo e do stalinismo. Por fim, discutem-se os principais fatos que marcaram a Segunda Guerra Mundial e problematiza-se o holocausto e a questão judaico-palestina.

Para trabalhar com as temáticas desenvolvidas nesse capítulo, indicam-se com prioridade os professores com formação em história.

REPRODUÇÃO PROIBIDA

## Orientações didáticas

A abertura do capítulo visa introduzir a temática dos grandes conflitos mundiais que marcaram a primeira metade do século XX relacionando-os à questão do imperialismo e do nacionalismo. Sugere-se iniciar o trabalho pela leitura do texto e, em seguida, pela problematização da relação entre a imagem e o texto. É provável que os alunos consigam identificar facilmente que se trata de uma cena de conflito, mas deverão ler a legenda para associá-la à Primeira Guerra Mundial. Na questão 2, proposta em *Conversa inicial*, aproveite para sistematizar os conhecimentos prévios dos alunos sobre esse acontecimento, utilizando desse diagnóstico para o planejamento das próximas aulas. Se achar conveniente, questione-os também sobre o que sabem a respeito da Segunda Guerra Mundial.

O primeiro item do capítulo, *O imperialismo*, analisa o amplo processo de expansão da cultura, da política e da economia europeias ocorrido a partir do século XIX, o chamado neocolonialismo ou imperialismo. No texto didático, apresenta-se o discurso "civilizatório" criado pelos europeus no período para justificar sua expansão pela África e pela Ásia. Ao discutir a associação entre o imperialismo e a ideia de "civilização", contribui-se para o desenvolvimento das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS102, EM13CHS105 e EM13CHS203. A análise da política imperialista adotada por países europeus, pelo Japão e pelos Estados Unidos em suas relações com a África, a Ásia e a América Latina, bem como os conflitos resultantes dessa postura, contribui, por sua vez, para o desenvolvimento das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS201 e EM13CHS204. A reflexão sobre a permanência de estereótipos criados nesse contexto facilita o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS503.

A segunda grande temática desenvolvida no capítulo é a dos principais aspectos que estiveram relacionados ao início da Primeira Guerra Mundial e dos agentes nela envolvidos, importantes no trabalho com as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS201, EM13CHS204 e EM13CHS603. No subitem *A participação feminina no conflito*, discute-se a relevância do trabalho feminino no contexto da Primeira Guerra, tema relacionado à habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS404.

No trabalho com o subitem referente ao fim da guerra e aos acordos de paz, destaque as punições estabelecidas contra a Alemanha pelo Tratado de Versalhes, tema fundamental para a compreensão da ascensão do nazismo e do início da Segunda Guerra Mundial, abordados adiante. Ao explorar o gráfico sobre a estimativa de mortos por país no conflito, comente que, ao longo da guerra, tecnologias como o avião, o submarino e armas químicas foram amplamente utilizadas, contribuindo decisivamente para o grande número de mortos.

O terceiro item do capítulo aborda o contexto político e social que culminou na Revolução Russa no início do século XX e as propostas dos diferentes agentes que nela se envolveram, colaborando para o trabalho com as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS204 e EM13CHS603.

No item seguinte, *A ascensão dos regimes totalitários*, caracterizam-se as ideias e os processos que culminaram na ascensão desses regimes, quais sejam, o fascismo, o nazismo e o stalinismo. Incentive os alunos a identificar semelhanças e diferenças entre eles, ressaltando as especificidades do regime nazista, como o arianismo e a perseguição aos judeus.

No trabalho com o subitem relativo ao nazismo, comente com os alunos que, quando da instauração do Terceiro *Reich*, se acreditava que este seria uma espécie de regeneração do Primeiro *Reich* (o Sacro Império Romano-Germânico) e do Segundo *Reich* (o Império Alemão, formado em 1871, após o processo de unificação).

Ao explorar as características dos regimes totalitários no século XX, o item contribui para o desenvolvimento das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS204 e EM13CHS603.

No último item do capítulo, intitulado *A Segunda Guerra Mundial*, os alunos analisam a política expansionista dos países do Eixo e os aspectos que marcaram o conflito, aprofundando o trabalho com as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS204 e EM13CHS603.

### Para você assistir

***As crianças e a Segunda Guerra Mundial.***

Realização: canal *Leitura ObrigaHISTÓRIA*. País: Brasil. Ano: 2016. Duração: 10 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6ulusg194CE>. Acesso em: 24 jun. 2020.

O canal *Leitura ObrigaHISTÓRIA*, mantido pelos historiadores Icles Rodrigues e Luana Jalles e pela cientista social Mariane Pisani, é reconhecido como um meio de divulgação de conhecimento científico. No vídeo sugerido, aborda-se a vida das crianças e dos adolescentes durante a Segunda Guerra Mundial.

Ao discutir o holocausto, contribui-se para o desenvolvimento das habilidades EM13CHS102 e EM13CHS503 e, ao tratar das origens do conflito judaico-palestino, para o trabalho com as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS603 e EM13CHS604. As discussões levantadas, sobretudo em relação ao holocausto e às bombas atômicas, visam promover a consciência sobre a construção de uma sociedade mais justa e democrática, incentivando o exercício da empatia e o respeito aos direitos humanos, previstos na competência geral da Educação Básica 9, além de contribuir com o tema contemporâneo transversal *Educação em direitos humanos*.

Vale destacar que o capítulo, ao analisar o imperialismo, os regimes totalitários e os dois grandes conflitos mundiais, contribui também para o desenvolvimento da competência geral da Educação Básica 1 ao permitir a construção de conhecimentos importantes para a compreensão do mundo contemporâneo.

EM ABERTA

## Comentários e sugestões de resposta

### *Conversa inicial* — *Página 60*

1. No texto, são abordados o nacionalismo e o desenvolvimento dos conflitos mundiais que marcaram o século XX. Na imagem, é reproduzida a cena de um filme cuja história se desenvolve durante um desses conflitos, a Primeira Guerra Mundial.
2. Pretende-se com a questão levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a Primeira Guerra Mundial, já estudada nos anos finais do Ensino Fundamental. Eles podem mencionar, por exemplo, o período de otimismo europeu que antecedeu o conflito (*Belle Époque*), a ascensão do nacionalismo e os enfrentamentos a ele associados na região dos Bálcãs, a paz armada e a formação de alianças. No entanto, a análise detalhada desses aspectos será realizada ao longo do capítulo. Vale comentar que a cena do filme reproduzida ilustra uma das características do primeiro confronto mundial na Europa: a utilização de trincheiras como tática de guerra.
3. Entre os motivos possíveis, os alunos podem citar que as pessoas eram incentivadas ao alistamento pela propaganda, por questões financeiras ou pelo sentimento de nacionalismo. Movidos por esse sentimento, milhões de pessoas se propuseram a matar ou morrer em nome de sua pátria.

### *Reflita* — *Página 61*

Embora a ciência tenha refutado a divisão racial da espécie humana, discursos amparados em ideias retrógradas ou no uso indevido dos conhecimentos referentes às Ciências da Natureza ainda alimentam estereótipos e preconceitos. É importante os alunos reconhecerem esses discursos e seus efeitos nocivos e apresentarem propostas para enfrentar o problema, promovendo a equidade e o respeito à diversidade. Essas propostas podem abranger, por exemplo, a realização de campanhas educativas e de esclarecimento científico, o incentivo à convivência harmoniosa e, até mesmo, a punição a atos discriminatórios.

**Conexão com Ciências da Natureza e suas Tecnologias**

Ao relacionar o uso indevido do conhecimento científico à permanência de estereótipos e preconceitos raciais, contribui-se para o desenvolvimento da habilidade de Ciências da Natureza e suas Tecnologias EM13CNT305.

### *Analisando* — *Página 63*

1. Os britânicos buscavam estabelecer seus domínios de norte a sul do continente africano, ou, utilizando uma expressão da época, do Cairo ao Cabo. Partindo de áreas já dominadas no Egito e na África do Sul, eles pretendiam avançar para o interior do continente, ocupando um território extenso e contínuo, que incluía as bacias dos rios Zambeze e Nilo e uma parte da bacia do Rio Congo. No projeto era prevista, ainda, a conquista da hegemonia comercial na maior parte do litoral africano (tanto do lado do Oceano Atlântico quanto do lado do Oceano Índico) e em grande parte dos rios Congo e Níger.
2. No projeto francês, estava prevista a ocupação de uma ampla área de leste a oeste do continente africano. Partindo de regiões já dominadas no norte (que incluíam a cidade de Argel), no leste (incluindo Djibuti) e no oeste (incluindo Libreville e a maior parte da bacia do Rio Senegal), os franceses pretendiam avançar para o interior, conquistando também parcela significativa das bacias dos rios Níger e Nilo. Estava prevista, ainda, a conquista da bacia do Rio Congo, o que implicava avançar sobre a região dominada por Leopoldo II, da Bélgica (o Congo Belga), e de uma ilha no Oceano Índico (Madagascar).
3. Os dois mapas comunicam a intenção das potências imperialistas de conquistar o continente africano de "uma ponta a outra". Os britânicos pretendiam estabelecer seus domínios de norte a sul; os franceses, de leste a oeste. Ambos desejavam conquistar territórios localizados nas bacias dos principais rios africanos, com saída tanto para o Oceano Atlântico quanto para o Oceano Índico. Em seus projetos, tanto britânicos quanto franceses ignoraram diferenças étnicas e divisões políticas preexistentes nas sociedades africanas, bem como os projetos colonialistas de outras potências europeias.
4. O mapa sobre o domínio estrangeiro na África revela que os projetos coloniais britânicos e franceses se concretizaram parcialmente. Os britânicos conquistaram grande parte das áreas almejadas de norte a sul, mas não conseguiram estabelecer um território contínuo. Os franceses, por sua vez, conquistaram a maior parte do território desejado na porção oeste da África, mas não conseguiram estender seus domínios até o Rio Nilo, tampouco conquistar a região do Congo Belga, dominada por Leopoldo II.

A análise dos mapas que representam os projetos de colonização da África pelos britânicos e pelos franceses contribui para o desenvolvimento das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS103 e EM13CHS106.

### *Explore* — *Página 67*

A charge satiriza a Política do *Big Stick*, idealizada por Theodore Roosevelt, que previa negociações (daí a alusão à "suavidade" e ao "encanto"), bem como a possibilidade de uso da força dos Estados Unidos contra as nações latino-americanas (por isso, a referência ao "grande porrete" e à "maldade").

### *Explore* — *Página 80*

Não. Segundo o texto, o conhecimento científico utilizado no desenvolvimento da bomba atômica resultou na destruição de milhares de vidas. Com base em tal constatação, é possível debater situações controversas relacionadas ao conhecimento científico. Por exemplo: o uso das bombas atômicas era realmente necessário? Havia outras maneiras de solucionar o conflito? É correto utilizar uma tecnologia tão destruidora contra a população civil, mesmo em situação de guerra?

REPRODUÇÃO PROIBIDA

Espera-se que os alunos exponham suas opiniões respeitando princípios éticos e democráticos e pautando-se, sobretudo, pelo respeito à vida.

**Conexão com Ciências da Natureza e suas Tecnologias**

Ao discutir a utilização do conhecimento científico no bombardeio das cidades japonesas de Hiroshima e Nagasaki, contribui-se para o desenvolvimento da habilidade de Ciências da Natureza e suas Tecnologias EM13CNT304.

### *Reflita* — *Página 81*

Espera-se que os alunos desaprovem o comportamento dos visitantes, percebendo que, dependendo do local e do modo como são realizadas, as *selfies* podem representar uma ofensa à memória. No caso do Memorial e Museu de Auschwitz-Birkenau, elas desrespeitam um lugar que marca a memória do sofrimento extremo e do extermínio de um povo. Mesmo que a intenção não seja ofender, atitudes como essa transmitem a ideia de desrespeito.

### *Atividades* — *Páginas 82 e 83*

1. b.
2. a) Na charge há a representação do Tio Sam – personificação masculina dos Estados Unidos – dando aula para quatro crianças rotuladas como Filipinas, Havaí, Porto Rico e Cuba. Atrás, encontram-se outras crianças que representam vários estados dos Estados Unidos: Arizona, Texas, Califórnia, Novo México e Alasca. À esquerda, um rapaz negro está limpando a janela; ao fundo, um nativo americano está separado dos demais segurando um livro de ponta-cabeça; e, do lado de fora, um menino chinês observa o interior da sala.

   b) A charge faz alusão à política imperialista estadunidense. No final do século XIX – mais especificamente, desde a Guerra Hispano-Americana (1895-1898) –, os Estados Unidos passaram a interferir diretamente em países da América Latina, alavancando suas pretensões de domínio ou influência sobre a região. Além do exemplo concreto de intervenção em Cuba, durante a guerra de independência do país, que resultou na Emenda Platt, houve desembarque de tropas dos Estados Unidos em Porto Rico (1898) e na Nicarágua (1899). Nesse período, as pretensões imperialistas do país voltaram-se também para a Ásia, atingindo as Filipinas (1898).

   c) Na imagem, é possível identificar a postura disciplinadora do Tio Sam e a vareta utilizada por ele na sala de aula, referências diretas ao chamado corolário Roosevelt e à Política do Big Stick ("Grande Porrete"). Essa política reafirmava os preceitos da Doutrina Monroe, pelos quais os Estados Unidos se viam como a nação guardiã da América, podendo expandir-se por todo o continente e manter somente governos e governantes que lhes parecessem "aceitáveis".
3. c.
4. Espera-se que, ao realizar essa atividade, os alunos experienciem uma **revisão bibliográfica**. Por envolver uma atividade própria das Ciências Humanas, esse trabalho relaciona-se à competência geral da Educação Básica 2 e, ao incentivar a autonomia dos alunos nessa prática, também contempla a competência da Educação Básica 10.

   A prática de pesquisa proposta demanda conhecimento prévio do assunto a que se refere a bibliografia revisada. Contudo, não se espera que os trabalhos realizados pelos alunos resultem em produções acadêmicas. Há que se considerar que, para a maioria dos jovens, a atividade será novidade; por isso, na avaliação, é importante dar prioridade à dedicação ao trabalho. Na atividade, partem-se dos conhecimentos sobre o nazismo explorados pelos alunos no capítulo. Diante do grande volume de publicações a respeito do tema, convém orientá-los a limitar a revisão bibliográfica a artigos científicos publicados no Brasil nos últimos anos e a promover a análise dos resumos desses trabalhos.

   Norma Sandra de Almeida Ferreira, professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), estudou a utilização de resumos e catálogos bibliográficos em trabalhos de "estado da arte". Segundo ela, os pesquisadores que optam por essas fontes se deparam com dois momentos distintos:

   > "Um, primeiro, que é aquele em que ele interage com a produção acadêmica através da quantificação e de identificação de dados bibliográficos, com o objetivo de mapear essa produção num período delimitado, em anos, locais, áreas de produção. Nesse caso, há um certo conforto para o pesquisador, pois ele lidará com os dados objetivos e concretos localizados nas indicações bibliográficas que remetem à pesquisa. [...]
   >
   > Um segundo momento é aquele em que o pesquisador se pergunta sobre a possibilidade de inventariar essa produção, imaginando tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando trabalhos entre si, na escrita de uma história de uma determinada área do conhecimento. Aqui, ele deve buscar responder, além das perguntas 'quando', 'onde' e 'quem' produz pesquisas num determinado período e lugar, àquelas questões que se referem a 'o quê' e 'o como' dos trabalhos."
   >
   > FERREIRA, Norma S. de A. As pesquisas denominadas "estado da arte". *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 79, p. 265, ago. 2002.

   Diante das eventuais dificuldades enfrentadas nesse segundo momento, a autora propõe que os resumos sejam entendidos como um gênero de discurso relacionado à esfera acadêmica e interrogados como objeto cultural. Considerando essas observações e os objetivos do trabalho com práticas de pesquisa no Ensino Médio, apresentamos as orientações a seguir.

MODELO

I. Antes de iniciar a atividade de pesquisa, converse com os alunos sobre as características de uma revisão bibliográfica, comentadas no enunciado. Peça a eles que apresentem suas expectativas e dúvidas em relação aos objetivos do trabalho.

II. Espera-se que, durante a realização da pesquisa, os alunos utilizem os filtros de busca com autonomia e compreendam que, quanto mais refinados forem esses filtros, mais objetivos serão os resultados. Assim, se em um primeiro momento eles obtiverem uma seleção muito numerosa de artigos sem relação imediata com o tema, oriente-os a rever os filtros para aprimorar o resultado. Em pesquisa realizada em 2020, por exemplo, a busca pelo termo *nazismo* na plataforma *Scielo* resultou em 102 resultados. No entanto, com a aplicação dos filtros "Coleções" (Brasil), "idioma" (português), "ano de publicação" (2016, 2017, 2018, 2019, 2020), "Scielo áreas temáticas" (Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas) e "WoS áreas temáticas" (história, sociologia, filosofia), o resultado caiu para dez.

III. Converse com os alunos sobre as características de um resumo de artigo científico. Explique a eles que esse gênero de discurso cumpre uma finalidade específica: apresentar sinteticamente o trabalho aos leitores.

IV. Oriente a turma a realizar a análise desses resumos em dois momentos. No primeiro, os alunos devem identificar os dados quantitativos dos trabalhos. Para isso, podem procurar responder às seguintes questões: *Quem* produziu o texto? *Quando* e *onde* ele foi publicado? No segundo momento, devem analisar o conteúdo dos resumos, buscando identificar *o que* foi pesquisado e *como* a pesquisa foi conduzida. Para isso, é necessária a leitura atenta do material, pois, dependendo do estilo de cada autor, essas informações podem aparecer de modo mais ou menos explícito.

V. Para facilitar o trabalho de classificação dos textos, pode-se orientar os alunos a organizar as informações levantadas em um quadro, agrupando os artigos com temática semelhante, os que parecem abordar temas mais relevantes e os que tratam do assunto apenas de modo secundário.

VI. Para a produção da revisão bibliográfica, é importante os alunos retomarem o texto do livro do estudante, adotando-o como ponto de partida. Oriente-os a redigir um parágrafo introdutório, apresentando os principais pontos abordados no livro e, em seguida, apresentar os resultados da pesquisa, indicando os aspectos citados no livro do estudante que são discutidos pelos pesquisadores e os temas abordados nos artigos que não foram citados no livro. O resultado do trabalho pode ser compartilhado pelos alunos em meios digitais e debatido com a turma.

5. Ao avaliar a atividade, é importante verificar se os alunos reconheceram a correlação entre os textos e os utilizaram para embasar uma argumentação coerente. O primeiro texto revela que o uso da suástica é anterior ao nazismo. Esse símbolo milenar, ainda muito presente em diversas culturas asiáticas, foi apropriado e ressignificado pelos nazistas. No Brasil, assim como em outros países ocidentais, a veiculação de símbolos nazistas é crime, passível de prisão, como registrado no segundo texto. Aqui, diferentemente do que ocorre na Ásia, a suástica é diretamente associada ao nazismo. A simbologia nazista muitas vezes é apropriada por pessoas ou grupos para expressar discurso de ódio e ideias racistas e xenófobas, como registrado no terceiro texto.

É importante também verificar se a produção dos alunos respeita os princípios da ética e dos direitos humanos, condenando formas de violência como as noticiadas nos textos, contribuindo assim para o trabalho com o tema contemporâneo transversal *Educação em direitos humanos*. A atividade de produção de texto sobre os símbolos nazistas e o racismo também está relacionada à competência geral da Educação Básica 7 ao incentivar os alunos a construir argumentos que respeitem e promovam os direitos humanos.

## Referências complementares

Para obter subsídios teórico-metodológicos sobre as causas da Primeira Guerra Mundial e informações complementares a respeito da participação feminina na Segunda Guerra Mundial, sugerem-se as referências a seguir.

ALEKSIÉVITCH, Svetlana. *A guerra não tem rosto de mulher*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

MACMILLAN, Margaret. *A Primeira Guerra Mundial*: que acabaria com as guerras. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2014.

# CAPÍTULO 5.
# A questão do Estado

## Apresentação

O capítulo aborda, pela perspectiva da ciência política, as configurações do poder no Estado contemporâneo, bem como as principais conformações institucionais e de organização estatal e social decorrentes dos ajustes socioeconômicos ocorridos entre os séculos XIX e XX. São também analisados os principais aspectos da organização do poder político, como as questões da legitimidade, da soberania e do monopólio estatal da violência, e sua relação com a garantia de liberdades e direitos individuais e coletivos. No capítulo, estudam-se ainda os sistemas e as formas de governo, a formação do Estado brasileiro e o caráter laico do Estado contemporâneo.

Para trabalhar com as temáticas desenvolvidas nesse capítulo, indicam-se com prioridade os professores com formação em sociologia.

EM MODERNA

## Orientações didáticas

O capítulo inicia-se com um texto que aborda os instrumentos legais do Estado e a importância da ação organizada da sociedade, pautada por direitos e deveres. Recomenda-se sua leitura e a problematização das questões propostas com base, também, na fotografia que retrata uma manifestação política organizada por comunidades indígenas em Brasília, em frente da sede do governo federal brasileiro. As questões permitem explorar com os alunos a abrangência da esfera política da sociedade (que extrapola a questão do Estado e se estende à participação de todos), a vivência e a opinião pessoal dos alunos quanto às ações do Estado em sua comunidade e a visão deles sobre a constituição e a atuação do Estado Brasileiro. Ao propor a reflexão acerca da política e da ação do Estado permeadas por princípios éticos, democráticos e inclusivos, a discussão contribui para o desenvolvimento da competência geral da Educação Básica 10.

O item *Concepções teóricas do Estado* apresenta as concepções de Estado propostas pelos filósofos alemães Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Friedrich Engels e Karl Marx, o que permite aos alunos conhecerem e valorizarem conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo social e político para entenderem a realidade, desenvolvendo a competência geral da Educação Básica 1.

O item seguinte, *Estado, poder e política*, discute a questão da legitimidade e do uso da força pelo Estado. Esse debate está embasado nas ideias do filósofo francês Michel Foucault, dos sociólogos alemães Max Weber e Norbert Elias e do sociólogo brasileiro Sérgio Adorno. Pela leitura do texto didático, os alunos vão identificar e comparar as ideias filosóficas desses pensadores, desenvolvendo a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS101.

Nos itens *Estado contemporâneo* e *Estado e direitos*, reflete-se sobre o Estado democrático de direito – composto de instituições definidas por leis e regulamentos públicos – e a relação direta entre o Estado e a garantia de direitos civis, políticos e sociais dos cidadãos. A compreensão desses conceitos contribui para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS603 e do tema contemporâneo transversal *Educação em direitos humanos*.

Na sequência, o capítulo traça um histórico dos tipos de Estado e das formas e sistemas de governo que foram constituídos, esclarecendo os contextos sociais, políticos, econômicos e culturais que os engendraram. Ao estudar os processos históricos de formação e as características dos Estados liberal, de bem-estar social, democrático de direito e neoliberal, bem como os sistemas de governo teocrático, oligárquico, monárquico e republicano, os itens *Tipos de Estado* e *Formas e sistemas de governo* também contribuem para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS603.

Para finalizar, o capítulo traça um perfil sociológico da formação do Estado no Brasil, desde sua independência de Portugal até os dias atuais. Para esse debate, são apresentadas as análises dos sociólogos brasileiros Raymundo Faoro, Florestan Fernandes e Octavio Ianni. Ao identificar, analisar e comparar as perspectivas de diferentes teóricos sobre o Estado e as formas de governo que vigoraram no Brasil, o item contribui para o desenvolvimento das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS101 e EM13CHS603 e do tema contemporâneo transversal *Educação em direitos humanos*.

## Comentários e sugestões de resposta

### *Conversa inicial* — *Página 84*

1. Espera-se que os alunos identifiquem a possibilidade de participação de todos os cidadãos na política e de reivindicação de demandas sociais, que são direitos expressos e garantidos na Constituição brasileira. O próprio Estado, como instituição, tem como pressuposto mediar as relações entre as demandas sociais e a agenda estatal.
2. Espera-se que os alunos notem que há questões que lhes dizem respeito diretamente, mas não são definidas apenas por suas escolhas, pois são marcos legais ou políticos estabelecidos pelo Estado, como o trabalho somente após os 16 anos e o limite de horas trabalhadas diariamente, entre outras questões referentes à coletividade.
3. Os alunos podem elencar diversas questões relativas a sua vida cotidiana que julguem importantes para a organização política e social do país, como a existência de instituições públicas de representação (as câmaras de vereadores e as prefeituras, por exemplo), de políticas públicas específicas ou de programas universais, como o Sistema Único de Saúde (SUS) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A ideia é promover a reflexão sobre a presença do Estado, isto é, das instituições públicas, na vida individual e coletiva dos alunos, sem definir ainda a ação de Estado ou governo.

### *Reflita* — *Página 92*

Espera-se que a identificação dos alunos seja positiva, e reflitam sobre o contexto político da localidade onde vivem, procurando reconhecer o perfil de gestão do prefeito do município. Para isso, eles podem pesquisar em jornais impressos e em *sites* que contenham dados oficiais do município, bem como acessar discursos do gestor público a fim de tentar traçar o tipo de gestão do Estado predominantemente adotado por ele.

### *Explore* — *Página 95*

Espera-se que os alunos percebam que, de acordo com a tirinha, no Brasil, a educação não tem sido tratada como uma das prioridades pela gestão estatal. Espera-se, também, que eles apontem essa e outras áreas que deveriam ser prioritárias para o Estado, como as de saúde, de habitação e de segurança pública.

MANUAL DO PROFESSOR

Existe a possibilidade de eles comentarem a exigência de pagamento de impostos pela gestão pública e nem sempre essa arrecadação é direcionada às áreas mais carentes da sociedade. Assim, é comum na realidade política brasileira que os políticos não valorizem as demandas sociais.

### *Analisando* — *Página 96*

1. É provável que os alunos reconheçam que o Estado laico representa um avanço na participação e na soberania popular, pois pressupõe que as lideranças políticas e a elaboração das leis não sejam guiadas por valores religiosos, pois, nas democracias, as pessoas têm liberdade de crença. Embora um Estado laico não seja necessariamente democrático, é baseado em uma racionalidade que pressupõe a igualdade entre os cidadãos. No trecho reproduzido a seguir, as vantagens da laicidade do Estado ficam evidentes:

> "O segundo resultado da laicidade do Estado é que a moral coletiva, particularmente a que é sancionada pelas leis, deixa de ter caráter sagrado, isto é, deixa de ser tutelada pela religião, passando a ser definida no âmbito da soberania popular. Isso quer dizer que as leis, inclusive as que têm implicações éticas ou morais, são elaboradas com a participação de todos – dos crentes e dos não crentes, enquanto cidadãos. O Estado laico não pode admitir imposições de instituições religiosas, para que tal ou qual lei seja aprovada ou vetada, nem que alguma política pública seja mudada por causa dos valores religiosos. Mas, ao mesmo tempo, o Estado laico não pode desconhecer que os religiosos de todas as crenças têm o direito de influenciar a ordem política, fazendo valer, tanto quanto os não crentes, sua própria versão sobre o que é melhor para toda a sociedade."
>
> O que é o Estado laico? *Olé*: Observatório da Laicidade do Estado. Disponível em: <http://www.nepp-dh.ufrj.br/ole/conceituacao3.html>. Acesso em: 25 jun. 2020.

2. Estima-se que os alunos busquem exemplos atuais nos quais a soberania popular tenha sido ameaçada por instituições religiosas. Eles podem mencionar o caso da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 99, de 2011, que inclui as entidades religiosas nacionais, como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Supremo Concílio da Igreja Presbiteriana do Brasil e a Convenção Geral das Assembleias de Deus no Brasil, entre as instituições que podem propor ação direta de inconstitucionalidade e ação declaratória de constitucionalidade ao Supremo Tribunal Federal. Atualmente, só podem propor esse tipo de ação a Presidência da República, a Procuradoria-Geral da República, o Congresso Nacional (Câmara e Senado Federal), os governadores de Estado, o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), os sindicatos e os partidos políticos com representação no Congresso.

### *Atividades* — *Página 97*

1. **a)** O Estado é responsável pela promoção de políticas públicas que garantam os direitos civis, políticos e sociais. É comum, entretanto, muitos cidadãos reclamarem do fato de que o governo cobra muitos impostos, mas não cumpre seu papel institucional no atendimento a esses direitos. A análise da charge, um recurso iconográfico, contribui para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS106.

   **b)** Espera-se que os alunos pensem sobre o cotidiano brasileiro, identificando, por exemplo, o que julgam ser próprio da fiscalização, do controle e do uso da força legítima pelo Estado, e discutam aquilo que julgam ser importante, sobretudo no que se refere à "mão que cuida", isto é, aos direitos sociais. Se julgar conveniente, organize os alunos em grupos e incentive-os a discutir os elementos listados por uns e outros.

2. e.

3. **a)** A charge trata do período de "reconstrução" do país pelo processo de redemocratização (após um período de ditadura civil-militar), em bases cidadãs e democráticas, iniciado no fim da década de 1980, com a instalação da Assembleia Constituinte, convocada em 1987. A inscrição "Constituinte" na bandeira sugere o poder constitucional. A análise da charge contribui para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS106.

   **b)** Nessa atividade, é possível que os alunos relacionem a reflexão sociológica à prática artística, criando uma representação da bandeira do país de acordo com a visão que possuem. É importante que eles produzam uma análise do contexto atual e desenvolvam estratégias para articular essa análise com os elementos pictóricos e cromáticos.

4. Oriente os alunos no debate, estimulando-os a pensar na importância da internet como canal de disseminação mundial de informações, especialmente pelas conexões móveis, como os *smartphones*, que, com a veiculação de vídeos e textos, tornaram-se ferramentas de mobilização. Por meio de redes sociais digitais e aplicativos de mensagens, a informação, verdadeira ou falsa, pode rapidamente ser disseminada. Comente com a turma a questão das *fake news* e a importância para os debates democráticos da busca de informações confiáveis em *sites* oficiais. É possível sugerir aos alunos o debate sobre a utilização desses meios e a tentativa de controlar o acesso à internet por governos autoritários. Discuta com eles o controle de acesso, cada vez mais dificultado pelo avanço dos recursos tecnológicos, que não são mais exclusivos de empresas especializadas, e dominados também por *hackers*. Em razão disso, os governos desenvolvem estratégias de controle não somente do meio, mas também da informação. Nesse panorama, a oposição entre governos autoritários e usuários ávidos de informações sobre os países democráticos tem sido a tônica dos confrontos políticos do século XXI.

PROIBIDA

## Referências complementares

Para obter subsídios teórico-metodológicos e informações complementares sobre o Estado brasileiro e aspectos da cidadania e da democracia no Brasil, sugerem-se as referências a seguir.

BIROLI, Flávia. *Gênero e desigualdades*: limites da democracia no Brasil. São Paulo: Boitempo Editorial, 2018.

COSTA, Frederico L. da. *Reforma do Estado e contexto brasileiro*: crítica do paradigma gerencialista. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla B. *História da cidadania*. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

# CAPÍTULO 6.
# Geopolítica do espaço mundial

## Apresentação

O capítulo apresenta os conceitos de *território*, *limite* e *fronteira* com o objetivo de analisar sua importância na conformação atual dos Estados nacionais, especialmente no contexto pós-Segunda Guerra Mundial. Em seguida, o capítulo fornece informações sobre o mundo contemporâneo para que se possa avaliar as assimetrias nas relações de poder existentes e os conflitos derivados do desequilíbrio dessas relações. É dentro dessa perspectiva que, ao final, discutem-se os investimentos em armamentos e a emergência de movimentos nacionalistas e separatistas na atualidade.

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

## Orientações didáticas

O capítulo inicia-se com a reprodução da ilustração da artista estadunidense Elin O'Hara Slavick. Nessa obra, um mapa-múndi é marcado com bandeiras e manchas vermelhas e azuis como forma de representar e simbolizar a destruição provocada pela política de dominação dos Estados Unidos em diversos países. Em *Conversa inicial*, destaque o fato de que os mapas podem ser utilizados na composição de uma obra artística; nesse caso, a artista utilizou a representação cartográfica para comunicar uma crítica social, política e econômica. É possível dizer que esse recurso representa o que o filósofo alemão Walter Benjamin descreveu como prática transformadora, ou seja, quando a história passa a ser contada pelo ponto de vista daqueles que se encontram à margem do sistema de poder vigente. Se possível, consulte no *site* da artista o *link* que disponibiliza uma série de reproduções de obras intituladas *Bomb after bomb* (disponível em: <http://www.elinoharaslavick.com/bomb-after-bomb.html>; acesso em: 29 jun. 2020). Trata-se de um conjunto de criações artísticas que têm como base os mapas de diferentes países ou cidades do mundo afetados pela política estadunidense, como Líbano, Haiti, Irã, Afeganistão, Sudão, El Salvador e muitos outros. Ao permitir aos alunos entrarem em contato e interpretarem manifestações artísticas, contribui-se para o desenvolvimento da competência geral da Educação Básica 3.

No item *Território e relações de poder*, os alunos trabalham com as dimensões política, econômica e cultural do conceito de *território*, aprofundando o estudo dos conceitos de *limite* e de *fronteira* e analisando a construção de muros e barreiras como forma de proteção de territórios. Dentro dessa perspectiva, o texto também discute o papel do Estado no atual sistema político internacional. Ao aplicar o conceito de território em diferentes contextos que envolvem disputas, tensões e conflitos sociais, econômicos, políticos e culturais, mobiliza-se a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS203.

*Reconfiguração da geopolítica global: do fim da Segunda Guerra Mundial à Guerra Fria* aborda os acontecimentos mais marcantes das transformações ocorridas na geopolítica mundial durante o século XX e discute a importância e o papel da Organização da Nações Unidas (ONU) nesse processo e nas atuais relações de poder no mundo. Ao discutir o papel da ONU ante as assimetrias de poder no mundo, contribui-se para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS604.

Nesse item, também se analisa o papel do desenvolvimento tecnológico, sobretudo o ocorrido nas indústrias bélica e aeroespacial, nas disputas que marcaram o período da Guerra Fria. O item ressalta a importância histórica (social, política e econômica) do desenvolvimento das armas nucleares, e de diversas tecnologias presentes nos dias de hoje, como a do sensoriamento remoto, dos satélites artificiais, da computação, entre outros. O estudo dos avanços científicos inerentes à corrida armamentista travada no pós-Guerra que interferiram diretamente nas relações sociais, políticas, econômicas e ambientais contemporâneas contribui para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS202. Para o trabalho de leitura e interpretação do mapa na seção *Analisando* da página 107, sugere-se que as questões sejam respondidas em duplas para que os estudantes tenham a oportunidade de trocar ideias sobre como os mapas representam o contexto político do período retratado.

Na sequência, o capítulo analisa processos políticos, econômicos e sociais ocorridos em países da América Latina, África e Ásia, relacionados aos conflitos da Guerra Fria. Estudam-se, assim, a formação de novos países em decorrência dos processos de descolonização na Ásia e na África e experiências políticas particulares e, ao mesmo tempo, inerentes ao contexto da ordem bipolar, como o surgimento de ditaduras na América Latina e a Revolução Cubana. O trabalho com essas temáticas permite o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS603.

MODERNA

No item *Fim da Guerra Fria e a reconfiguração da ordem mundial*, analisam-se os principais acontecimentos e as consequências do fim da Guerra Fria na configuração de uma nova dinâmica no mundo. Destacam-se nessa reconfiguração movimentos nacionalistas e separatistas, o surgimento de novos centros de poder político e econômico (como Japão e China na Ásia e a União Europeia no Ocidente). A análise dos impasses ético-políticos desencadeados com o fim da Guerra Fria e o estabelecimento da nova ordem mundial permite aos alunos desenvolverem a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS504.

O infográfico *A autodeterminação de povos na ordem mundial atual*, nas páginas 114 e 115, apresenta exemplos de movimentos separatistas no mundo atual, discutindo suas particularidades e propondo uma reflexão sobre o respeito às identidades étnicas e culturais dos povos. Seu conteúdo permite estabelecer conexão com o tema contemporâneo transversal *Diversidade cultural*. O entendimento a respeito dos movimentos separatistas e o fortalecimento dos nacionalismos no contexto geopolítico contemporâneo favorece o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS204.

Em *Conflitos na ordem mundial atual: continuidades e ineditismos* diversas temáticas importantes na nova ordem contemporânea são tratadas: o alto investimento em armamentos por potências econômicas (como Estados Unidos, China e Rússia), a emergência de diversas situações de tensão e conflito em diferentes países e regiões do mundo (como na Coreia do Norte, no Irã e na Síria) e os diferentes tipos de terrorismo existentes (o nacionalista-separatista, o político e o religioso). Nesse debate, verifique se os alunos reconhecem o crescimento do terrorismo político ocorrido no Ocidente nos últimos anos, sobretudo os praticados por grupos radicais de extrema direita que propagam ideias e atitudes racistas e preconceituosas. Aproveite a oportunidade para problematizar a experiência dos estudantes com essa questão, identificando situações que eles tenham presenciado e contestando qualquer forma de preconceito. A discussão objetiva contribuir para o entendimento da realidade atual e colaborar para uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, como previsto na competência geral da Educação Básica 1.

Ao analisar alguns dos conflitos na ordem mundial atual, a violência inerente a eles, os principais atores envolvidos (como o Estado e os grupos armados ilegais), bem como as vítimas, que são as que mais sofrem nesse processo, o aluno mobiliza a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS503.

## Comentários e sugestões de resposta

### *Conversa inicial* — *Página 98*

1. A artista Elin O'Hara Slavick utilizou o mapa-múndi para produzir uma representação que problematiza os poderes político, territorial e militar. Na obra *Cartografia de protesto: lugares que os Estados Unidos já bombardearam*, é possível observar que as áreas estratégicas e de conflito estão localizadas e marcadas por bandeiras, e a violência dos ataques é simbolizada por manchas vermelhas – uma alusão ao sangue derramado.
2. As relações entre o poder econômico e o controle de áreas estratégicas, como as que concentram grandes reservas de recursos naturais exploráveis, grandes extensões de terra agricultáveis e passagens estratégicas para o fluxo global de mercadorias, exemplifica a forma como o poder econômico pode ser exercido no espaço. Esse poder também é exercido pelo domínio de mercado. Nesse caso, países que têm controle sobre patentes industriais, produção de gêneros estratégicos e domínio financeiro tendem a deter mais poder político internacional. São exemplos de países ou blocos econômicos poderosos economicamente os Estados Unidos, a China e a União Europeia.

### *Reflita* — *Página 99*

Os principais fatores vinculados à fragmentação do amplo território Guarani são o estabelecimento das fronteiras políticas atuais dos diferentes Estados nacionais, os processos de expansão da fronteira agropecuária e a implantação de empreendimentos de infraestrutura, de mineração e de outras atividades econômicas. Esses fatores geram pressões sobre o modo de vida do povo Guarani, e muitas das localidades ainda ocupadas por integrantes dessa etnia correm risco de desaparecimento. Esclareça aos alunos sobre a dimensão cultural e simbólica do território que, em grande medida, é sobrepujada pelos interesses políticos e econômicos, o que se reflete na fragmentação e nas constantes pressões sobre os territórios dos povos e as populações tradicionais.

### *Explore* — *Página 105*

O principal recurso era o arsenal bélico das superpotências, medido pela quantidade e pela qualidade das armas desenvolvidas – destacando-se os armamentos nucleares, temidos em razão do extremo poder de destruição. Os recursos bélicos contribuíam para a expansão do poder de persuasão das superpotências em suas zonas de influência. Mesmo após o fim da Guerra Fria, o poder militar é um fator de extrema relevância. Isso pode ser constatado no mapa por meio da representação dos arsenais nucleares dos Estados Unidos e da Rússia, país que herdou a maior parte do poderio militar da União Soviética.

### *Analisando* — *Página 107*

1. As rotas aéreas representam o amplo poder de ação da União Soviética, constatado pela posição de suas bases militares. Através delas, o país tinha condições de lançar ataques sobre uma vasta porção de territórios situados na América, na África, na Europa e na Ásia.
2. O objetivo pode ser, por exemplo, transmitir a informação de que a União Soviética tinha um espaço

EDIÇÃO ESPECIAL

privilegiado para a realização de ações militares, reforçando sua posição de poder, especialmente em relação aos Estados Unidos e aos demais países que compunham o bloco capitalista.

3. Na disputa entre as duas superpotências da Guerra Fria, a propaganda era um recurso estratégico de demonstração de poder tecnológico e militar. Nesse mapa, essa intenção está presente, uma vez que a União Soviética representa nele suas bases militares e suas rotas aéreas a fim de demonstrar sua capacidade de ação, visando intimidar seus adversários.

Ao trabalhar a importância política, ideológica e estratégica da cartografia como instrumento de poder, em especial no contexto da Guerra Fria, este *Analisando* contribui para o desenvolvimento das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS101, EM13CHS204 e EM13CHS206.

### *Explore* — *Página 112*

As bases militares estadunidenses concentram-se na Europa, sobretudo na região próxima ao Mar Mediterrâneo, em países-membros da Otan ou em regiões sob influência dessa organização. O Mediterrâneo é estratégico para o comércio mundial por ser a ligação entre o Ocidente e o Oriente. Além disso, é uma região de tensão por estar nas proximidades da Rússia, que rivaliza com os Estados Unidos na busca por áreas de influência política e econômica.

### *Infográfico* — *Páginas 114 e 115*

1. Resposta pessoal. Permita que os alunos argumentem e incentive o debate entre os colegas. Ao refletir sobre essa questão, é importante considerar o princípio da autodeterminação dos povos, que pressupõe algum dos três aspectos elencados no infográfico: a reivindicação pela criação de um Estado, no caso de um povo que não tem um Estado nacional; a aspiração por independência, aspecto reconhecido nos separatismos; ou o desejo de exercer sua autonomia, com autogoverno, sem necessariamente alimentar um anseio separatista.
2. O objetivo da atividade é permitir que os alunos reconheçam a complexidade dessas questões e a multiplicidade de atores, motivos e interesses envolvidos, além de favorecer a seleção e a análise de argumentos. Incentive os alunos a procurar fontes ligadas a universidades e outras instituições de amplo reconhecimento, checando a origem das informações e discernindo fatos de opiniões.

### *Explore* — *Página 119*

De acordo com as informações representadas, os territórios mais afetados pelo terrorismo em 2019 foram os identificados com tons de vermelho e vermelho-escuro no mapa. Trata-se dos locais onde se concentrava a maior parte das ações praticadas pelos quatro principais grupos terroristas na década de 2010: o Talibã, no Afeganistão; o Estado Islâmico, na Síria e no Iraque; o Estado Islâmico Província de Khorasan, no Afeganistão, no Paquistão e na Índia; e o Boko Haram (grupo terrorista mais violento em atividade na África Subsaariana), principalmente na Nigéria e nos países vizinhos, como Camarões e Burkina Faso.

### *Atividades* — *Páginas 120 e 121*

1. a) Ao fim da Segunda Guerra Mundial, o mundo foi dividido em Leste e Oeste, de acordo com os interesses das superpotências da época: Estados Unidos e União Soviética, que representavam regimes e ideologias diferentes (o capitalismo e o socialismo).
   b) O principal recurso era o poder bélico, medido pela quantidade e pela qualidade das armas desenvolvidas. Os recursos bélicos possibilitaram a expansão do poder territorial em zonas de influência. O poder econômico era crucial para financiar a indústria bélica e, também, para promover empréstimos e ajuda aos países-membros.
2. a) A ONU defende o princípio da igualdade entre os países, de acordo com o qual nenhum Estado pode estar submetido a outro, estando a liberdade e a soberania de cada um asseguradas. Os membros da ONU devem comprometer-se com a manutenção da paz, evitando conflitos e, também, contribuindo com os projetos de mitigação das discrepâncias socioeconômicas no mundo.
   b) Os órgãos da ONU apresentam funções diferentes e poderes desiguais. O Conselho de Segurança tem poderes deliberativos, mas dele são membros apenas quinze países, dos quais cinco permanentes. A Assembleia Geral, por sua vez, é regida pelo princípio de um voto por país, mas suas decisões são recomendatórias; portanto, ela não tem o mesmo poder que o Conselho de Segurança.
3. d.
4. c.
5. e.
6. a) Chomsky apresenta o terrorismo nacionalista/separatista ao citar o IRA e o político ao destacar o atentado em Oklahoma, ocorrido no ano de 1995, nos Estados Unidos.
   b) O autor do texto sugere que o governo dos Estados Unidos teria praticado ações mais enérgicas, com uso de aparato militar, caso o atentado tivesse sido praticado por um grupo extremista religioso. Espera-se que os alunos analisem as medidas do governo e, também, a condução da mídia na cobertura das ações dos diferentes tipos de terrorismo. Ações como a invasão do Iraque, após os atentados às Torres Gêmeas, em 2001, demonstram que a abordagem varia de acordo com os responsáveis e o tipo de terrorismo praticado.
7. Pretende-se com o debate chamar a atenção dos alunos para as ideias e as teses que colaboram para a difusão de preconceitos. No conceito criado por

MODERNA

Samuel Huntington, que pressupõe a classificação das civilizações em ameaçadoras e ameaçadas, reforça-se o maniqueísmo "civilizados *versus* bárbaros". É importante destacar o motivo de a civilização ocidental ser a única "ameaçada". A quem interessa esse discurso? Um ponto importante a ser debatido é "o que se denomina civilização ocidental", pois o termo não abrange aspectos culturais como propunha Samuel Huntington, mas uma união de países com características político-econômicas comuns. A ideia de um choque de civilizações reforça, portanto, o estereótipo dos islâmicos como ameaçadores, colaborando para o preconceito e o aprofundamento da islamofobia, por exemplo. A discussão sobre como a concepção de Huntington pressupõe uma análise falsa e maniqueísta da realidade é importante para o trabalho com a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS105.

## Referências complementares

Para obter subsídios teórico-metodológicos sobre as noções de fronteira em geografia e análises complementares sobre a nova ordem mundial, sugerem-se as referências a seguir.

ARON, Raymond. *Paz e guerra entre as nações*. Brasília: Editora Universidade de Brasília e Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2002.

FERRARI, Maristela. As noções de fronteira em geografia. *Revista Perspectiva Geográfica*, v. 9, n.10, 2014.

STUENKEL, Oliver. *O mundo pós-ocidental*: potências emergentes e a nova ordem global. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

# CAPÍTULO 7. Política e poder

## Apresentação

Esse capítulo propicia a reflexão sobre os conceitos de *política*, *poder*, *soberania* e *dominação* ao apresentar diferentes vieses teórico-metodológicos e os respectivos contextos históricos que contribuíram para a definição, a difusão e a transformação dessas ideias ao longo do tempo.

Na sequência, a abordagem favorece a compreensão das relações que se estabelecem entre política e poder, os mecanismos de ação política e de disputas pelo poder nas sociedades democráticas contemporâneas – as quais se estabelecem na representação política (os processos eleitorais, as decisões de voto, a formação dos partidos políticos), nas formas organizadas de participação política da sociedade civil e na atuação dos movimentos sociais. Espera-se que o estudo dessas questões contribua para a noção da participação política, cujo objetivo é a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, que valorize o protagonismo dos cidadãos.

Para trabalhar com as temáticas desenvolvidas nesse capítulo, indicam-se com prioridade os professores com formação em sociologia.

## Orientações didáticas

Na abertura do capítulo, uma charge do cartunista brasileiro Henfil permite uma conversa com os alunos sobre a participação de todas as pessoas na esfera política e social. Sugere-se ler o texto de *Conversa inicial* e problematizar a mensagem da charge a partir da primeira questão proposta. Explique aos alunos que Henfil criou essa charge nos anos de 1980, quando o país ainda vivia sob uma ditadura civil-militar (que durou de 1964 a 1985). A personagem da charge, chamada Graúna, foi criada por Henfil e era conhecida por fazer questionamentos políticos. Nessa charge, ela reivindicava a participação política e social, negada nesse período, no contexto de luta de grande parcela da sociedade brasileira pela democracia. A charge, no entanto, permite uma reflexão atemporal ao chamar a atenção para a importância da participação, comunicando a ideia de que todos podem, como cidadãos, fazer parte das decisões políticas do país. Trata-se de uma oportunidade de mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema, permitindo que façam interrelações entre as informações que acessam pelos meios de comunicação e pelas mídias sociais, além das possíveis experiências políticas das quais tenham participado, com as discussões e os conteúdos teóricos que serão desenvolvidos ao longo do capítulo.

O item *A questão política e o poder*, no qual destacam-se os subitens *Soberania* e *Dominação*, apresenta um diálogo entre pensadores de diferentes períodos históricos sobre cada um dos conceitos mencionados, favorecendo o contato dos alunos com diversas perspectivas teórico-metodológicas. Procure explicar os conceitos e as teorias – a base do conhecimento científico, enfatizando que estudá-los criticamente permite uma compreensão mais profunda da realidade na qual estamos inseridos. É importante ressaltar também que as teorias são constantemente debatidas, questionadas, refutadas, e ainda que sejam aceitas por um tempo, elas também são constantemente complementadas ou revistas, da mesma maneira como muda a visão dos pensadores e pesquisadores. Nesse contexto, o conjunto de discussões apresentadas objetiva ampliar a compreensão dos alunos sobre as lógicas de poder que influenciaram os regimes políticos e as formas de organização em sociedade, colaborando para o desenvolvimento da competência geral da Educação Básica 1 e da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS603.

Promova um debate em torno das questões propostas no item *Representação política* e na seção *Analisando*. Dialogue com os estudantes acerca da importância de a sociedade escolher representantes políticos que ajam em favor do bem comum. Ao trabalhar o texto "*Maioria de voto nulo anula a eleição?*", interfira nas discussões sempre que considerar necessário desnaturalizar ideias de senso comum e evidencie o resultado de uma democracia fortalecida, ou seja, a formação de sujeitos éticos que valorizem a cooperação e a convivência democrática.

MODERNA

No subitem *Partidos políticos*, procure relacionar o conteúdo apresentado ao contexto político brasileiro. Sugira uma pesquisa a respeito dos partidos políticos registrados no Tribunal Superior Eleitoral (TSE), de modo que os alunos observem as legendas partidárias, a coligação entre partidos, a representação político-ideológica e o contexto histórico de surgimento deles.

O item *A sociedade civil* apresenta a construção teórico-conceitual em torno do termo sociedade civil, dos séculos XVIII e XIX à atualidade. Busque enfatizar a intrínseca relação que existe entre as mudanças no papel do Estado e as consequências dessas mudanças para a organização da sociedade civil. Levante questionamentos sobre a participação da população na implementação de políticas públicas, levando-os a compreender quais são as possíveis formas de organização do Estado e do governo.

Entre as páginas 129 e 131, o item *Movimentos sociais* apresenta um histórico de atuação de grupos politicamente organizados que se mobilizaram em prol do atendimento de diversas demandas: das questões relacionadas à economia e ao trabalho no século XIX aos movimentos antirracistas, ambientalistas, feministas, pacifistas, LGBTQ+, entre tantos outros que, atualmente, lutam pelo atendimento de seus direitos e suas necessidades.

**Para você ler**

***Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo***

Maria da Glória Gohn. Petrópolis: Vozes, 2013.

O livro apresenta um mapeamento dos principais movimentos sociais, redes de mobilização ou associações civis do Brasil na atualidade.

O infográfico *As lutas históricas de alguns movimentos sociais no Brasil*, nas páginas 130 e 131, apresenta a ação histórica dos movimentos feminista, sindical, ambientalista e de reforma urbana, favorecendo a compreensão da participação política na sociedade. Explore a articulação entre as imagens e os textos e, na sequência, peça aos alunos para ler, interpretar e responder às questões.

## Comentários e sugestões de resposta

### *Conversa inicial* — *Página 122*

1. A charge problematiza a ideia de que todos têm o direito de participação política e social, como expressa a flexão do verbo *poder*, ou seja, a possibilidade de participação de todos os cidadãos na esfera política (votando, expressando opiniões, solicitando informações às instituições públicas, expondo reclamações, denunciando violações de direitos, abusos de poder e ilegalidades na gestão pública, entre outros).

   A interpretação da charge contribui para o desenvolvimento da competência geral da Educação Básica 3 e da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS101, por possibilitar o trabalho com diferentes linguagens e por favorecer a compreensão de processos históricos e políticos.
2. Resposta pessoal. Permita aos alunos expressarem seus conhecimentos prévios sobre práticas de participação política. Busque incentivá-los a criar uma relação entre a charge exposta na abertura e a prática de participação política e social que será apresentada ao longo do estudo do capítulo. Espera-se que, com base nesses conceitos, os alunos entendam o papel da política na vida pública e percebam as possibilidades de participação política e social.

### *Analisando* — *Página 125*

1. Para o eleitor, o voto nulo pode parecer uma forma de protesto, mas, como explicado no texto, o voto nulo não é contabililizado na eleição e tampouco tem o poder de anular o pleito. Votar em um candidato que tenha expressão humorística ou polêmica durante a campanha política pode ajudar a eleger um candidato inepto, que seja inadequado, causando danos irreparáveis à democracia.
2. É importante que os alunos percebam que o ideal é avaliar os pontos positivos e negativos antes de escolher o candidato que os representará politicamente. Além disso, é importante exigir o cumprimento da Lei da Ficha Limpa (Lei Complementar nº 135, de 2010). Dessa maneira, políticos que tenham tido o cargo cassado, renunciado para fugir

ao processo de cassação ou condenados por decisão de órgão colegiado não poderão disputar cargo eletivo. Mencione que grande parte dos políticos disponibiliza canais de acesso à população, como páginas na internet e perfis nas redes sociais, que podem ser acessados para expressar opiniões ou informar os representantes eleitos sobre as demandas dos eleitores. E, também, comente que os movimentos sociais definem prioridades e formas de levar ao conhecimento dos políticos eleitos a vontade dos grupos sociais que representam.

Por promover a análise de um texto jornalístico e incentivar a reflexão sobre o voto nulo e as formas de protesto dos cidadãos em relação a seus representantes políticos, as atividades desta seção contribuem para o desenvolvimento das habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS101 e EM13CHS501.

### *Infográfico* — *Página 131*

1. Espera-se que os alunos percebam que muitos direitos de que usufruem são frutos da ação de movimentos sociais, os quais contribuem para a melhora da vida individual e coletiva.
2. Espera-se que os alunos busquem informações de movimentos que trabalham em defesa do meio ambiente. Sugira a eles que pesquisem em *sites*, jornais, livros e revistas, identificando qual é o conjunto de propostas desses movimentos; as suas principais demandas e as bases de dados que dão subsídios às suas proposições. A partir dessa pesquisa, espera-se que os estudantes reconheçam o processo de luta desses movimentos e a dimensão dos estudos que são feitos para embasar suas propostas, além de perceberem os resultados de suas práticas.

**Conexão com Ciências da Natureza e suas Tecnologias**

Ao favorecer discussões acerca da importância da preservação e da conservação da biodiversidade, considerando informações qualitativas e quantitativas, e avaliar a ação dos movimentos sociais e das políticas ambientais para a garantia da sustentabilidade do planeta, contribui-se para o desenvolvimento da habilidade de Ciências da Natureza e suas Tecnologias EM13CNT206.

### *Explore* — *Página 132*

O autor da charge faz uma crítica à contraditória realidade brasileira, em que a constituição prevê uma série de direitos, que, na prática, são cotidianamente desrespeitados. Na charge, a família representada não tem moradia e dorme embaixo de um viaduto. As crianças e o adulto representados têm consciência de não terem o direito de moradia, previsto na constituição, garantido. Esta consciência condiz com as práticas dos movimentos sociais.

A análise e a interpretação de uma charge que propõe a reflexão sobre aspectos da realidade contribuem para que os alunos compreendam os processos sociais e políticos envolvidos, mobilizando as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS101 e EM13CHS106.

### *Atividades* — *Página 133*

1. A notícia sobre a aprovação do casamento homoafetivo revela a eficiência e a importância dos movimentos sociais na sociedade contemporânea. Diante da falta de atendimento das demandas da população – processo iniciado com a fragmentação do Estado –, muitas minorias não se viram amparadas pelas políticas governamentais. E, por esta razão, foi preciso lutar em defesa de seus direitos e suas necessidades. O movimento LGBTQ+, por exemplo, reivindica a legalização da união de casais homoafetivos desde a década de 1990; no entanto, esse direito só foi consolidado pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em 2011. Em 2013, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) permitiu o casamento entre homossexuais, bem como a conversão da união estável dos casais homoafetivos em casamento civil. Essa conquista evidencia o poder dos movimentos em intervir nas decisões do Estado.
2. A charge ilustra uma sátira aos candidatos a cargos no governo que usam campanhas eleitorais apelativas e demagógicas para chegar ao poder. Esse costume contribui para que o Estado entre em um processo de descrédito diante da população, que passa a se organizar em movimentos sociais em busca dos seus direitos.
3. e.
4. e.
5. A atividade requer a organização dos alunos em 4 grupos. Cada grupo ficará responsável pela elaboração de um plano de ação cujo objetivo será o de melhorar uma dessas áreas: educação, saúde, transporte e saneamento básico do município onde vivem. Proponha à turma a seguinte divisão: educação (grupo 1); saúde (grupo 2); transporte (grupo 3); e saneamento básico (grupo 4). Para organizar as etapas de trabalho das atividades, recomenda-se os procedimentos a seguir.

   Oriente cada um dos grupos a realizar uma pesquisa prévia para identificar as situações-problema da área que foi escolhida para a pesquisa. A busca por dados e informações pode ser feita em revistas, jornais, *sites*, veículos de comunicação e redes sociais. Aconselhe-os a checar as informações, priorizando os *sites* oficiais, por exemplo.

   Com base na pesquisa realizada, instrua os alunos a elaborarem perguntas para a produção de um questionário; explique como o questionário deve ser aplicado ao público local com o intuito de obter um diagnóstico dos problemas (relacionados à área escolhida) que mais afetam a comunidade investigada.

   Para a aplicação do questionário, é importante que os alunos identifiquem qual será o público-alvo da pesquisa, por exemplo: pessoas com 18 anos ou mais; usuários ativos do serviço público em questão; residentes do bairro etc. Esclareça acerca do

MODERNA

objetivo, que é criar um recorte sociodemográfico da região para compreender a realidade da população estudada.

Depois da etapa de aplicação dos questionários, ajude-os a ordenar as informações obtidas. Recomenda-se a elaboração de uma planilha eletrônica para facilitar e agilizar a organização das respostas.

Com os resultados em mãos, peça a eles que quantifiquem as respostas por meio da elaboração de gráficos. Nesse momento, é importante que compreendam que, ao classificar as respostas, exercita-se a habilidade de tabular (organizar) dados quantitativos.

A próxima etapa consiste em analisar os gráficos, identificando, por exemplo, quais respostas são mais recorrentes a cada uma das perguntas do questionário; pode-se considerar que elas sinalizarão aquilo que mais requer atenção em relação à proposição de soluções.

Com base no diagnóstico, oriente-os a pesquisar possíveis soluções para o problema identificado. Uma estratégia é buscar por lugares que conseguiram solucionar questões similares às encontradas na comunidade pesquisada. Essas referências podem servir de parâmetro para os alunos refletirem sobre propostas e ações que visem resolver ou amenizar as dificuldades enfrentadas pelas pessoas que responderam ao questionário.

Na sequência, peça-lhes que planejem as ações. Para isso, pode-se dividir o grupo para que cada membro busque informações em fontes diferentes. Indique que a busca seja feita, prioritariamente, em órgãos públicos, representantes da sociedade civil, *sites* oficiais da imprensa, organizações ou associações de bairro e nas páginas eletrônicas dos movimentos sociais. No caso dos movimentos sociais, seria interessante verificar quais foram os resultados alcançados, entender a atuação do poder público para resolver essas situações e identificar as demandas e reivindicações que se transformaram em políticas públicas.

Explique que, no plano de ação, as etapas devem ser redigidas detalhadamente, incluindo os objetivos esperados, os prazos de execução de cada etapa e os mecanismos de acompanhamento, principalmente se elas dependerem da atuação de órgãos públicos.

Ao final, promova uma discussão de avaliação com os grupos. Peça a eles que compartilhem com a turma de que maneira eles conduziram o plano de ação; eles podem mencionar, por exemplo, a importância das etapas de planejamento, da pesquisa teórica, da pesquisa de campo, da tabulação e da análise dos dados até chegar à elaboração do plano de ação. Sugere-se que os planos de ação elaborados pelos grupos sejam compartilhados em uma página da internet para servir de exemplo a futuras ações.

Ao longo desta atividade, espera-se que os alunos exerçam o protagonismo, a postura crítica e propositiva diante dos acontecimentos do cotidiano, bem como uma atitude cidadã relacionada à ideia de mudança da realidade em que vivem. Ao propor a análise de demandas da sociedade, a seleção de evidências, a elaboração de hipóteses e a construção de soluções por meio da participação política, a atividade contribui para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS103 e para o trabalho com o tema contemporâneo transversal *Vida familiar e social*.

## Referências complementares

As referências indicadas abaixo contribuem para o entendimento das relações de poder e da representação política nas sociedades democráticas contemporâneas, bem como para a compreensão da complexificação dos movimentos sociais na atualidade.


ARAÚJO, Roberta C. *Legitimidade do poder político na democracia contemporânea*. Curitiba: Juruá, 2015.

GIDDENS, Anthony. *Política, sociologia e teoria social*. Encontros com o pensamento social clássico e contemporâneo. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

GOHN, Maria da G. Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 333-361. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782011000200005&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 1 jul. 2020.


# CAPÍTULO 8.
# A construção do território e a geopolítica do Brasil

## Apresentação

O capítulo tem como objetivo analisar o processo de construção e de ocupação do atual território brasileiro, desde a chegada dos portugueses em 1500 até a atualidade. Nessa análise, consideram-se os fluxos populacionais internos, a distribuição das atividades econômicas, a construção de uma identidade nacional e as políticas internas e externas empreendidas pela administração colonial, por Getúlio Vargas, Juscelino Kubitschek e outros governos.

Para o entendimento da integração do território, estudam-se as principais características e a importância da infraestrutura de transporte e telecomunicações.

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

## Orientações didáticas

A abertura desse capítulo é composta de uma charge de Adão Iturrusgarai e um texto com o objetivo de propor uma primeira reflexão e mobilizar os conhecimentos prévios dos

MODERNA

alunos sobre o conceito de território. Com as questões propostas em *Conversa inicial*, sugere-se retomar esse conceito e explorar o fato de que a delimitação das fronteiras é um processo histórico, visto que elas não são fixas e imutáveis. Ressalte que as fronteiras são construções políticas e estão sempre sujeitas à revisão, seja por meio de tratados e acordos, seja em decorrência de guerras. Comente também a respeito dos processos históricos, políticos, econômicos e diplomáticos que contribuíram para a consolidação das fronteiras atuais do Brasil e possibilitaram ao país possuir uma extensão territorial de dimensões continentais. As atuais fronteiras brasileiras foram consolidadas em um processo pautado em dois aspectos: um de ordem essencialmente econômica, na medida em que as atividades econômicas desenvolvidas estavam voltadas para abastecer o mercado externo, e outro de ordem simbólico-ideológica, uma vez que o território era considerado um "vazio" a ser ocupado. Aliás, essa é uma concepção central dos processos de ocupação e uso do território até os dias de hoje, já que o Estado brasileiro ainda desenvolve projetos de ampliação do território – agora, visando a extensão da fronteira marítima.

O primeiro item, *Formação do território brasileiro*, traça um histórico dos processos políticos e das atividades econômicas que contribuíram para a ocupação e a definição das fronteiras do território brasileiro desde a chegada dos portugueses e o estabelecimento das capitanias hereditárias em 1534 até o final do século XVIII. Ao ler o texto da página 136, relembre os alunos de que os portugueses também passaram a trazer pessoas escravizadas da África para o desenvolvimento da atividade canavieira, o que levou à consolidação de uma tríade na exploração colonial ocorrida no Brasil: o latifúndio, a monocultura e a escravidão. Ao apresentar e propor a análise de acontecimentos e processos importantes para a compreensão da formação territorial do Brasil, o conteúdo desse item contribui para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS603.

O item *Brasil independente: o projeto nacional e as ameaças à integridade territorial* é dedicado ao estudo dos fatores que interferiram nas mudanças das fronteiras nacionais após o Brasil se tornar independente de Portugal, como a Guerra do Paraguai (entre 1864 e 1870) e diversos conflitos envolvendo a definição de fronteiras nas porções norte e oeste do país, como a Questão de Palmas, a Questão do Amapá, a Questão do Território do Acre e a Questão do Pirara. Nesse item também se analisam características da ocupação do território nacional no século XIX e a formação dos chamados arquipélagos econômicos. Assim, explore em sala a leitura e a interpretação do mapa *Brasil: economia e território – século XIX*, na página 140, chamando a atenção dos alunos para a presença de estradas de ferro interligando as áreas produtoras ao litoral e o crescimento das áreas de pecuária no nordeste. Além disso, ressalte que a exploração das drogas do sertão continuava a vigorar na porção norte do país. Comente a continuidade da ocupação que acompanhou o ritmo e a expansão das atividades econômicas, e muitas cidades que atualmente são capitais estaduais consolidaram-se durante esse século como núcleos de povoamento no território. Dê ainda especial atenção ao subitem *Litoral* versus *sertões: desigualdades territoriais*, que permite um trabalho com o tema contemporâneo transversal *Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras*. Esse panorama sobre a ampliação e a diversificação das atividades econômicas no Brasil, acompanhadas do processo de ocupação do território (demarcado pela fundação e pelo crescimento de vilas e cidades), e a constatação de que o predomínio de uma atividade econômica não implicou, necessariamente, no desaparecimento de outra contribui para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS204.

Na sequência, o capítulo trata dos acontecimentos e processos que interferiram na configuração do território brasileiro entre 1930 e 1980. No subitem *Brasília: mudança de eixo político e busca pela articulação territorial*, comente que o Distrito Federal possui atualmente cerca de 5.700 quilômetros quadrados. Em 2019, segundo estimativas oficiais, contava com mais de 3 milhões de habitantes, a maioria no espaço urbano, e o maior deles é a cidade de Brasília. Ao redor da capital federal estão as chamadas cidades-satélites. Ao abordar o conteúdo desse subitem, explique as características administrativas singulares de Brasília no contexto do pacto federativo brasileiro: diferente das demais capitais de estado, Brasília não é governada por um prefeito. Ao tratar da Missão Cruls, comente o pioneirismo dessa missão oficial do governo brasileiro, que chegou aos pontos mais isolados do Planalto Central. Com a transferência da capital, o governo integrou grandes "vazios demográficos" – expressão que denota o apagamento da territorialidade dos povos indígenas no interior do país – ao processo de desenvolvimento nacional, e a sociedade brasileira tomou conhecimento da realidade de localidades distantes da faixa litorânea.

No subitem *Ditadura no Brasil: integração como segurança nacional*, caso julgue oportuno, esclareça aos alunos que, em 1973, grande parte dos países da América do Sul era governada por governos ditatoriais direta ou indiretamente orientados por Washington – a única exceção democrática era a Venezuela. Esse foi um período de sérias consequências para a democracia e os direitos humanos no contexto da Guerra Fria na América Latina. O objetivo dos Estados Unidos com essa intervenção não foi somente a contenção do socialismo, mas principalmente a inviabilização de projetos nacionais autônomos. Explique que, na América do Sul, as ações intervencionistas não podiam ser executadas pelas forças armadas estadunidenses da mesma forma que na América Central. Esse impedimento ocorria, em parte, pelas dimensões territorial e populacional de países como Brasil, Argentina e Colômbia. Por isso, no Brasil, as táticas mais usadas envolveram a desestabilização política – normalmente

EM OBRA

com a colaboração da imprensa. O trabalho aprofundado sobre essa temática contribuirá para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS204.

A interpretação do mapa temático qualitativo *Brasil: zona de fronteira marítima e terrestre e tipos de articulação entre cidades-gêmeas – 2016*, na página 147, possibilita a aplicação dos princípios de localização e distribuição do raciocínio geográfico, necessários para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS206. É preciso considerar a dinâmica entre limites e fronteiras, pois ambos se relacionam às estratégias políticas, econômicas e territoriais entre os Estados nacionais – ou entre cidades, províncias ou diferentes grupos presentes nos Estados nacionais – e, por isso, são mutáveis ao longo do tempo. Na análise cartográfica proposta, se julgar conveniente, trace para os alunos um breve histórico das delimitações das fronteiras marítimas no território do país. Explique que o Brasil integrou sua plataforma submarina ao território em 1950, mas apenas em 1956 seu mar territorial foi fixado em 6 milhas náuticas. Em 1962, o mar territorial brasileiro foi ampliado para 12 milhas náuticas e, em 1970, para 200 milhas náuticas, alcançando com isso a plataforma continental. Nela, o país costeiro tem exclusividade na exploração dos recursos naturais (até o limite de 200 milhas náuticas), e a Convenção das Nações Unidas sobre o Direito do Mar (CNUDM) admite a possibilidade de sua extensão. O Brasil tem pleiteado a extensão de sua plataforma continental para 350 milhas náuticas. Em 2007, a ONU reconheceu e aprovou parcialmente o prolongamento da plataforma, com acréscimo de 712 mil quilômetros quadrados aos 3,5 milhões de quilômetros quadrados das águas marítimas sob jurisdição do país. Contudo, o Brasil ainda requisita mais 239.766 quilômetros quadrados. Outras informações técnicas sobre o tema podem ser consultadas em: BRASIL. *Decreto nº 99.165, de 12 de março de 1990*. Promulga a Convenção das Nações Unidas sobre o Direito do Mar. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1990/decreto-99165-12-marco-1990-328535-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 2 jul. 2020.

O último item do capítulo intitula-se *O Brasil no limiar do século XXI*. Na página 149, ao tratar da política brasileira a partir dos anos 1990, explique que, em 2020, estimativas indicavam que o Brasil poderia se destacar na produção e na exportação de gêneros agropecuários e de produtos semiprocessados, como aço e alumínio, e de petróleo, em razão das descobertas do pré-sal e da tecnologia da Petrobras em águas profundas. Acreditava-se que o país também teria destaque como produtor de fontes alternativas de energia, como o biocombustível. O etanol, que já é uma realidade, teria importância como substituto da gasolina, e diversos gêneros agrícolas poderiam servir de base para o biodiesel. O grande contingente populacional do país garantiria amplo mercado consumidor e de trabalho. Contudo, há um quadro de incertezas relacionadas ao futuro, em virtude da crise global ocasionada pela pandemia de covid-19 e da necessidade de o Brasil investir efetivamente em políticas sociais de muita abrangência para minimizar a desigualdade social e inserir os trabalhadores no mercado formal.

No subitem *Atual infraestrutura de transporte e telecomunicações*, explique a importância dos meios de transporte na dinâmica dos fluxos econômicos dos países e na disponibilização de bens à população, na difusão do desenvolvimento industrial, na promoção da integração com países/regiões que produzem bens diferentes e na circulação de pessoas, informações e conhecimento. Assim, a rede de transporte de um país deve ser adequada ao volume da carga que precisa circular, às distâncias que precisam ser percorridas, aos gastos com combustível e aos problemas ambientais existentes. Vale destacar o fato de que no transporte multimodal de cargas, que é regido por apenas um contrato, é necessária a utilização de duas ou mais modalidades de transporte (da origem até o destino da mercadoria) a fim de diminuir os custos e o tempo gasto nos deslocamentos. São condições desse tipo de transporte a existência de apenas um responsável, o Operador de Transporte Multimodal (OTM), perante o dono da carga e a realização de inspeções fiscais apenas na origem e no destino.

No início do século XXI, após a incorporação de novas terras ao processo produtivo, principalmente na Amazônia e na Região Centro-Oeste, o Brasil estabeleceu-se como um dos maiores exportadores de soja do mundo. A expansão da soja para essas regiões foi viabilizada pela abertura de corredores de exportação, em especial do associado à interligação dos rios Mamoré e Amazonas, que acarretou uma redução de quase 50% dos custos com o transporte da carga, tornando o produto competitivo nos mercados internacionais.

Se julgar oportuno, durante a caracterização do transporte hidroviário, utilize o exemplo da hidrovia Paraná-Paraguai, uma das que mais tem gerado discussões e polêmicas no Brasil. Estudos e avaliações ambientais têm apontado os mais diversos impactos associados à construção dessa hidrovia: alteração no regime hídrico, em decorrência do aprofundamento do leito dos rios e do aumento na velocidade de escoamento das águas, que reduziria a área alagada na região durante o ano; deterioração na qualidade da água, em razão do aumento dos sedimentos no leito dos rios, de poluentes despejados pelas embarcações (durante sua limpeza), de agrotóxicos, dos resíduos urbanos e industriais e dos derramamentos acidentais das cargas transportadas; perda de áreas úmidas em decorrência da redução das áreas alagadas; redução da biodiversidade e dos recursos naturais; degradação do modo de vida local em decorrência do possível aumento das atividades turísticas predatórias, problemas sanitários e doenças como malária e febre amarela.

Mencione, pela ordem, os principais centros do país em volume de passageiros transportados por via aérea, que são: São Paulo, Rio de Janeiro, Brasília, Belo Horizonte, Salvador, Recife, Porto Alegre, Curitiba, Fortaleza e Manaus.

MODERNA

Em volume de cargas, destacam-se São Paulo, Rio de Janeiro, Manaus, Brasília e Belo Horizonte. Esclareça aos alunos a classificação dos aeroportos, realizada de acordo com a origem e o destino dos voos: nacionais, dedicados basicamente aos voos domésticos (internos), e os internacionais, que recebem as duas modalidades de voos.

Quanto ao transporte dutoviário, comente que esse modal é essencialmente comercial, com tarifas específicas e elevadas exigências tecnológicas de controle e manutenção.

No contexto de um mundo globalizado, os sistemas de transporte apresentam um alcance muito mais amplo, promovendo a circulação de pessoas e mercadorias em escala mundial. O trabalho com a importância da rede de transporte para os fluxos econômicos e populacionais contribui para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS201.

## Comentários e sugestões de resposta

### *Conversa inicial* — *Página 134*

1. A charge representa algumas pessoas que podem ser consideradas representativas da diversidade étnica e cultural da população brasileira ao redor de um mapa do Brasil em um quebra-cabeça com algumas peças não encaixadas. Como faltam peças tanto na parte terrestre quanto na marítima, pode-se destacar o fato de que a construção do território nacional vai além da ocupação do solo propriamente dito, implicando a posse e o controle sobre os mares. As peças, que representam fragmentos do território, estão sendo manipuladas pelas pessoas, o que expressa a relação intrínseca entre a construção do território e as ações da sociedade. A representação da diversidade da população pode ser identificada sobretudo por algumas características físicas e de elementos da cultura de cada pessoa – uma alusão a diferentes tipos sociais, todos assumindo papéis e funções na sociedade e realizando ações que, direta e indiretamente, se relacionam ao permanente processo de construção do território.
2. Com base em conhecimentos prévios, os alunos podem mencionar os desequilíbrios socioeconômicos regionais que precisam ser superados, as demandas logísticas de expansão da infraestrutura de energia, comunicação e transporte, o monitoramento de fronteiras e as políticas de segurança nacional.

### *Explore* — *Página 137*

No século XVII, as principais atividades econômicas realizadas eram a produção de cana-de-açúcar, em áreas litorâneas do nordeste e do sudeste do então território do Brasil, e a pecuária em áreas mais ao interior do nordeste, sobretudo acompanhando os cursos-d'água. Havia ainda alguns poucos núcleos de mineração perto de Taubaté e de Cananeia e exploração das drogas do sertão ao longo da Bacia Hidrográfica Amazônica. Em relação ao povoamento, havia na região litorânea um agrupamento de cidades e vilas. Nas áreas interioranas, não existiam cidades ou vilas, o que possibilita inferir que nessas áreas havia circulação de pessoas, mas não fixação.

No século XVIII, por sua vez, as atividades econômicas são mais diversificadas, e é possível identificar em maior proporção áreas dedicadas à cultura do algodão e à mineração, além da continuidade da produção de cana-de-açúcar na região litorânea. As atividades pecuárias também se ampliaram, sendo desenvolvidas em áreas mais ao sul e ao centro-oeste do então território do Brasil. Na Bacia Amazônica, continuou a haver exploração das drogas do sertão. Em relação ao povoamento, é perceptível a ampliação do número de cidades e vilas instaladas na região da Bacia Amazônica, no sul e nas áreas de mineração. Houve, assim, aumento da mancha de ocupação populacional em direção ao interior do Brasil, acompanhando o ritmo, a diversificação e a expansão das atividades econômicas.

### *Reflita* — *Página 141*

Resposta pessoal. Espera-se que os alunos mobilizem seus conhecimentos prévios e seu repertório de produções artísticas (pinturas, monumentos, obras literárias etc.), desenvolvendo a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS104, para compreender o papel e o potencial de construção e universalização de referências culturais que caracterizam e destacam determinados aspectos de interesse sobre o território e o povo e ficam marcados de diversas formas no imaginário coletivo, transmitido entre as gerações. O trecho do mapa pictórico de Poty reproduzido na página pode ser explorado para o desenvolvimento da competência geral da Educação Básica 3. Se julgar pertinente, aprofunde o debate, fomentando os exemplos e as

MODELO

opiniões sobre a temática com a exibição do documentário *Orgulho de ser brasileiro*, dirigido por Adalberto Piotto, lançado em 2013, com uma duração de 87 minutos. O *trailer* do filme está disponível em: <https://www.orgulhodoc.com.br>. Acesso em: 2 jul. 2020.

**Conexão com Linguagens e suas Tecnologias**

Ao refletir sobre a relação entre prática artística e dimensões da vida social, política e cultural, mobiliza-se a habilidade de Linguagens e Suas Tecnologias EM13LGG604.

### *Explore* — *Página 142*

O mapa do Brasil reproduzido no cartaz não contém a divisão político-administrativa e nele são representados locomotivas e grupos de pessoas a pé, que partem de áreas litorâneas do país em direção ao interior do território. As setas indicam a direção do movimento populacional, e algumas delas alcançam o extremo oeste da Amazônia. Assim, o processo de colonização do território promovido pelo governo Vargas foi comunicado pela imagem do fluxo populacional, enquanto a integração e a modernização foram representadas pela expansão da malha de transporte ferroviário e pelas setas – que sempre se iniciam na faixa litorânea e findam próximo ao limite fronteiriço internacional. Soma-se a essas representações a ilustração da figura de Vargas, que, com um dos braços estendidos, parece conclamar a nação a realizar essa marcha. Ao analisar a estratégia de comunicação visual do cartaz e as maneiras como ele produziu sentido no contexto histórico em que foi divulgado, realizando com os alunos a leitura pormenorizada da combinação de seus múltiplos recursos semióticos, aplicam-se princípios de análise do discurso multimodal.

### *Analisando* — *Página 146*

1. Espera-se que os alunos estabeleçam relações entre os apelos para que a população investisse em empreendimentos utilizando a dedução do imposto de renda, com o apoio do Banco da Amazônia e da Sudam, ao recorte da Amazônia no mapa do Brasil preenchido com imagens de instalações industriais e atividades agropecuárias. Os alunos podem citar trechos do texto do cartaz: "Muitas pessoas estão sendo capazes, hoje, de tirar proveito das riquezas da Amazônia."; "Com o aplauso e o incentivo da Sudam." ; "Com o aplauso e o incentivo do Banco da Amazônia."; "O Brasil está investindo na Amazônia e oferecendo lucros para quem quiser participar desse empreendimento."; " A Transamazônica está aí: a pista da mina de ouro."; "Comece agora. Faça sua opção pela Sudam. Aplique a dedução do seu imposto de renda num dos 464 projetos econômicos já aprovados pela Sudam. Ou então apresente seu próprio projeto (seja ele industrial, agropecuário, ou de serviços)."; "Você terá o apoio do Governo Federal e dos governos dos Estados que compõem a Amazônia. Há um tesouro à sua espera. Aproveite. Fature. Enriqueça junto com o Brasil."; "Informe-se nos escritórios da Sudam e nas agências do Banco da Amazônia."
2. O passado foi representado por uma ilustração de floresta com apenas um elemento humano (a estrada); o futuro foi simbolizado por meio de uma instalação fabril conectada à mesma estrada, sem vestígios da floresta. As representações da floresta e da atividade industrial na capa da publicação governamental expressam uma visão de mundo sobre a ocupação da região: ela deveria ser local de extração de riquezas minerais, florestais e agropecuárias para o fornecimento de matérias-primas para a produção industrial.
3. Espera-se que, ao redigirem a síntese da interpretação das imagens, os alunos demonstrem que as compreendem como um conteúdo que se articula às grandes questões geopolíticas, econômicas e sociais do período. É importante que observem a concepção de modernidade presente, traduzida pela ocupação (imagem 2) e pela substituição da ideia de "lendas" (palavra que remete indiretamente às culturas dos povos indígenas), pela ideia de "faturar", demonstrando que o interesse predominante era o do desenvolvimento de atividades econômicas e a ocupação do território (imagem 1). A interpretação dos cartazes realizada nessa seção contribui para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS203.

**Conexão com Linguagens e suas Tecnologias**

A atividade contribui para que os alunos desenvolvam um uso consciente da linguagem, na medida em que exercitam a compreensão do contexto de produção e de circulação de um discurso e identificam ideologias veiculadas em diferentes mídias, aprendizados relacionados ao desenvolvimento da habilidade de Linguagens e suas Tecnologias EM13LGG102.

EDIÇÃO ESPECIAL

**Para você ler**

***Métodos e técnicas de pesquisa social***

Antonio Carlos Gil. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

O livro apresenta os fundamentos e os instrumentos técnicos necessários para o desenvolvimento de pesquisas, além de tratar da importância e dos métodos de análise da mídia pelas Ciências Humanas e Sociais.

### *Reflita* — *Página 148*

Resposta pessoal. Espera-se que os alunos relacionem a gestão do orçamento público em qualquer uma das esferas de poder político-administrativo da federação a um dos fatores fundamentais de garantia da execução e manutenção de políticas públicas sociais que correspondam aos anseios populares e sejam avaliadas e aperfeiçoadas constantemente pela sociedade, como as relacionadas à saúde, à educação, à habitação, ao saneamento, ao transporte e à infraestrutura. É importante esclarecer o fato de que a responsabilidade fiscal consiste no controle dos gastos públicos de acordo com a arrecadação de tributos dos municípios, dos Estados e do Distrito Federal ou da União. Essa noção de responsabilidade fiscal está relacionada ao exercício da cidadania e é um valor republicano a ser incorporado pelos alunos, mobilizando as competências gerais da Educação Básica 6 e 10. A Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, conhecida como Lei de Responsabilidade Fiscal, foi decretada pelo Congresso Nacional durante o governo FHC e dispõe sobre diretrizes orçamentárias e aprovação de orçamento anual. Se julgar oportuno, estimule os alunos a exemplificar seus pontos de vista sobre a relação proposta com notícias e informações a respeito do governo do município em que vivem.

### *Explore* — *Página 150*

A leitura e a interpretação do mapa revelam um contraste entre a infraestrutura instalada na Região Norte (em especial na área que corresponde à Amazônia) e a disponível no Centro-Sul e no litoral do Nordeste. Esse contraste se relaciona ao modo como ocorreu a ocupação e a construção do território do país, que se iniciou no litoral da atual Região Nordeste e do Sudeste (no começo da colonização) em direção ao interior do continente, de acordo com a diversificação da produção econômica agrícola e extrativista ao longo dos séculos. A partir de meados do século XX, a interiorização das atividades produtivas e dos núcleos populacionais em direção à Amazônia e ao Centro-Oeste foi incentivada por políticas públicas iniciadas no governo de Getúlio Vargas. Percebe-se que o maior adensamento de ferrovias ocorre na Região Sudeste, especialmente nas antigas áreas produtoras de café. No mapa estão ausentes as representações da infraestrutura do sistema aquaviário e aeroviário, o qual engloba as aerovias, os terminais de cargas e passageiros e o sistema de controle do tráfego aéreo. A análise do contraste entre a infraestrutura instalada na Região Norte e a disponível no Centro-Sul e no litoral do Nordeste contribui para o desenvolvimento do raciocínio geográfico, mobilizando a habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS206.

### *Diversas óticas* — *Páginas 152 e 153*

1. Nos dois textos, de certo modo, há uma relação entre *modernidade* e *civilização* e *barbárie* e *atraso*. Essa perspectiva está expressa tanto na concepção que se tinha a respeito dos indígenas quanto dos mestiços no Brasil no final do século XIX. Ao confrontar os sentidos de civilização e barbárie de modo crítico, relacionando-os às noções de modernidade e atraso, a questão contribui para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS102.
2. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes reconheçam que, de certo modo, as manifestações de racismo correspondem a esse tipo de concepção que associa o negro, o indígena e o mestiço à ideia de atraso e barbárie. Quanto à percepção desse tipo de manifestação, desenvolva um debate com os alunos com base nos exemplos e nas experiências relatadas por eles. Esse momento é propício para o desenvolvimento da postura ética dos alunos, da empatia e do respeito à alteridade, mobilizando a competência geral da Educação Básica 10.
3. De acordo com o texto 1, os povos indígenas não são atrasados, mas vivem em seu tempo, diferente da racionalidade dos europeus. Além disso, esses povos preservaram sua identidade e têm muito a ensinar à sociedade e à economia capitalista, cujo modelo está em crise. Ao explicar essa concepção do autor, os alunos podem mobilizar as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS104 e EM13CHS601, identificando

protagonismos, conhecimentos, valores e práticas que caracterizam a identidade dos povos indígenas por meio dos exemplos mencionados – ausência de vocábulo que expresse dicotomia entre ser humano e natureza, e desenvolvimento de metalurgia, arquitetura e agricultura sofisticadas. Já o autor do texto 2, que analisa os números de uma revista francesa publicados no início do século XIX, demonstra que o modo de vida dos povos indígenas não era respeitado na época, mas considerado "atrasado", porque muito distante do ideal europeu de civilização daquele período.

4. O entrevistado do texto 1 declara que o desenvolvimento da biotecnologia, por ter a diversidade biológica como valor – referida no texto como germoplasma –, possibilita o uso dos recursos naturais da Amazônia associado à conservação da floresta. Por envolver a reflexão sobre as consequências da biotecnologia na forma de ocupação do espaço amazônico, a atividade contribui para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS201 e permite o trabalho com o tema contemporâneo transversal *Educação para a valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras*.

### *Atividades* *Páginas 154 e 155*

1. Há uma crítica na canção acerca da "vocação" brasileira para o exterior, ou seja, à tendência de copiar ou valorizar modelos estrangeiros, ignorar a realidade local, os povos originários e preocupar-se economicamente mais com o mercado externo do que com o interno. Os alunos podem concordar ou não com a declaração. Problematize os pontos de vista expostos pela turma, retomando a noção de arquipélagos econômicos, que foi histórica e geograficamente prejudicial para o Brasil na consolidação do mercado interno, por exemplo. Debata a questão com a turma, considerando o exemplo da história do município onde se localiza a escola e discutindo com os estudantes os efeitos dessa localização.

**Conexão com Linguagens e suas Tecnologias**

Ao analisar a letra da canção, identificando a crítica presente nela, mobiliza-se a habilidade de Linguagens e suas Tecnologias EM13LGG602.

2. Os alunos podem comentar, por exemplo, a extensão territorial, a diversidade populacional brasileira e a irregularidade da ocupação humana. Nesse caso, para elaborar a explicação do assunto, podem mencionar o conceito de fronteira ou o processo de distribuição e formação da população, considerando a diversidade das matrizes étnico-culturais. É possível ainda que as respostas relacionem as potencialidades naturais do território brasileiro às atividades econômicas desenvolvidas, bem como as recentes transformações na infraestrutura viária e de comunicações do país. A problematização apresentada contribui para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS206, pois mobiliza o conhecimento acerca da ocupação humana do território brasileiro em diferentes escalas de análise, bem como os fenômenos e os processos ambientais, sociais, políticos e econômicos relacionados a ela, estudados neste capítulo e em etapas escolares anteriores.

3. a) A cidade de Oiapoque localiza-se na Região Norte. A articulação entre as cidades-gêmeas representadas se estabelece pelo bilinguismo (francês e português), pelo comércio varejista, pelo trânsito legal e ilegal de trabalhadores, pelo contrabando de ouro e pelas atividades de recreação, turismo e assistência à saúde.

   b) Entre os produtos comercializados, destacam-se os relacionados ao vestuário e ao mobiliário, alimentos, gás, gasolina e artigos importados da França. Em relação à circulação de pessoas, nota-se um importante fluxo de grupos indígenas e de trabalhadores diaristas e ilegais. Entre as hipóteses, é importante os alunos mencionarem os desafios para a escolha de representantes políticos dispostos a favorecer a cooperação dos governos municipais para a tomada de decisões que envolvem a solução de problemas complexos (como contrabando, violência e ilegalidade) e o equilíbrio da oferta de serviços públicos municipais de boa qualidade, evitando, por exemplo, a sobrecarga de uma das cidades. A cidadania comporta a alteridade, o acolhimento da diversidade social e cultural, considerando a responsabilidade pelo bem comum e o cumprimento da lei. A leitura do esquema contribui para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS106 e das linguagens cartográfica e gráfica na interpretação de informações geográficas. Se julgar oportuno, explore cada um dos recursos gráficos utilizados no esquema e na legenda, esclarecendo possíveis dúvidas sobre a disposição dos topônimos na representação.

4. b.
5. b.
6. e.
7. Explore com os alunos o texto e a reprodução da escultura *Mapa mundo*, de Ivens Machado. Comente o uso de cacos de vidro verde na escultura, o que remete à situação do emprego desse tipo de material nos muros de muitas casas brasileiras para evitar invasões. Ao compor a escultura com esse material, o artista representou metaforicamente o perigo e o isolamento que afetavam a população brasileira durante a ditadura. Indague os alunos sobre as diferenças que podem ser constatadas entre o período da ditadura e o democrático atual e os desafios políticos, econômicos e sociais que permanecem. Para embasar o debate, os alunos devem mobilizar os conhecimentos consolidados no estudo do capítulo e selecionar previamente dados geoeconômicos atuais que considerarem pertinentes para sustentarem seus argumentos e pontos de vista

MODELO

sobre a questão proposta. Eles podem consultar o *Atlas Nacional Digital do Brasil*, plataforma geográfica interativa criada pelo IBGE (Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/atlas_nacional>. Acesso em: 3 jul. 2020.).

**Conexão com Linguagem e suas Tecnologias**

Por envolver a problematização da relevância social e política da construção das bases territoriais do país para a consolidação de uma sociedade justa, estimulando os alunos a sustentar posições e considerar opiniões distintas, a atividade contribui para o desenvolvimento da competência geral da Educação Básica 3, da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS606 e da habilidade de Linguagens e suas Tecnologias EM13LGG303.

## Referências complementares

Para obter subsídios teórico-metodológicos sobre os conceitos de território e fronteira e uma análise complementar sobre o processo de construção do território brasileiro, sugerem-se as referências a seguir.


HISSA, Carlos E. V. *A mobilidade das fronteiras*: inserções da geografia na crise da modernidade. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

RODRIGUES, Aline L. Fronteira e território: considerações conceituais para a compreensão da dinâmica do espaço geográfico. Porto Nacional. *Revista Produção Acadêmica* – Núcleo de Estudos Urbanos Regionais e Agrários/NURBA, Tocantins, nº 2, dez 2015. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/producaoacademica/article/view/2002/8646>. Acesso em: 3 jul. 2020.

THÉRY, Hervé; MELLO-THÉRY, Neli A. de. *Atlas do Brasil*. Disparidades e dinâmicas do território. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2018.


# COLETIVO EM AÇÃO. Planos de governo: avalie, escolha, vote e cobre

## Apresentação

Neste volume dedicado a temáticas das Ciências Humanas que envolvem as noções de *política* e *território*, a seção *Coletivo em ação* propõe aos alunos a análise de planos de governo por meio de um grupo focal e a produção, na sequência, de um programa de *podcast*. A realização de um grupo focal é um procedimento de pesquisa qualitativa rico para se explorar percepções, ideias e opiniões dos alunos sobre temas como campanhas eleitorais e políticas públicas. A participação em um grupo focal, por sua vez, oportuniza o desenvolvimento do *pensamento científico, crítico e criativo*, contribuindo para que os alunos recorram a uma abordagem própria da ciência para formular e resolver problemas, desenvolvendo a competência geral da Educação Básica 2. Da mesma forma, os alunos deverão compreender processos e discursos políticos e desenvolver sua autonomia na tomada de decisões, exercitando seu direito ao voto, contribuindo para o desenvolvimento da habilidade das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS101.

Ao atuarem como mediadores do grupo focal, os alunos também deverão exercitar a empatia e o diálogo, fazendo-se respeitar e respeitando os demais, acolhendo a diversidade de pensamentos e experiências, atuando com *responsabilidade ética*, e desenvolvendo, portanto, a competência geral da Educação Básica 9. Ao participarem de um grupo focal e ao avaliarem um plano de governo, os alunos também desenvolvem o senso de responsabilidade ética na esfera pública, refletindo sobre o voto e a participação política consciente. Nesse processo, mobilizam, portanto, a competência geral da Educação Básica 7 e trabalham com o tema contemporâneo transversal *Educação em direitos humanos*.

O uso de recursos e tecnologias digitais para a produção e a disseminação de conteúdos e conhecimento por meio do *podcast* remete à *cultura digital* e se articula à competência geral da Educação Básica 5. A organização e a participação no processo de investigação, bem como a autoria do programa, vão estimular a autonomia e o protagonismo juvenil.

## Orientações didáticas

No início desse *Coletivo em ação*, no livro do estudante há um texto de apresentação da temática a ser explorada e do produto a ser realizado. Considere explorar essas informações promovendo a leitura e a interpretação conjunta em uma conversa inicial sobre o trabalho, explorando também as questões do livro do estudante para a turma. Ouça as opiniões e experiências dos alunos, possibilitando que se expressem livremente e fazendo as mediações necessárias para que se cumpra o objetivo pedagógico de retomar e acionar os estudos realizados no decorrer dos capítulos do volume.

Questione-os sobre o que é preciso para votar de modo consciente e fundamentado. Convide-os a compor argumentos relativos a processos políticos com base na análise das características socioeconômicas brasileiras e, em particular, do lugar (município ou estado) onde vivem. Estimule-os a propor medidas que enfrentem os problemas identificados, tendo por referência a sistematização de dados. Tenha em vista, com isso, instigá-los a realizar a atividade e mobilizar as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS103 e EM13CHS606.

As etapas para a realização do grupo focal e para a produção do *podcast* estão descritas no livro do estudante de modo associado à ilustração da dupla de páginas e um boxe sobre a preparação prévia ao cumprimento das etapas aponta os principais cuidados, materiais e formas de organização e planejamento que cada grupo deve assumir. Na seção, outro boxe expõe possibilidades de compartilhamento e difusão dos resultados.

MODERNA

A produção de um programa de *podcast* deve ter em vista o uso e a apropriação pelos alunos das tecnologias digitais. Utilizar tais instrumentos, porém, deve superar ações mecânicas e, por isso, o conteúdo do programa deve ser direcionado à análise de planos de governo, exigindo dos alunos reflexões e atuação de modo ético. As possibilidades de produzir e difundir informações e conhecimentos devem ser o cerne do uso de tais tecnologias, contribuindo assim para o desenvolvimento da habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EM13CHS106.

Na preparação para a atividade, a conceituação, a organização das informações e o planejamento das etapas são fundamentais. Sonde o conhecimento prévio dos alunos a respeito desses termos e, na sequência, explique-os. Faça também indicações de livros, *sites*, relatórios, revistas e outros materiais pertinentes sobre planos de governo, grupos focais e *podcasts*.

Discuta com a turma o que são planos de governo, apresentando exemplos, e comente a obrigatoriedade desses documentos para a inscrição dos candidatos no processo eleitoral. Estimule os alunos a pesquisar alguns planos de governo. É importante que, na apresentação desses planos, os partidos políticos e o nome dos candidatos responsáveis sejam omitidos, de forma que a avaliação pelo grupo focal tenha como base as propostas e os discursos políticos contidos no documento, estando isenta de ideias preconcebidas.

Sugere-se que os planos selecionados sejam relativos às últimas eleições para governador da unidade da federação onde a escola está localizada. A quantidade de documentos deve ser compatível com o número de grupos possíveis de serem organizados na turma.

Previamente, solicite aos alunos que busquem informações sobre o que é grupo focal e as intencionalidades dessa técnica de pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais. Esse procedimento de investigação implica na interação discursiva com um grupo de pessoas, sob a moderação de alguém que conduz a conversa de acordo com questões preestabelecidas e relacionadas a um tema. O grupo focal permite aos participantes exporem opiniões, argumentos, pontos de vista, e esse conjunto de ideias compartilhadas pode gerar consensos, dissensos e contradições. Todo esse material discursivo possibilita conhecer valores, práticas, visões de mundo e comportamentos em relação ao tema enfocado. Deixe os alunos à vontade para expor suas possíveis dúvidas, buscando esclarecê-las de modo que se garanta a todos a compreensão do que é e como se realiza um grupo focal.

Questione, então, se os alunos são ouvintes de *podcasts*. Em caso afirmativo, peça que comentem os tipos de *podcast* que escutam. Em caso negativo, esteja preparado para apresentar alguns *podcasts* apropriados para a faixa etária. Se possível, ouça com os alunos alguns episódios, oportunizando que se apropriem do formato.

Atue como mediador e orientador no processo de realização da atividade, que exigirá uma atitude protagonista por parte dos alunos. Como a proposta também implica em tarefas extraescolares, atente às demandas dos alunos para que eles possam concretizá-las com sucesso. Considere que as etapas elencadas no livro do estudante não correspondem ao número de aulas necessárias à produção do *podcast* – muitos encaminhamentos podem ser feitos em uma única aula. Contudo, convém que os grupos focais sejam realizados na escola, e talvez seja necessário o uso de mais de uma sala. Considerando essa possibilidade, prevê-se que o número de aulas seja de, no mínimo, 4 e, no máximo, 6.

Construa com os alunos uma previsão e um planejamento das tarefas, solicitando que organizem também a distribuição das responsabilidades entre os membros do grupo. Cuide para que todos os equipamentos necessários estejam ao alcance dos alunos e sublinhe o cuidado e o uso responsável desses equipamentos. Ressalte também a importância do respeito aos discursos dos colegas e o valor de uma postura ética no trabalho. Combinem uma data para a entrega do *podcast* e construam um cronograma. No decorrer do processo, permaneça acessível para suprir as demandas dos alunos. Informações mais detalhadas sobre uma ou mais etapas ou sobre os procedimentos certamente serão necessárias.

**Para você acessar**

***Divulgação de candidaturas e contas eleitorais***

Tribunal Superior Eleitoral. Disponível em: <http://divulgacandcontas.tse.jus.br/divulga/#/>. Acesso em: 4 jul. 2020.

No *site* do TSE, é possível encontrar os planos de governos dos candidatos da última eleição, organizados por regiões e unidades da federação.

EM MODERNA

**Para você ouvir**

***Alô Técnica***

Rádiofobia. Disponível em: <https://radiofobia.com.br/podcast/tag/alo-tenica/>. Acesso em: 4 jul. 2020.

Trata-se de uma série de *podcasts* com diversas dicas sobre a produção desse tipo de conteúdo digital.

## Etapa 1

Os alunos devem identificar quais foram as propostas do candidato, sobretudo no que diz respeito às prioridades do plano de governo. Oriente os alunos a lerem o documento com base nestas questões: O que o candidato se propõe a fazer? Por quê? Como? Quais são as consequências dessas ações? Que problemas elas visam resolver? Que argumentos são apresentados na defesa da proposta? Tais argumentos são válidos, considerando a realidade da população?

## Etapa 2

Para a realização do grupo focal, cada grupo deve selecionar para avaliação os elementos que julgarem mais significativos (educação, saúde, saneamento básico etc.). Nesse momento, deve-se estabelecer um problema central, claramente exposto, a ser esmiuçado nas questões que guiarão a dinâmica do grupo focal. Certifique-se de que os grupos vão elaborar questões claras, precisas e curtas; convém que sejam mais abertas, a fim de estimular o diálogo. As perguntas que exigem respostas fechadas devem ser bem pontuais, se houver. O roteiro deve apresentar questões hierarquizadas de acordo com tópicos mais abrangentes, de modo que seja permitida sua exploração conjunta, propiciando a criação de uma dinâmica em que uma questão leve à outra. Oriente os grupos a organizar o roteiro de modo que ele contenha três grandes blocos de questões: 1) perguntas introdutórias sobre o problema; 2) perguntas de exploração dos temas do plano de governo; 3) perguntas de encerramento da discussão.

## Etapa 3

A dinâmica dos grupos focais deve durar no máximo 40 minutos e, a depender do número de alunos na turma, pode estender-se por duas ou três aulas. Um primeiro grupo vivenciará a experiência de ser mediador dos demais grupos. O grupo que analisou o plano de governo 1 se dividirá em 3 subgrupos. Cada subgrupo será responsável por mediar o grupo focal para cada um dos demais grupos; a atividade deve ocorrer simultaneamente, ou seja, os grupos que analisaram o plano de governo 2, o plano de governo 3 e o plano de governo 4 serão os participantes do grupo focal dos outros grupos. Exemplo: dois ou três membros do grupo que avaliou o plano 1 de governo submeterão a proposta para a análise pelos integrantes do grupo do plano 2; enquanto isso, outros membros do grupo do plano de governo 1 aplicam o mesmo roteiro e mediam a dinâmica com integrantes do grupo do plano 3 e outros aplicam a atividade com o grupo que avaliou o plano de governo 4. É aconselhável que cada subgrupo de mediadores seja formado por duas pessoas (uma estimulará a dinâmica e a outra fará o registro escrito das ideias e opiniões dadas). É importante, portanto, que os subgrupos de mediadores estejam com o material necessário para a coleta das informações: caderno, caneta e, se possível, um aparelho para gravação de áudio.

Na sequência, os membros do grupo que avaliaram o plano de governo 2 serão os mediadores do grupo focal. O grupo do plano 2 será dividido em três subgrupos e cada subgrupo aplicará o trabalho com os grupos restantes nos moldes anteriormente descritos.

Os alunos devem ter consciência de que a tarefa de mediação implica facilitar a interação entre os participantes. Para isso, o mediador deve dar liberdade para que os participantes se expressem espontaneamente, cuidando para que todos possam falar. Além disso, o papel da mediação é impedir a dispersão do grupo focal em relação ao tema a ser discutido. O mediador deve escutar com atenção, agir com empatia e não julgar comentários ou criticar os participantes. Esses, por sua vez, devem tratar-se com respeito. O princípio da não diretividade é fundamental para o mediador: os participantes devem expressar o que pensam e não o que acham que o mediador quer ouvir – daí a relevância do não direcionamento pelo mediador.

Por fim, para a realização de grupos focais, providencie, se possível, ambientes que possam garantir uma boa qualidade de áudio. Convém disponibilizar dois gravadores por grupo para que os registros sejam captados com uma qualidade sonora adequada. Explique aos alunos a importância da testagem prévia dos equipamentos que serão utilizados.

MODERNA

### Etapa 4

Os alunos deverão ouvir as gravações e selecionar os trechos que julgarem mais importantes. A transcrição desses trechos oportuniza melhor sistematização dos dados. Após transcritas, as entrevistas devem ser analisadas pelos alunos de modo crítico. Chame a atenção para a responsabilidade ética durante o tratamento das informações e para a importância de eles se aterem ao objetivo previamente estabelecido.

### Etapa 5

Os alunos devem sistematizar as ideias apresentadas no grupo focal e elaborar um roteiro do *podcast*. Explique que o roteiro é um texto que especifica a sequência das ideias que serão apresentadas; trata-se da criação de uma narrativa, que contempla também uma previsão dos recursos de som a serem incorporados para a organização da fala. O roteiro deve ser entendido como o *podcast* escrito. Nele serão previstas e detalhadas as ações e as falas, o tempo de cada trecho e uma listagem de elementos de áudio. A previsão de cortes de áudio, locuções, efeitos sonoros e músicas são importantes para sua produção. Instrua-os, também, a pensar e definir se haverá avisos, músicas, locução etc. A criatividade será essencial para a realização de um *podcast* que não seja monótono. Se for o caso, dê sugestões de abordagem ou ofereça dicas relativas à estética ou às técnicas, por exemplo.

Verifique o cumprimento do cronograma, chamando a atenção para sua importância. Atente ao fato de que a elaboração de bons roteiros é condição para as demais tarefas e 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 o planejamento docente para a execução da produção.

A gravação visa complementar o material de áudio que já se obteve nos grupos focais. A ênfase é fazer a locução do *podcast*, conforme previsto no roteiro elaborado na etapa anterior. Oriente os alunos a fazerem testes de gravação e a escolherem um local silencioso para isso, assegurando, assim, a qualidade técnica do *podcast*. Avise os alunos para evitarem a produção de material em excesso, e tenham em mente que o *podcast* deverá ter no máximo 20 minutos. Informe os alunos acerca das questões relativas aos direitos autorais e coloque-se à disposição para avaliar se os materiais de terceiros que querem usar podem ser publicados. Enfatize sempre a necessidade de eles terem atitudes responsáveis, respeitosas e éticas.

Pesquise previamente alguns *softwares* de montagem e edição de áudio gratuitos; leia seus tutoriais e faça testes para poder sugeri-los para os alunos. Avalie se é mais conveniente que todos os grupos utilizem o mesmo *software* (isso possibilitaria aos alunos de diferentes grupos trocarem experiências sobre o uso de suas funcionalidades), ou se é preferível que os grupos tenham liberdade de escolher os *softwares* que julgarem mais funcionais. Disponibilize uma aula no laboratório de informática da escola para que cada grupo faça a edição do *podcast*. Na edição, eles deverão sequenciar as gravações de modo compatível com o previsto no roteiro, encadeando trechos e adicionando sons e músicas, se acharem conveniente. Atente para os formatos dos arquivos suportados pelos *softwares*, pois pode ser necessário que alguns formatos sejam convertidos para que trechos gravados em diferentes aparelhos sejam compatibilizados. Se necessário, oriente os alunos nesse sentido.

Explique que a edição e a montagem do *podcast* devem ser revisadas por cada grupo. Convém, portanto, que seus integrantes escutem o *podcast* editado para avaliarem conjuntamente se atingiram os objetivos propostos.

Considere que a hospedagem de um *podcast* permite que o arquivo de áudio fique disponível na internet para *download* em celulares, computadores etc. Pesquise previamente algumas plataformas de armazenagem de *podcast*, testando-as e selecionando as opções gratuitas e mais fáceis de serem manipuladas. Convém que todos os arquivos produzidos pelos alunos estejam disponíveis na mesma plataforma para que o trabalho de toda a sala seja divulgado em conjunto.

### Compartilhamento

Os *podcasts* produzidos devem ser apresentados e ouvidos por toda a turma. Retome então as questões propostas no início da atividade, explorando as ideias iniciais sobre o processo político e solicitando aos alunos que reflitam a respeito do seu papel e de sua atuação na vida pública. Seria possível transformar o plano de governo em um documento de referência para que os políticos sejam cobrados pela execução de suas propostas? Qual é a responsabilidade de cada pessoa na fiscalização das ações dos governos eleitos?

Concluída a discussão, oriente os grupos a divulgarem seus *podcasts* no ambiente escolar e extraescolar, publicando-os nas redes sociais da escola e nas pessoais.

## Avaliação

Convém que a avaliação seja processual e formativa. Para isso, observe o engajamento dos alunos em cada etapa, atente para o uso consciente das tecnologias digitais, verifique se os alunos assumiram um papel protagonista na produção e identifique se utilizaram os conhecimentos estudados ao longo do volume e empregaram métodos científicos de modo crítico e criativo na busca e na seleção de informações. Ao avaliar os *podcasts*, observe se estão compatíveis com a proposta. Dessa forma, será possível avaliar se as competências e as habilidades esperadas foram desenvolvidas ao longo do processo.

No decorrer da atividade, ofereça devolutivas sobre o desempenho dos alunos, permitindo a eles a compreensão da avaliação como orientação a respeito do que cada um pode fazer para melhorar seu processo de aprendizagem.

MODERNA

Ao final, forneça uma ficha de avaliação para o grupo e outra para cada aluno. A primeira será útil, dentre outros aspectos, para identificar o que pode ser melhorado na atividade se porventura ela for repetida em outra ocasião e contexto. A segunda oportuniza o desenvolvimento pessoal e o exercício da cidadania ao permitir que cada aluno reflita criticamente sobre suas próprias ações. A autoavaliação promove o autoconhecimento, ferramenta essencial para a formação de cidadãos capazes de tomar decisões e agir de modo responsável e ético na coletividade. As fichas a seguir podem ser utilizadas como modelo nesta etapa. Faça as adequações necessárias à realidade da turma com a qual você está trabalhando.

**Ficha de avaliação para o grupo**

**Nomes dos membros do grupo:** _____

| **Para cada afirmação a seguir, assinalem a coluna correspondente à avaliação do grupo** | **Sim/ sempre** | **Talvez/ às vezes** | **Não/ nunca** |
|---|---|---|---|
| 1. O *podcast* reflete a análise crítica do plano de governo avaliado no grupo focal. | MODELO | MODELO | MODELO |
| 2. Houve empatia, solidariedade e cooperação de todos os membros do grupo no desenvolvimento da atividade. | MODELO | MODELO | MODELO |
| 3. A análise das propostas do candidato considerou suas estratégias para a solução dos problemas coletivos e ocorreu com base no diálogo e na cooperação entre os participantes da atividade. | MODELO | MODELO | MODELO |
| 4. A pesquisa, a seleção crítica e a construção de uma síntese das informações sobre o plano de governo serviram de base para a organização do grupo focal e a elaboração do *podcast*. | MODELO | MODELO | MODELO |
| 5. O grupo respeitou e valorizou o conhecimento, os saberes e as vivências dos colegas que formaram os grupos focais. | MODELO | MODELO | MODELO |
| 6. Os recursos e os equipamentos usados na atividade foram utilizados com responsabilidade e eventuais problemas técnicos foram superados. | MODELO | MODELO | MODELO |
| 7. O *podcast* foi elaborado com base no diálogo e teve como referência os objetivos do grupo. | MODELO | MODELO | MODELO |
| 8. O grupo considera positiva a experiência de organizar e executar grupos focais, avaliar planos de governo e produzir, com os materiais obtidos, um *podcast*. | MODELO | MODELO | MODELO |
| 9. O grupo teve suas demandas atendidas pelo professor e pela escola ao longo do desenvolvimento da atividade. | MODELO | MODELO | MODELO |
| 10. A realização de tarefas extraescolares possibilitou aos membros do grupo fortalecerem seus vínculos entre si. | MODELO | MODELO | MODELO |

**Observações do grupo sobre o processo de preparo e execução de grupos focais e produção de *podcast*** (o grupo deve expor as principais dificuldades enfrentadas e indicar possíveis melhorias no encaminhamento da atividade):

MODELO MODELO MODELO

MODERNA

## Ficha de autoavaliação para o aluno

**Nome do aluno:** _____

| Para cada afirmação a seguir, assinale a coluna correspondente à 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 diversos conhecimentos estudados nesse livro. | MODELO | MODELO | MODELO |
| 5. Pesquisei, compreendi e refleti sobre propostas eleitorais para os problemas da coletividade da qual faço parte. | MODELO | MODELO | MODELO |
| 6. Fiz uso responsável e ético da linguagem e das ferramentas digitais. | MODELO | MODELO | MODELO |
| 7. Manipulei com responsabilidade os equipamentos utilizados na atividade. | MODELO | MODELO | MODELO |
| 8. Tratei de modo ético as pessoas que participaram da atividade. | MODELO | MODELO | MODELO |
| 9. Contribuí de modo responsável com os grupos focais e na produção do *podcast*. | MODELO | MODELO | MODELO |
| 10. Procurei contribuir para a melhoria da comunidade em que vivo. | MODELO | MODELO | MODELO |

**Observações sobre a minha participação nos grupos focais e na produção de *podcast*** (o aluno deve expor o significado pessoal da experiência de produção de um *podcast*, considerando aspectos negativos e positivos de seu desempenho)

MODELO MODELO MODELO

MODERNA

## Referências complementares

Para a obtenção de informações complementares sobre *podcasts* e planos de governo, recomenda-se a leitura das referências a seguir.


ALMEIDA, Ronaldo. Roteiro para emprego de grupos focais. *In*: SESC SP/CEBRAP. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. Bloco qualitativo. São Paulo: Sesc SP: Cebrap, 2016.

ANDREASSA, Luiz V. *O que é um plano de governo? In*: POLITIZE, 14 out. 2019. Disponível em: <https://www.politize.com.br/plano-de-governo/>. Acesso em: 4 jul. 2020.

GAROFALO, Débora. Chegou a hora de inserir o *podcast* na sua aula. *In*: NOVA ESCOLA, 24 set. 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/18378/chegou-a-hora-de-inserir-o-podcast-na-sua-aula>. Acesso em: 4 jul. 2020.

GATTI, Bernardete A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro, 2012.

SEBRAE. *Descubra como usar o podcast na educação*. Disponível em: <https://cer.sebrae.com.br/podcast-na-educacao/>. Acesso em: 4 jul. 2020.

VENTURINI, Lilian. Qual o valor prático dos planos de governo entregues ao TSE. *In*: NEXO JORNAL, 16 ago. 2018. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2018/08/16/Qual-o-valor-pr%C3%A1tico-dos-planos-de-governo-entregues-ao-TSE>. Acesso em: 4 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

### Política e território

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

1ª edição

São Paulo, 2020

MODERNA

**Elaboração de originais:**

Júlio César Soriano Moysés
Mestre e doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP). Pesquisador.

Mauro Dela Bandera
Mestre e doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP). Professor de Filosofia da Universidade Federal do Acre (UFAC).

**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

**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:** Beatriz Rocha, Cárita Negromonte, Frederico Hartje, Lilian Vismari, Renata Brabo, Rita de Cássia Sam, Thiago A. Dias, Vitor Frota Jr.

**Coordenação de pesquisa iconográfica:** Luciano Baneza Gabarron

**Pesquisa iconográfica:** Vanessa Manna, Elizete Moura Santos, Jaime Yamane

**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** Teorias políticas e o Estado moderno ..... 12

**1.** A política e a formação do Estado moderno ..... 13
**2.** A teoria política de Maquiavel ..... 14
**3.** Thomas Hobbes e o Estado ..... 17
**4.** O liberalismo de John Locke ..... 19
**5.** A teoria política de Rousseau ..... 21
**6.** Montesquieu e a tripartição dos poderes ..... 23
Analisando – *A fundação da sociedade civil para Rousseau* ..... 24
Atividades ..... 25

**Capítulo 2** Estados nacionais e nacionalismos ..... 26

**1.** Nações modernas ..... 27
**2.** Revoluções e a reação na Europa ..... 30
Diversas óticas – *As declarações de direitos na França e a exclusão das mulheres* ..... 35
**3.** As ondas liberais e o sentimento nacional ..... 40
**4.** O nacionalismo e as unificações ..... 43
Atividades ..... 46

**Capítulo 3** Democracia e rupturas no regime democrático ..... 48

**1.** Origens da democracia ..... 49
**2.** A democracia e seus desafios na contemporaneidade ..... 52
**3.** As rupturas na democracia: autoritarismo e totalitarismo ..... 55
Diversas óticas – *Contradições brasileiras* ..... 58
Atividades ..... 59

**Capítulo 4** Imperialismo e conflitos mundiais ..... 60

**1.** O imperialismo ..... 61
Analisando – *Projetos coloniais* ..... 63
**2.** A Primeira Guerra Mundial ..... 68
**3.** A Revolução Russa ..... 72
**4.** A ascensão dos regimes totalitários ..... 73
**5.** A Segunda Guerra Mundial ..... 77
Atividades ..... 82

**Capítulo 5** A questão do Estado ..... 84

**1.** Concepções teóricas do Estado ..... 85
**2.** Estado, poder e política ..... 86
**3.** Estado contemporâneo ..... 86
**4.** Estado e direitos ..... 88
**5.** Tipos de Estado ..... 88
**6.** Formas e sistemas de governo ..... 93
**7.** A formação do Estado brasileiro: uma análise sociológica ..... 94
Analisando – *Estado laico* ..... 96
Atividades ..... 97

**Capítulo 6** Geopolítica do espaço mundial ..... 98

**1.** Território e relações de poder ..... 99
**2.** Reconfiguração da geopolítica global: do fim da Segunda Guerra Mundial à Guerra Fria ..... 101
Analisando – *Cartografia e relações de poder* ..... 107
**3.** Conflitos da Guerra Fria: superpotências, ditaduras e descolonização ..... 108
**4.** Fim da Guerra Fria e a reconfiguração da ordem mundial ..... 111
Infográfico – *A autodeterminação de povos na ordem mundial atual* ..... 114
**5.** Conflitos na ordem mundial atual: continuidades e ineditismos ..... 116
Atividades ..... 120

**Capítulo 7** Política e poder ..... 122

**1.** A questão política e o poder ..... 123
**2.** Representação política ..... 125
Analisando – *Eleição e voto nulo* ..... 125
**3.** A sociedade civil ..... 127
**4.** Movimentos sociais ..... 129
Infográfico – *As lutas históricas de alguns movimentos sociais no Brasil* ..... 130
Atividades ..... 133

**Capítulo 8** A construção do território e a geopolítica do Brasil ..... 134

**1.** Formação do território brasileiro ..... 135
**2.** Brasil independente: o projeto nacional e as ameaças à integridade territorial ..... 138
**3.** Modernização e integração econômica nacional: anos 1930 a 1980 ..... 142
Analisando – *A ocupação da Amazônia na mídia oficial* ..... 146
**4.** O Brasil no limiar do século XXI ..... 148
Diversas óticas – *A civilização e a barbárie no Brasil: vozes indígenas e a superação do eurocentrismo* ..... 152
Atividades ..... 154

**Coletivo em ação** – *Planos de governo: avalie, escolha, vote e cobre* ..... 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 questões relacionadas ao poder e à sua manifestação na formação dos Estados, na política e no território, com base em diferentes pontos de vista das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Você terá contato com diferentes concepções de Estado, reconhecendo suas funções em diversos contextos, com destaque para a origem dos Estados nacionais, dos sistemas e regimes políticos e dos conflitos e disputas internacionais. Além disso, conhecerá o processo de formação do território brasileiro e alguns aspectos geopolíticos nacionais.

## Quais são os objetivos desse estudo?

- Compreender a noção de Estado como construção humana, familiarizando-se com as ideias de poder, estado de natureza e contrato social.
- Analisar a emergência e a consolidação dos Estados nacionais, compreendendo os diferentes movimentos de contestação ao Antigo Regime e a instituição das formas de organização social, política e jurídica que caracterizam o mundo contemporâneo.
- Apropriar-se dos principais aspectos da democracia, reconhecendo situações que a colocam em risco, a fim de valorizá-la e defendê-la.
- Analisar os grandes conflitos mundiais que marcaram a primeira metade do século XX, relacionando-os ao imperialismo, à ascensão de regimes totalitários e ao nacionalismo.
- Entender as configurações do poder político na contemporaneidade, bem como as principais conformações institucionais e de organização do Estado e da sociedade.
- Compreender os conceitos de território, limite e fronteira e sua importância na configuração atual dos Estados nacionais, a fim de avaliar as assimetrias nas relações de poder no espaço mundial.
- Avaliar o papel da sociedade civil e dos movimentos sociais como formas organizadas de participação política na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.
- Analisar os processos de ocupação do território brasileiro, sua vinculação com a construção da identidade nacional, os fluxos populacionais internos e as relações internacionais.
- Produzir um *podcast* sobre os planos de governo do último processo eleitoral da unidade da federação em que mora, enfatizando o direito e a responsabilidade na escolha dos representantes políticos.

## Qual é a importância desse estudo?

A vida em sociedade pressupõe ações mediadas pela política. Durante a Antiguidade, em Atenas, por exemplo, estabeleceu-se uma democracia na qual os cidadãos participavam diretamente das discussões a respeito do destino da pólis, reconhecendo a política como parte da natureza humana, que favorecia as relações entre os integrantes daquela sociedade e os demais povos.

Após a emergência e a consolidação dos Estados nacionais, foram concebidas diversas teorias políticas a respeito do Estado moderno. Alguns teóricos passaram a compreender a organização política como algo construído por meio de um contrato social, no qual a autoridade civil é concedida a alguém, e a sociedade deveria se submeter ao seu poder. Essa ideia de submissão contribuiu para a instauração de formas de governo que cercearam os direitos políticos da população e resultaram em diversos conflitos entre grupos sociais e países.

As reflexões acerca desses conflitos, das transformações territoriais e do papel dos organismos internacionais na geopolítica mundial contribuem para aprofundar o conhecimento sobre a política na atualidade, oferecendo instrumentos para a análise crítica das relações de poder em diversas escalas geográficas, fundamental para o exercício da cidadania, para a prática da empatia, do diálogo e do respeito às diferenças e para a construção de uma sociedade democrática.

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

MODERNA

# 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. | 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 |
| **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, 3 e 4 |
| **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, 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. | 2 |
| **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. | 2 e 3 |
| **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. | 3 e 8 |
| **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, 3 e 4 |
| **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 e 3 |
| **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, 3 e 4 |
| **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, 2, 3, 4, 5 e 8 |

| Competências específicas e habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas | |
|---|---|
| **Competência específica 1**<br>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, 5, 6 e 7 |
| **(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. | 2, 4 e 8 |
| **(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 e 7 |

**Continua**

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

MODERNA

**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. | 2 e 8 |
| **(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. | 3 e 4 |
| **(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, 5, 7 e 8 |
| **Competência específica 2**<br>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. | 2, 4 e 8 |
| **(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. | 2 e 6 |
| **(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). | 4, 6 e 8 |
| **(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, 2, 4, 6 e 8 |
| **(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. | 1 |
| **(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. | 6 e 8 |
| **Competência específica 4**<br>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. | |
| **Habilidade** | **Capítulo** |
| **(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. | 4 |
| **Competência específica 5**<br>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. | 2, 3 e 7 |

**Continua**

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

**Continuação**

| | |
|---|---|
| **(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, 2 e 3 |
| **(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, 2, 3, 4 e 6 |
| **(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. | 2, 3 e 6 |
| **Competência específica 6**<br>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 e 8 |
| **(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. | 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, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8 |
| **(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. | 2, 4 e 6 |
| **(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. | 8 |

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 | 2 e 3 | EM13CNT206, EM13CNT304 e EM13CNT305 | 4 e 7 |
| Linguagens e suas Tecnologias | 1, 3 e 6 | EM13LGG102, EM13LGG303, EM13LGG602 e EM13LGG604 | 1 e 8 |
| Linguagens e suas Tecnologias (Língua Portuguesa) | 1, 2 e 3 | EM13LP05, EM13LP15 e EM13LP25 | 1, 2 e 3 |

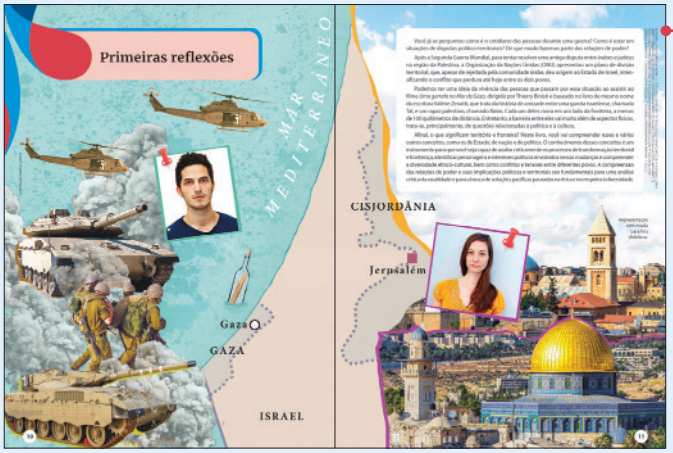
* A redação de cada competência e habilidade pode ser consultada na Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 26 mar. 2020.

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.

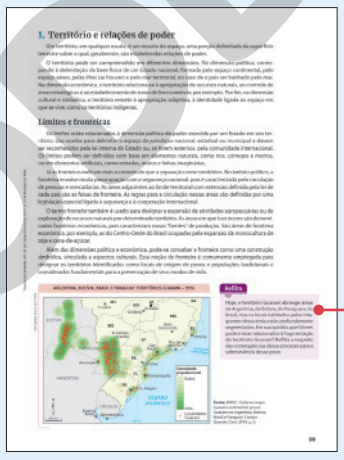



## Primeiras reflexões

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

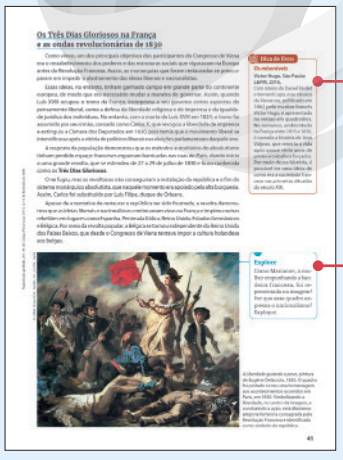
## Conversa inicial

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




## Reflita

Propõe questões que incitam o debate e a reflexão sobre os conteúdos estudados.




## Dica

Esse boxe contém sugestões de livros, filmes e *sites* que complementam o estudo dos conteúdos.

## 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.

## Conexão com...

Esse ícone indica conexão com outras áreas do conhecimento.

## Analisando

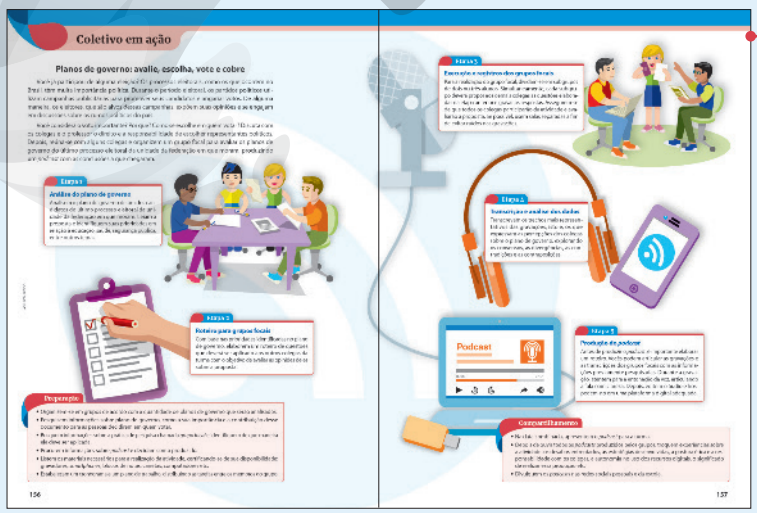
Essa seção estimula a análise e a interpretação de diferentes fontes (textos e imagens).

## Atividades

Diversas atividades que mobilizam processos de identificação, análise, interpretação, comparação, abstração, argumentação, entre outros, além de estimular 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.

MODELO

# Primeiras reflexões

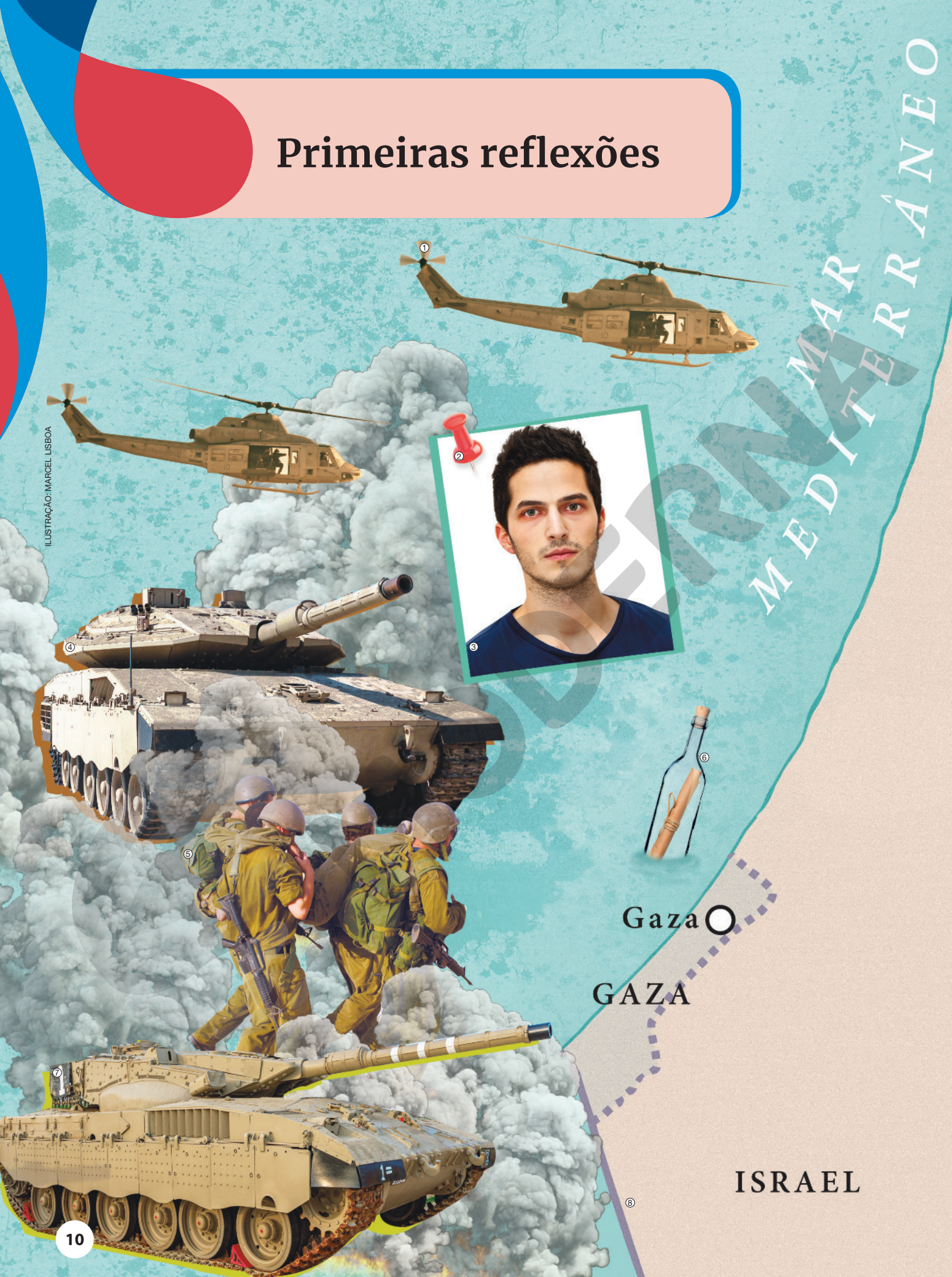



ILUSTRAÇÃO: MARCEL LISBOA

GOVERNA

Você já se perguntou como é o cotidiano das pessoas durante uma guerra? Como é estar em situações de disputas político-territoriais? De que modo fazemos parte das relações de poder?

Após a Segunda Guerra Mundial, para tentar resolver uma antiga disputa entre árabes e judeus na região da Palestina, a Organização das Nações Unidas (ONU) apresentou um plano de divisão territorial, que, apesar de rejeitada pela comunidade árabe, deu origem ao Estado de Israel, intensificando o conflito que perdura até hoje entre os dois povos.

Podemos ter uma ideia da vivência das pessoas que passam por essa situação ao assistir ao filme *Uma garrafa no Mar de Gaza*, dirigido por Thierry Binisti e baseado no livro de mesmo nome da escritora Valérie Zenatti, que trata da história de amizade entre uma garota israelense, chamada Tal, e um rapaz palestino, chamado Naïm. Cada um deles mora em um lado da fronteira, a menos de 100 quilômetros de distância. Entretanto, a barreira entre eles vai muito além de aspectos físicos, trata-se, principalmente, de questões relacionadas à política e à cultura.

Afinal, o que significam território e fronteira? Neste livro, você vai compreender esses e vários outros conceitos, como os de Estado, de nação e de política. O conhecimento desses conceitos é um instrumento para que você seja capaz de avaliar criticamente os processos de transformação territorial e fronteiriça, identificar personagens e interesses políticos envolvidos nessas mudanças e compreender a diversidade étnico-cultural, bem como conflitos e tensões entre diferentes povos. A compreensão das relações de poder e suas implicações políticas e territoriais são fundamentais para uma análise crítica da atualidade e para a busca de soluções pacíficas pautadas na ética e no respeito à diversidade.

FOTOS: 1. MEYSAM AZARNESHIN/SHUTTERSTOCK; 2. PICSFIVE/SHUTTERSTOCK; 3. ALEXANDRE ZVEIGER/SHUTTERSTOCK; 4. DMITRIY FELDMAN SVARSHIK/SHUTTERSTOCK; 5. PAVEL BERNSHTAM/SHUTTERSTOCK; 6. ELNAVEGANTE/SHUTTERSTOCK; 7. DMITRIY FELDMAN SVARSHIK/SHUTTERSTOCK; 8. PETER HERMES FURIAN/SHUTTERSTOCK; 9. STOCKFOUR/SHUTTERSTOCK; 10. JEKLI/SHUTTERSTOCK; 11. VADIM PETRAKOV/SHUTTERSTOCK

CISJORDÂNIA

Jerusalém

Representação sem escala para fins didáticos.

MODERNA

CAPÍTULO

# 1 Teorias políticas e o Estado moderno

WITOLD SKRYPCZAK/ALAMY/FOTOARENA - CALGARY BOARD OF EDUCATION, ALBERTA

*A família do homem*, esculturas de Mario Armengol, localizadas em Calgary, no Canadá. Foto de 2013.

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

## Conversa inicial

Conexão com Linguagens (EMI3LGG602)

As esculturas que compõem a obra *A família do homem* representam um grupo de pessoas que parecem se relacionar de maneira harmônica. A convivência entre seres humanos e os modos como eles se organizam são assuntos tratados por filósofos em diversas épocas, na tentativa de responder a perguntas como: é da natureza humana organizar-se em comunidades políticas ou foi preciso um processo para que as pessoas se reunissem dessa forma? Sem que houvesse uma espécie de poder mediando os interesses e as interações, os seres humanos seriam capazes de conviver de modo a evitar conflitos?

Neste capítulo, estudaremos os argumentos de filósofos, principalmente os da Idade Moderna, a respeito de tais questões.

1. Aponte características da escultura que indicam que ela representa uma convivência na qual predomina a harmonia.
2. Em sua opinião, os seres humanos conseguiriam viver sem conflitos caso não houvesse um poder político e leis para mediar os diferentes interesses? Explique.

# 1. A política e a formação do Estado moderno

Para o filósofo da Antiguidade grega Aristóteles (c. 384-322 a.C.), alguns animais têm predisposição natural para agir em grupo a fim de realizar atividades próprias a sua espécie, como caçar para obter alimentos. Conforme Aristóteles, os seres humanos também têm essa característica, mas – diferentemente dos animais não dotados de razão, que se agrupam por serem incapazes de viver isoladamente – tendem a viver em comunidade, pois, dessa forma, podem se afastar da selvageria, da iniquidade, da crueldade e da estupidez. Aristóteles considera que a comunidade política é o *lugar natural* do ser humano. Essa consideração é a base de uma das mais conhecidas formulações da história da filosofia: o ser humano é, naturalmente, um **animal político**.

De acordo com o filósofo, o ser humano é mais político que as abelhas, as formigas ou todos os outros animais que vivem reunidos e cujas tarefas se restringem à reprodução, à proteção e à manutenção da vida, pois é o único a se comunicar por linguagem verbal e, portanto, pode expressar muito mais do que a mera sensação de prazer ou de sofrimento. Em razão desse atributo, o ser humano pode perceber e manifestar o bem e o mal, o útil e o prejudicial, o justo e o injusto.

O filósofo britânico Thomas Hobbes (1588-1679) contestou a teoria política de Aristóteles ao sustentar a ideia de que o acordo estabelecido entre os seres humanos não pode ser considerado natural, na medida em que é fruto de um *pacto* voluntário e artificial, ou seja, um **contrato social**. Na Idade Moderna, prevaleceu essa noção de contrato social, também conhecida como *contratualismo*, que norteou as teorias, como a de Hobbes, de acordo com as quais a autoridade civil é concedida a alguém por um *acordo* tácito ou explícito entre os que aceitam fazer parte da sociedade e se submeter a seu poder.

Conforme o filósofo britânico, as pessoas concordam em instituir um **Estado** que torne possível a convivência segundo a razão. Nesse sentido, o Estado não é um fato natural, mas um *produto da vontade humana*.

Para os pensadores contratualistas, o poder só tem caráter político quando é (ou deveria ser) legitimado pelo contrato. Eles teorizam sobre as sociedades sem se voltar, necessariamente, para exemplos históricos de como o governo de determinado Estado se estabeleceu. Por isso, é possível dizer que os contratualistas operam no registro do *dever ser*: em outros termos, preocupam-se mais em refletir sobre como as coisas devem ser, e não como são de fato.

Os contratualistas fundamentaram, em grande medida, a consolidação do Estado moderno como uma instituição política resultante da *reunião consentida* de um grupo de indivíduos e detentor de *autoridade soberana* no interior do território que lhe corresponde. Essa soberania é exercida pelo domínio do uso legítimo da força. A entidade política dispõe de uma *constituição* racionalmente redigida que orienta a formulação de um sistema legal para determinar os limites da ação dos cidadãos. Ela conta também com um aparato administrativo ordenado por regras racionais e operado por funcionários especializados.

COURTESY OF PEST CONTROL OFFICE. BANKSY, DEVOLVED PARLIAMENT, 2009. HOWARD JONES/I-IMAGES VIA ZUMA PRESS/FOTOARENA - COLEÇÃO PARTICULAR

*Parlamento devolvido*, pintura de Banksy, 2009. Com essa obra, o artista satirizou os membros do Parlamento britânico, que realizam discussões exaltadas na Câmara. Pretendeu, assim, comparar o comportamento deles com o de animais não humanos, o que provoca a reflexão sobre a ideia aristotélica de que as pessoas são animais políticos por natureza.

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

MODERNA

## Diferenças entre os pensadores políticos modernos

O contratualismo não foi uma corrente ou escola de pensamento homogênea. Os britânicos Thomas Hobbes e John Locke (1632-1704) e o genebrino Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) eram contratualistas, mas suas obras e seus ideais políticos eram bem diferentes.

Além disso, alguns autores da filosofia política moderna não eram contratualistas. O filósofo florentino Nicolau Maquiavel (1469-1527), por exemplo, tinha uma maneira realista de refletir sobre a política. Ele deixou de lado os regimes desejados, imaginados e fictícios (aqueles que *deveriam ser*) e se ocupou dos existentes (aqueles que de fato eram). O francês Montesquieu (1689-1755), por sua vez, estudou Maquiavel e os contratualistas, mas suas principais reflexões relacionavam-se à necessidade da divisão dos poderes em um regime político.

É importante, portanto, analisar as reflexões desses cinco filósofos políticos, que expuseram os elementos teóricos formadores do Estado moderno.

**Dica de livro**

***A revolução dos bichos***

**George Orwell. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.**
Nessa obra literária, George Orwell narra a história de animais que se rebelaram e expulsaram o ser humano do comando da granja em que viviam, assumindo o controle. Logo depois, os animais líderes passam a manipular os demais, desrespeitando acordos. O livro contribui para a reflexão sobre a política e os jogos de poder.

# 2. A teoria política de Maquiavel

No início da obra *O príncipe*, Nicolau Maquiavel afirma que todos os Estados são *principados* ou *repúblicas*, indicando, portanto, dois regimes políticos possíveis, que se distinguem pelo número de pessoas que detêm o poder: uma só ou o conjunto dos cidadãos, respectivamente.

Como o título do livro indica, o filósofo trata do principado, discutindo as condições da ação política, suas possibilidades e seus limites com base na figura do príncipe (monarca), sobretudo o que acabou de assumir o trono e é responsável pela instauração de uma nova ordem política.

Por sua vez, na obra o *Discurso sobre a primeira década de Tito Lívio*, Maquiavel aborda o segundo tipo de regime político, ou seja, a república.

## O príncipe

Até Maquiavel elaborar suas teorias, muitos pensadores declaravam que o bom governo era fruto da prática das virtudes cristãs em todas as circunstâncias possíveis. O filósofo de Florença rompeu com esse pensamento tradicional ao formular a seguinte questão: o governante deve agir em conformidade com os princípios éticos cristãos aceitos em seu tempo em qualquer circunstância ou deve deixar de segui-los, se necessário, diante de situações difíceis?

Para responder a essa pergunta, Maquiavel descreveu os seres humanos como ingratos, volúveis, covardes, dissimulados, ambiciosos, pérfidos e interesseiros. Não declarou que eles são naturalmente maus, mas que apresentam certa tendência a buscar o interesse próprio e agir de acordo com ele.

Imagem panorâmica de Florença, Itália. Foto de 2019. Quando Maquiavel nasceu, em 1469, a Itália não existia como nação unificada, dividindo-se em diversos pequenos reinos. Florença era um deles. Em razão dessa divisão, havia constantes lutas pelo poder, e foi nesse contexto que Maquiavel escreveu *O príncipe*, livro que dedicou a Lourenço II, o então governante de Florença.

JASMINE_K/ SHUTTERSTOCK

MODERNA

Com base nisso, de acordo com Maquiavel, o príncipe não pode supor que as pessoas sejam boas nem governá-las com bondade. Se o fizer, fracassará, pois muitos indivíduos estão dispostos a agir com maldade para alcançar seus objetivos. Assim, mesmo que não seja mau, o príncipe deve aprender a usar a força quando for preciso, fazendo-se temer. O agente político precisa recorrer não apenas às leis, próprias do ser humano, mas também à força, que é a maneira de combater dos animais não humanos, empregando as qualidades da raposa, para conhecer as armadilhas, e as do leão, para aterrorizar os oponentes. Isto significa que, para o filósofo, não existe um conjunto de preceitos ou regras a ser seguido, devendo o governante adequar-se a cada situação.

Maquiavel concluiu, então, que um príncipe não deve se afastar do bem, se puder, mas precisa saber praticar o mal quando necessário. Portanto, para alcançar seus objetivos, deve recorrer a meios diferentes dos pregados pelos que defendem a moralidade dominante.

**O termo *maquiavélico***
Por Maquiavel defender o realismo na política e afastar-se de uma visão de que o governante deveria agir sempre conforme o bem, sua obra foi, diversas vezes, recebida com escândalo e vista como uma ameaça aos valores cristãos vigentes. Seus livros chegaram a entrar no *Index*, a lista de obras proibidas pela Igreja Católica no período da Inquisição. Essa maneira desfavorável de compreender as teorias do autor florentino deu origem à associação entre o nome de Maquiavel e uma atitude de engano, trapaça e deslealdade. Assim, o termo *maquiavélico* virou sinônimo de "ardiloso", "traiçoeiro", "que age com má-fé".

## As noções de fortuna e de *virtù*

Em suas reflexões políticas, Maquiavel formulou o problema da ação política com base na oposição entre os conceitos de fortuna e *virtù*: o êxito ou o fracasso da ação deve ser atribuído a um desses princípios, verificando em cada momento qual deles foi determinante.

A *fortuna*, segundo o filósofo, é uma força que não pode ser inteiramente dominada pelas pessoas, uma espécie de estrutura a partir da qual a ação se realiza. Em um mundo sujeito a movimentos constantes, ela representa o elemento imponderável das coisas humanas. Para Maquiavel, a fortuna determina metade das ações humanas, deixando um espaço considerável de atuação às pessoas.

Um príncipe que se apoia exclusivamente na fortuna arruína-se quando esta muda. Se ele se portar com cautela e paciência, e os tempos e as coisas caminharem de maneira que seu governo seja bom, será bem-sucedido; se, entretanto, mudarem os tempos e as coisas, e ele não alterar seu modo de proceder, será arruinado. Por isso, é importante cultivar a *virtù*, que abarca um conjunto de qualidades, como a compreensão das circunstâncias, a habilidade de avaliação do momento, a aptidão para se adaptar às diferentes situações e a capacidade de adotar medidas extraordinárias. Quem age com base na *virtù*, seja um príncipe, seja um cidadão de uma república, altera sua conduta de acordo com as circunstâncias e adapta seu comportamento a cada situação.

MODERNA

## A república e a monarquia

Na obra *Discurso sobre a primeira década de Tito Lívio*, Maquiavel recorreu ao exemplo histórico da República Romana (509-27 a.C.), cuja liberdade e grandeza não derivaram somente da fortuna, mas também da *virtù* de seus cidadãos. Ao longo de sua história, Roma adquiriu uma boa constituição graças aos princípios estabelecidos desde sua origem. Um desses princípios era o da liberdade para que as forças políticas se expressassem. Assim, suas instituições puderam ser remodeladas e aperfeiçoadas em razão dos acontecimentos.

Maquiavel enfatizou a importância de aprender, como fizeram os governantes de Roma, a preservar a liberdade no interior dos conflitos, que são inerentes ao corpo político. Conforme o filósofo, em todo corpo político existem dois humores, dos quais nascem desejos distintos: o dos poderosos, de mandar e dominar, e o do povo, de não ser comandado nem oprimido. Esses dois desejos podem se afirmar conjuntamente, mas não ser saciados de forma simultânea, porque a plena realização de um implica a impossibilidade de satisfação do outro. Maquiavel sustentou a ideia de que nenhum desses humores deve predominar ou prevalecer sobre o corpo político, pois, se isso acontecer, o corpo adoecerá e morrerá. Portanto, a luta pelo poder é infinita, uma vez que os grupos em conflito querem alcançar objetivos opostos e, por isso, a satisfação de um corresponde sempre à insatisfação do outro.

Os conflitos que ocorrem em todas as sociedades são fundamentais para o desenvolvimento das cidades, pois criam um conjunto de instituições que oferece uma arena na qual os embates devem ocorrer. Nos principados, a pluralidade dos humores é mediada pelo príncipe. Nas repúblicas, a mediação deve ser realizada pela constituição e pelas leis, de tal modo que as pessoas não precisem recorrer à força para satisfazer seus desejos. O governo romano soube encontrar equilíbrio para satisfazer tanto os desejos dos mais poderosos como os dos mais fracos e numerosos, pois havia mecanismos institucionais que davam vazão às contínuas divergências entre patrícios e plebeus. Conforme o filósofo florentino, na república, toda lei que protege a liberdade deriva da desunião e do conflito entre os dois humores.

**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 Primeira 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.

LUCIANA WHITAKER/PULSAR IMAGENS

Indígenas Munduruku protestam contra a exploração das áreas florestais pela iniciativa privada, em frente à Câmara Municipal de Itaituba, Pará. Foto de 2017. Para Maquiavel, a liberdade de manifestar diferentes interesses e a mediação de conflitos por meio de instituições são essenciais para o sucesso da república.

Maquiavel defendia a superioridade do regime republicano sobre o principado. Ele argumentava que, na república, o povo tem menos interesse em destruir as instituições e, por isso, torna-se defensor da liberdade e da igualdade. Um príncipe despreza a lei, pois esta dificulta a ele dar vazão a seus desejos. Assim, normalmente o povo tem mais interesse em defender a república, na qual há mais garantias para seus direitos. Segundo o filósofo, sendo a parte maior e com menos acesso à riqueza e à propriedade, o povo tem menos a ganhar com a derrocada de uma república. Ademais, as repúblicas são mais prósperas, proeminentes, estáveis, prudentes e duradouras que os principados, e favorecem o bem público e o interesse comum.

MODERNA

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

# 3. Thomas Hobbes e o Estado

O filósofo Thomas Hobbes escreveu sobre política com base em um problema real de seu tempo: a questão da unidade do Estado, ameaçada por discórdias religiosas, pelo contraste entre os poderes civil e religioso, bem como pelo desacordo entre a realeza e o parlamento.

Hobbes elaborou uma hipótese a respeito do ser humano em **estado de natureza**, ou seja, em uma condição na qual ele seria o exclusivo dono de si. Com base nessa reflexão sobre a vida em estado de natureza, o filósofo inferiu os argumentos que justificam a criação do *homem artificial*, isto é, do Estado.

Para descrever o ser humano em estado de natureza, Hobbes baseou-se em uma reflexão sobre as condições objetivas desse estado e as paixões humanas. As principais condições objetivas são a igualdade de capacidades entre as pessoas e, por conseguinte, a esperança de alcançar o mesmo fim ou o mesmo objetivo. Hobbes lembra que o ser humano, em condição natural, tem direito a todas as coisas que julga necessárias para garantir sua vida. Além disso, as pessoas são dominadas por paixões que as predispõem mais para a insociabilidade do que para a sociedade.

Com base nessas premissas, é fácil concluir que no estado de natureza há permanentes desentendimentos, inimizades e desconfiança recíproca. Diante disso, todos se preparam para a guerra e, quando necessário, a executam. Essa situação de impiedosa concorrência pode converter-se continuamente em luta violenta. O estado de natureza é a situação de guerra de todos contra todos, pois, além da condição efetiva de conflito violento, predomina a calmaria precária, que é assegurada apenas pelo temor recíproco.

Nada é muito permanente nesse estado. Não há ideias de justiça e injustiça, propriedade, trabalho, agricultura, comércio, artes e ciências. Existe apenas um medo contínuo e perigoso de morte violenta, sendo a vida do ser humano solitária, miserável, sórdida, brutal e curta.

Para escapar dessa condição, a razão sugere às pessoas uma série de regras em forma de leis naturais que tornam possível uma coexistência pacífica em sociedade. Todas as regras são subordinadas a uma primeira e fundamental, que prescreve a busca da paz. Para o filósofo, as leis de natureza existem no estado de natureza, mas são ineficazes, pois não há ninguém bastante forte para obrigar as pessoas a respeitá-las. Disso resulta o único caminho para tornar eficazes as leis naturais, para estabelecer a paz e para fazer que os seres humanos atuem de acordo com a razão, e não segundo a paixão: a instituição de um poder tão irresistível que torne desvantajosa a ação contrária. Esse poder irresistível é o *Estado*.

**Dica de filme**

***Parasita***

**Direção:** Bong Joon-ho.
**País:** Coreia do Sul.
**Ano:** 2019.
**Duração:** 132 min.

Nesse filme, narra-se a história de uma família de desempregados que vive em um porão escuro e sujo. A situação começa a se alterar quando um membro dela consegue emprego como professor de uma rica família, levando gradativamente todos os seus parentes para trabalhar na casa. Ao longo da narrativa, os integrantes dos dois estratos sociais têm atitudes indignas, prejudicando outras pessoas, o que torna possível uma analogia da situação com a ideia de Hobbes de que os seres humanos são dominados por sentimentos que não predispõem à vida em sociedade.

*Jean-Pierre, o borracheiro*, tirinha de Adão Iturrusgarai, 2001. Nessa tirinha, discute-se a noção de contrato social de acordo com o filósofo Thomas Hobbes, para o qual o contrato é estabelecido a fim de combater uma situação de guerra de todos contra todos.

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

MODERNA

## O poder do contrato social

Para obter a paz, de acordo com Hobbes, é preciso sair do estado de natureza e constituir o estado civil por meio de um contrato social e do estabelecimento de leis que possam guiar as ações dos súditos. A função do Estado, instituído voluntariamente, é garantir o cumprimento dos contratos, dos acordos e das leis, coagindo aqueles que sem isso trairiam sua palavra e não cumpririam sua parte. Tal coação é necessária, pois os pactos sem ela não passam de simples palavras, sem força para dar segurança. Por meio do contrato, o Estado exerce um poder unificador pela força das armas, despertando em cada ser humano o medo de desrespeitar o acordo firmado e a observância das leis da natureza.

Pelo contrato social, segundo Hobbes, é feita uma transferência voluntária de direitos dos indivíduos para uma pessoa ou um grupo de pessoas, que são autorizadas a agir em nome da coletividade, representando-a.

**Explore**

Explique a transferência do direito de se governar de uma pessoa para outra ou para uma assembleia, de acordo com Thomas Hobbes.

> "Isto é mais do que consentimento ou concórdia, é uma verdadeira unidade de todos eles, numa só e mesma pessoa, realizada por um pacto de cada homem com todos os homens, de um modo que é como se cada homem dissesse a cada homem: *Autorizo e transfiro o meu direito de me governar a mim mesmo a este homem, ou a esta assembleia de homens, com a condição de transferires para ele o teu direito, autorizando de uma maneira semelhante todas as suas ações.*"
>
> HOBBES, Thomas. *Leviatã*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 147.

## *Leviatã*

O representante político age por autoridade e por consentimento daqueles aos quais originalmente pertence o direito, isto é, o povo. Esse representante é denominado por Hobbes de *soberano*; todos os demais – destituídos do poder soberano – são denominados *súditos* ou *cidadãos*. De acordo com essa teoria da representação, toda ação praticada pelo soberano compromete o súdito ou cidadão, que consentiu em transferir ou delegar autoridade ao representante.

Para Hobbes, o súdito autoriza toda e qualquer ação do soberano a fim de alcançar o bem supremo: a paz. Isso significa que cada indivíduo é o autor de todos os atos que seu representante praticar ou levar a praticar, em tudo o que disser respeito à paz e à segurança.

O *Leviatã*, originalmente um monstro marinho bíblico, é compreendido na obra de Hobbes como um "Deus mortal" que representa o Estado, detentor de um poder que está acima de todos os outros e ao qual os súditos devem sua paz, sua segurança e sua defesa. Por causa disso, a teoria de Hobbes foi diversas vezes utilizada para defender o *absolutismo monárquico*, ou seja, a concentração do poder pelo monarca, assunto que será estudado no *Capítulo 2*.

Detalhe de frontispício da obra *Leviatã*, de Thomas Hobbes, publicada pela primeira vez em 1651. Observe que o corpo do gigante é formado pela junção de uma série de indivíduos, indicando que a multidão de pessoas naturais institui a pessoa artificial do Leviatã.

REPRODUÇÃO - BIBLIOTECA BRITÂNICA, LONDRES

Nessa representação, o Leviatã é produto da vontade humana; por isso, é uma pessoa artificial, derivada da arte humana, em oposição ao que é entendido como natural, que toma forma independentemente da intervenção dos seres humanos. Assim, uma multidão de pessoas naturais institui a pessoa artificial mediante pactos recíprocos, reconhecendo e autorizando todos os atos que essa pessoa artificial vier a praticar.

MODERNA

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

GERSON GERLOFF/PULSAR IMAGENS

Agricultora colhendo uvas em sua pequena propriedade rural no município de Veranópolis, Rio Grande do Sul. Foto de 2019. Conforme a teoria política de John Locke, os seres humanos têm direito natural à propriedade.

## 4. O liberalismo de John Locke

John Locke, na obra *Segundo tratado sobre o governo*, conceitua lei de natureza como um mandamento de Deus que deve ser cumprido. Dessa lei deriva o *direito natural* à propriedade, definido por Locke em termos ambíguos: ora essa propriedade abarca ao mesmo tempo a vida, a liberdade e os bens, ora indica as terras e os bens. A noção de direito natural, seja ele qual for, está presente na teoria de Locke e de outros contratualistas. Ela designa um direito inato, que está inscrito na natureza humana.

A defesa do direito natural à propriedade é central na teoria política de Locke. De acordo com ele, o objetivo principal da união dos seres humanos em comunidades políticas é a preservação da propriedade. Em outras palavras, o direito à propriedade antecede a existência da sociedade e do governo civis ou deles independe.

Há, assim, antes mesmo da constituição da sociedade política, um conjunto de deveres e obrigações que vincula naturalmente os seres humanos uns aos outros. Desse argumento é extraída a maioria das conclusões de Locke sobre os poderes e as limitações da sociedade e do governo civis.

Conforme o filósofo britânico, o direito natural de propriedade deriva do trabalho e da vida humanos. A apropriação individual dos produtos da terra, bem como da própria terra, é justificada com dois postulados: "as pessoas têm direito à conservação de sua vida" e "o trabalho de um ser humano é propriedade sua". As ideias de pessoa, trabalho e propriedade estão relacionadas a fim de evidenciar a ideia de que cada indivíduo é, por natureza, proprietário de certos bens. O ser humano tem direito sobre "sua pessoa", no sentido de que "sua pessoa" pertence a ele e a mais ninguém; logo, cada um tem direito também ao produto do trabalho que realiza, uma vez que, por meio do trabalho, o indivíduo mescla algo seu às coisas da natureza, assim transformadas em sua propriedade.

### Estado de natureza

Para John Locke, no início a propriedade de cada um era respeitada sem que houvesse a necessidade de um governo civil, pois o direito natural se mostrava suficiente para regular a vida em comunidade. Exceções aconteciam e os eventuais transgressores eram punidos.

No entanto, conforme as relações de propriedade se tornaram mais complexas e em razão da parcialidade dos julgamentos, foi preciso estabelecer um governo que os regulasse de acordo com o direito natural. A condição natural se degenerou em uma condição de guerra, pois, embora a lei da natureza fosse evidente e inteligível para todas as criaturas racionais, as pessoas se desviaram dela por interesse e também ignorância, de modo que se tornaram incapazes de reconhecê-la. Diante disso, a fruição do direito de propriedade passou a ser muito incerta e constantemente exposta à invasão de terceiros, o que gerou uma situação repleta de temores e perigos.

É importante perceber a diferença entre o pensamento de Hobbes e o de Locke. Para Hobbes, o estado de natureza se confundia com o estado de guerra. Já para Locke, o estado de natureza precedeu o estado de guerra, o qual teve início em razão do descontrole das paixões.

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

MODERNA

## Governo civil

O governo civil, de acordo com John Locke, é a solução para os problemas decorrentes da degeneração do estado de natureza em estado de guerra. Os seres humanos instituem, portanto, o governo civil, estabelecendo leis que reafirmem as leis naturais. A sociedade política é constituída quando cada um dos membros de uma comunidade renuncia ao próprio poder natural de ser juiz e executor da lei de natureza, passando-o ao público:

> "[...] excluindo-se todo julgamento privado de qualquer cidadão particular, a comunidade torna-se árbitro em virtude de regras fixas estabelecidas, indiferentes e as mesmas para todas as partes, e, por meio de homens que derivam a autoridade da comunidade para execução dessas regras, decide todas as diferenças que surjam entre quaisquer membros da sociedade com respeito a qualquer assunto de direito, e castiga as infrações cometidas contra a sociedade com as penalidades estabelecidas pela lei".

LOCKE, John. *Segundo tratado sobre o governo*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. p. 67. (Coleção Os Pensadores).

O poder supremo da comunidade política é o legislativo, responsável pelo estabelecimento das leis, firmadas como padrão do justo e injusto e medida comum para resolver quaisquer controvérsias entre os seres humanos. Conforme Locke, o acordo para o ingresso na sociedade civil não cria um direito, mas transfere para um funcionalismo civil o poder que os indivíduos tinham no estado de natureza. O poder da sociedade civil limita-se, então, a fazer cumprir os preceitos da lei natural. Ao poder legislativo subordina-se o poder executivo, encarregado de resolver de modo imparcial e de acordo com a lei estabelecida toda e qualquer controvérsia entre os cidadãos.

O governo civil não pode agir contra as regras que já existiam antes de sua instauração. Caso o faça, entra em estado de guerra com seus súditos, que têm o direito à resistência e à desobediência em determinadas condições: quando o rei se torna um tirano, quando alguém usurpa um cargo indevido ou quando o legislativo age contrariamente aos deveres de sua função, em caso de violação da propriedade privada. O direito de resistência fundamenta-se na noção de que o governo é instituído por meio de consentimento. O governo constituído tem por finalidade a manutenção da paz, da segurança e da preservação da propriedade dos súditos. Uma vez violada essa finalidade pelas ações dos governantes, o governo é dissolvido, desobrigando o súdito à obediência e impondo, por conseguinte, a resistência.

JEFF J MITCHELL/GETTY IMAGES

Crianças em frente a mural em homenagem a Nelson Mandela, em Johanesburgo, África do Sul. Foto de 2013. O sul-africano Mandela rebelou-se contra o regime do *apartheid* em seu país, que segregava as populações negra e branca. Para John Locke, em determinadas ocasiões, a resistência contra os regimes vigentes é legítima.

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

FOX SEARCHLIGHT/ENTERTAINMENT PICTURES/ALAMY/FOTOARENA

Cena do filme estadunidense *Livre*, dirigido por Jean-Marc Vallée, 2014. Buscando uma mudança de vida, a personagem Cheryl Strayed decidiu abandonar a rotina em sociedade e percorrer, sozinha, uma trilha de milhares de quilômetros. De acordo com Rousseau, a sociedade representa a degeneração do ser humano que vivia em estado de natureza.

## 5. A teoria política de Rousseau

O filósofo Jean-Jacques Rousseau diagnosticava problemas na organização da sociedade. Em seu livro *Discurso sobre a desigualdade*, ele sustentou a ideia de que o ser humano era naturalmente bom, mas se degenerou conforme se desenvolveu. Para ele, portanto, o mal é um fato histórico, uma exterioridade que alterou a natureza humana. Por isso, argumenta que os filósofos que atribuíram à natureza humana uma maldade e uma predisposição para a guerra inatas se enganaram.

Para Rousseau, no decorrer da história, o ser humano sofreu uma *queda* vertiginosa na corrupção. De acordo com ele, existiram duas eras: na primeira, estava a natureza humana pura, original e primitiva; na segunda, instalou-se a natureza degenerada e corrupta. Portanto, a desigualdade não pode ser encarada como um dado natural e original, mas algo decorrente da história e das múltiplas relações tecidas entre as pessoas, o que causa uma série de mazelas.

De acordo com o filósofo, com as primeiras relações sociais e, por conseguinte, o despertar das paixões e o desenvolvimento da razão, emergiu um estado de mútua dependência entre os seres humanos e uma gama infindável de conflitos. Constituiu-se, assim, um estado de guerra, sem o qual as pessoas não tinham necessidade de se unir e nem pensaram em fazer isso. Foi, então, depois que os indivíduos saíram de seu estado de isolamento primitivo que a sociedade política e as leis se tornaram necessárias.

Na obra *Do contrato social*, Rousseau esboça um quadro dos princípios de um regime legítimo. Para tanto, questiona o que torna legítima a condição política das pessoas, qualquer que seja a forma de governo que elas adotem, considerando os indivíduos como são e as leis como podem ser. Trata-se de uma discussão formal e normativa usada como parâmetro para avaliar o grau de liberdade dos regimes políticos existentes.

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

## Soberania e vontade geral

Como os demais contratualistas, Rousseau defende a ideia de que a ordem social não se origina da natureza, mas de convenções. Segundo ele, a sociedade civil só pode ser instituída por uma convenção que reúne a multidão dispersa no estado de natureza e a transforma em povo. Os seres humanos concordam em criar uma forma de vida diferente da anterior, fundamentada no *bem comum*, e não nos interesses particulares. A sociedade civil pauta-se pela necessidade de encontrar um bem comum que possa servir de referencial para todas as pessoas, que de outra maneira permaneceriam em eterno conflito. Esse bem comum é expresso pela **vontade geral**, com base na qual a sociedade deve ser governada.

A condição imposta no contrato social é, de acordo com Rousseau, a alienação de cada associado à comunidade, pois isso traz igualdade de condições para todos. A alienação só é legítima porque beneficia a comunidade inteira e, dessa forma, é assegurada aos seres humanos a necessária condição de se contrapor a toda dependência pessoal e ao poder de um senhor.

Pelo contrato social, o corpo político ganha existência; pela legislação, ganha movimento e vontade. A questão que precisa ser respondida é: como garantir que os contratantes permanecerão tão livres quanto antes e só obedecerão a si mesmos, ainda que submetidos a um regime de leis?

Rousseau resolve esse problema ao delegar a tarefa de elaborar as leis fundamentais aos cidadãos, estabelecendo o princípio da **soberania** do povo. De acordo com Rousseau, a soberania é inalienável; por isso, o povo não pode confiar seu exercício aos governantes, quaisquer que sejam eles. O único Estado legítimo, portanto, é aquele em que o povo exerce a soberania, isto é, o republicano. A legitimidade do corpo político somente é alcançada em uma república. O contrato social rousseauniano só é possível em uma forma de sociedade civil: aquela em que o povo é o soberano.

Em sua teoria, Rousseau introduz a noção de soberania popular baseando-se em um princípio segundo o qual o povo, submetido às leis, deve ser seu autor. Trata-se, pois, da ideia central de seu contrato social: a de que cada um, unindo-se a todos, só deve obedecer a si mesmo. Assim, os seres humanos que se submetem às leis são também cidadãos, pois participam da autoridade soberana e da elaboração das leis. Tal é a definição de liberdade civil: o povo é livre quando cria as leis às quais obedece.

Nesse contexto, o governo é apenas um funcionário do soberano encarregado da execução das leis e da manutenção da liberdade, tanto civil quanto política. Em suma, o governo recebe do soberano as ordens que dá aos súditos.

**Reflita**

Em razão da pandemia de covid-19, provocada por um tipo de coronavírus, diversos países impuseram medidas de restrição da circulação de pessoas e de isolamento social ao longo de 2020. Com base nas noções de bem comum, de contrato social e de liberdade individual, discuta com os colegas sobre a atitude dos cidadãos que respeitaram e a dos que desrespeitaram tais medidas.

VALERY SHARIFULIN/ TASS/GETTY IMAGES

Artistas participam da cerimônia de encerramento dos jogos olímpicos realizados no município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Foto de 2016. Assim como naquela ocasião várias pessoas se uniram para formar uma imagem, na instituição da sociedade civil os indivíduos constituem o povo, de acordo com Rousseau.

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

MODERNA

# 6. Montesquieu e a tripartição dos poderes

Charles Louis de Secondat, mais conhecido como Montesquieu, defendia a noção de tripartição dos poderes. Outros pensadores também teorizaram sobre a divisão dos poderes. Rousseau, por exemplo, dividiu os poderes da república em legislativo (o soberano) e executivo (o subalterno). O mesmo foi feito por Locke, segundo o qual existem três poderes no interior da comunidade política: o legislativo, o executivo e o federativo. Ao legislativo (ou poder supremo) cabe a elaboração das leis civis; ao executivo compete o cumprimento dessas leis; já o poder federativo é o responsável pelas relações externas. Foi, contudo, com Montesquieu que a questão da distribuição dos poderes recebeu um tratamento mais intensivo a ponto de se tornar uma das bases do Estado e da política modernos.

De acordo com Montesquieu, todo ser humano tende a abusar do poder que lhe é conferido até encontrar limites. Por isso, para não haver abuso, é preciso que, pela disposição das coisas, o poder freie de certa maneira o poder. Assim, o Estado precisa evitar que apenas uma pessoa ou um único corpo de magistratura concentre os diferentes tipos de poder, que são três:

> "[...] o poder legislativo, o poder executivo das coisas que dependem do direito das gentes e o poder executivo daquelas que dependem do direito civil. Com o primeiro, o príncipe ou o magistrado cria leis por um tempo ou para sempre e corrige ou anula aquelas que foram feitas. Com o segundo, ele faz a paz ou a guerra, envia ou recebe embaixadas, instaura a segurança, previne invasões. Com o terceiro, ele castiga os crimes ou julga as querelas entre os particulares. Chamaremos a este último poder de julgar e ao outro simplesmente poder executivo do Estado".
>
> MONTESQUIEU. *O espírito das leis*. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 167-168.

É fundamental, de acordo com Montesquieu, que estejam devidamente distribuídos os poderes de fazer leis, de administrar o país de acordo com o que as leis determinam e de julgar os crimes e os litígios ocorridos na sociedade. Caso o poder de legislar e o de executar as leis coubessem à mesma pessoa ou ao mesmo corpo de magistratura, haveria o temor de que fossem elaboradas e executadas leis tirânicas. Em resumo, para Montesquieu, não há liberdade sem a separação dos poderes judiciário, legislativo e executivo. Justifica-se, assim, a necessidade da tripartição dos poderes.

Conforme Montesquieu, os poderes estão distribuídos e fundidos em um esquema que possibilita a moderação política: o governo é disposto de tal maneira que a atividade de cada um dos diferentes poderes serve como obstáculo para os excessos que poderiam ser perpetrados pelos outros, resultando daí uma harmonia no jogo de forças que resulta na liberdade dos cidadãos.

A teoria política de Montesquieu e as elaboradas pelos outros filósofos da modernidade estudados neste capítulo foram fundamentais para a consolidação dos Estados modernos e ainda são relevantes para se refletir sobre a política.

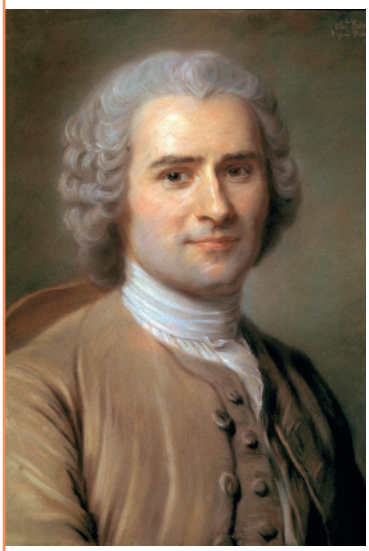
LUIS MACEDO/CÂMARA DOS DEPUTADOS

Integrantes do projeto Câmara Mirim em sessão na Câmara dos Deputados, em Brasília, Distrito Federal. Foto de 2017. Ao participar desse projeto, os jovens podem experimentar a rotina de um membro do Poder Legislativo. Para Montesquieu, a liberdade dos cidadãos depende da existência dos três poderes: Legislativo, Executivo e Judiciário.

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

MODERNA

## Analisando



LEEMAGE/CORBIS VIA GETTY IMAGES - PALACIO DE VERSALHES, VERSALHES

*Retrato de Jean-Jacques Rousseau*, pintura de Charles Escot, 1874.

### A fundação da sociedade civil para Rousseau

O texto a seguir faz parte da obra *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, de Jean-Jacques Rousseau. Nele, o filósofo desenvolveu sua teoria sobre o processo de degeneração vivenciado pelos seres humanos em razão da desigualdade.

"O verdadeiro fundador da sociedade civil foi o primeiro que, tendo cercado um terreno, lembrou-se de dizer isto é meu e encontrou pessoas suficientemente simples para acreditá-lo. Quantos crimes, guerras, assassínios, misérias e horrores não pouparia ao gênero humano aquele que, arrancando as estacas ou enchendo o fosso, tivesse gritado a seus semelhantes: 'Defendei-vos de ouvir esse impostor; estareis perdidos se esquecerdes que os frutos são de todos e que a terra não pertence a ninguém!' Grande é a possibilidade, porém, de que as coisas já então tivessem chegado ao ponto de não poder mais permanecer como eram, pois essa ideia de propriedade, dependendo de muitas ideias anteriores que só poderiam ter nascido sucessivamente, não se formou repentinamente no espírito humano. Foi preciso fazer-se muitos progressos, adquirir-se muita indústria e luzes, transmiti-las e aumentá-las de geração para geração, antes de chegar a esse último termo do estado de natureza.

[...]

Enquanto os homens se contentaram com suas cabanas rústicas, enquanto se limitaram a costurar com espinhos ou com cerdas suas roupas de peles, a enfeitar-se com plumas e conchas, a pintar o corpo com várias cores, a aperfeiçoar ou embelezar seus arcos e flechas, a cortar com pedras agudas algumas canoas de pescador ou alguns instrumentos grosseiros de música – em uma palavra: enquanto só se dedicaram a obras que um único homem podia criar, e as artes que não solicitavam o concurso de várias mãos, viveram tão livres, sadios, bons e felizes quanto poderiam ser por sua natureza, e continuaram a gozar entre si das doçuras de um comércio independente; mas, desde o instante em que um homem sentiu necessidade do socorro de outro, desde que se percebeu ser útil a um só contar com provisões para dois, desapareceu a igualdade, introduziu-se a propriedade, o trabalho tornou-se necessário e as vastas florestas transformaram-se em campos aprazíveis que se impôs regar com o suor dos homens e nos quais logo se viu a escravidão e a miséria germinarem e crescerem com as colheitas.

A metalurgia e a agricultura foram as duas artes cuja invenção produziu essa grande revolução. Para o poeta foram o ouro e a prata, mas para o filósofo foram o ferro e o trigo que civilizaram os homens e perderam o gênero humano."

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. p. 265, 270-271. (Coleção Os Pensadores).

#### Questões

Responda no caderno.

1. Explique o papel desempenhado pela propriedade na saída do homem do estado de natureza, de acordo com Rousseau.
2. Rousseau tem uma visão positiva ou negativa a respeito da saída do estado de natureza? Justifique.
3. Estabeleça diferenças entre o pensamento de Rousseau e a defesa, por parte de John Locke, do direito natural à propriedade.

MODERNA

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)**

**Texto I**

"Até aqui expus a natureza do homem (cujo orgulho e outras paixões o obrigaram a submeter-se ao governo), juntamente com o grande poder do seu governante, o qual comparei com o Leviatã, tirando essa comparação dos dois últimos versículos do capítulo 41 de Jó, onde Deus, após ter estabelecido o grande poder do Leviatã, lhe chamou Rei dos Soberbos. Não há nada na Terra, disse ele, que se lhe possa comparar."

HOBBES, T. *O Leviatã*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

**Texto II**

"Eu asseguro, tranquilamente, que o governo civil é a solução adequada para as inconveniências do estado de natureza, que devem certamente ser grandes quando os homens podem ser juízes em causa própria, pois é fácil imaginar que um homem tão injusto a ponto de lesar o irmão dificilmente será justo para condenar a si mesmo pela mesma ofensa."

LOCKE, J. *Segundo tratado sobre o governo civil*. Petrópolis: Vozes, 1994.

Thomas Hobbes e John Locke, importantes teóricos contratualistas, discutiram aspectos ligados à natureza humana e ao Estado. Thomas Hobbes, diferentemente de John Locke, entende o estado de natureza como um(a)

a) condição de guerra de todos contra todos, miséria universal, insegurança e medo da morte violenta.

b) organização pré-social e pré-política em que o homem nasce com os direitos naturais: vida, liberdade, igualdade e propriedade.

c) capricho típico da menoridade, que deve ser eliminado pela exigência moral, para que o homem possa constituir o Estado civil.

d) situação em que os homens nascem como detentores de livre-arbítrio, mas são feridos em sua livre decisão pelo pecado original.

e) estado de felicidade, saúde e liberdade que é destruído pela civilização, que perturba as relações sociais e violenta a humanidade.

**2.** Leia o texto e faça o que se pede.

"E muitos imaginaram repúblicas e principados nunca vistos ou reconhecidos como reais. Tamanha diferença se encontra entre o modo como se vive e o modo como se deveria viver que aqueles que se ocuparem do que deveria ser feito, em vez do que na realidade se faz, aprendem antes a própria derrota do que sua preservação; e, quando um homem deseja professar a bondade, natural é que vá à ruína [...].

Assim, é preciso que, para se conservar, um príncipe aprenda a ser mau, e que se sirva ou não disso de acordo com a necessidade. [...] E não se importe ele sujeitar-se à fama de ter certos defeitos, sem os quais lhe seria difícil salvar o governo [...]."

MAQUIAVEL, Nicolau. *O príncipe*. São Paulo: Nova Cultural, 1999. p. 99-100. (Coleção Os Pensadores).

a) Por que é possível afirmar que Maquiavel defende o realismo na política?

b) Explique de que maneira a prática do mal pode ser entendida como uma virtude do governante.

**3.** Leia o texto e, em seguida, faça o que se pede.

"A liberdade política, em um cidadão, é esta tranquilidade de espírito que provém da opinião que cada um tem sobre a sua segurança; e para que se tenha esta liberdade é preciso que o governo seja tal que um cidadão não possa temer outro cidadão.

Quando, na mesma pessoa ou no mesmo corpo de magistratura, o poder legislativo está reunido ao poder executivo, não existe liberdade; porque se pode temer que o mesmo monarca ou o mesmo senado crie leis tirânicas para executá-las tiranicamente.

Tampouco existe liberdade se o poder de julgar não for separado do poder legislativo e do executivo."

MONTESQUIEU. *O espírito das leis*. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 168.

a) Explique a relação entre liberdade política e segurança para Montesquieu.

b) Por que a separação de poderes é essencial para a liberdade política? Explique.

## Produção de texto

Conexão com Linguagens (EM13LP15)

**4.** Leia os trechos a seguir e elabore um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema "A importância de não ser apolítico", com uma proposta de intervenção para incentivar a participação política dos cidadãos.

"O apolitismo é a recusa dos cidadãos [...] em participar da vida da comunidade política e das escolhas que essa comunidade faz. [...] No Brasil, o apolitismo se manifesta quando os cidadãos se afastam dos políticos. Em vez de entrar no território ligado ao poder, os cidadãos se 'retiram' para o território individual, familiar, religioso e até esportivo."

"Desinteresse por política ameaça a democracia", diz filósofo francês. *Senado Notícias*, 20 jun. 2012. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2012/06/20/201cdesinteresse-por-politica-ameaca-a-democracia201d>. Acesso em: 27 abr. 2020.

"Com o escasso interesse cidadão pela política, ela se torna uma ilha da fantasia. Os personagens que aí habitam, governam para si e suas clientelas. [...]

Apesar de toda a decepção dos brasileiros com a política, o abandono dela não é a solução. [...] Ora, quanto mais a política é deixada de lado pelos cidadãos, menos ela serve aos interesses públicos."

ROCHA, Alexandre Pereira da. O brasileiro e a desilusão política. *O Estado de S.Paulo*, 26 ago. 2017. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/o-brasileiro-e-a-desilusao-politica/>. Acesso em: 11 maio 2020.

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

MODERNA

CAPÍTULO

# 2 Estados nacionais e nacionalismos

SPUTNIK/NOTIMEX/AFP

Jogadores da seleção francesa de futebol, em Moscou, Rússia. Foto de 2018, ano em que a França foi campeã da Copa do Mundo pela segunda vez.

## Conversa inicial

Os termos *nação*, *Estado nacional* e *nacionalismo* são fundamentais para que possamos compreender o mundo contemporâneo. Eles não começaram a ser usados ao mesmo tempo e, embora possam ser relacionados, não apresentam o mesmo significado.

Dos três, *nação* é o mais antigo. No século XII, este vocábulo designava um grupo de pessoas caracterizado por origem, idioma e cultura comuns, que viviam na mesma região. As pessoas que habitavam a Península Ibérica, por exemplo, eram denominadas galegas, castelhanas ou estremenhas, mas não espanholas, mesmo após a consolidação da Espanha como *Estado nacional* no século XV.

A ideia de pertencer a uma comunidade maior, ou seja, de manter laços com todos os indivíduos que estão sob o mesmo Estado, independentemente da região de origem, só se consolidou no final do século XVIII. A partir dessa época, a palavra *nacionalismo* passou a ser usada com o significado de exaltação do sentimento nacional, compartilhado por pessoas que habitam o mesmo território e que provavelmente nunca venham a se conhecer.

1. Por que os significados de *nação*, *Estado nacional* e *nacionalismo* são fundamentais para compreendermos o mundo contemporâneo?
2. Você conhece os processos históricos ligados à emergência dos Estados nacionais e ao desenvolvimento do nacionalismo?
3. De que maneira a imagem desta abertura se relaciona com o texto?

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

# 1. Nações modernas

As primeiras monarquias nacionais (ou Estados nacionais) formaram-se no fim da Idade Média, quando aumentou o controle dos reis sobre determinados territórios por meio de uma forte centralização política. Esse processo resultou de diversas transformações econômicas e sociais.

Até o século XI, o poder dos reis sobre os vários domínios senhoriais era mais simbólico do que efetivo. Cada senhor cobrava seu imposto e podia cunhar a própria moeda. Essa fragmentação feudal atrapalhava o comércio dos burgueses em razão da falta de padronização nos sistemas de pesos e medidas.

A partir do século XII, porém, em algumas regiões da Europa Ocidental, houve o crescimento de várias cidades, a expansão das trocas comerciais e o enriquecimento da burguesia.

Para a burguesia interessava a centralização política pelos reis, pois seus negócios seriam facilitados pela racionalização administrativa com a instituição do Estado. Já a nobreza não queria perder privilégios, como a isenção de impostos e a proteção contra possíveis insurreições populares. Por sua vez, o alto clero temia que a centralização tornasse os reis mais poderosos do que o papa.

Na formação dos Estados nacionais, as relações típicas do feudalismo (suserania e vassalagem) foram apropriadas e transformadas em vínculos entre o monarca e seu aparato de funcionários reais.

O desenvolvimento dessa realidade política foi marcado pela progressiva afirmação da autoridade real, até o monarca concentrar o poder absoluto. Nas monarquias nacionais, o monarca era o Estado. Se ele morresse ou fosse derrotado, seu reino poderia ser incorporado por outro.

É importante destacar o fato de que a reunião dos feudos em territórios extensos, com aparato administrativo complexo, e o controle da população por um monarca não foi repentina, mas resultou de um processo marcado por disputas e resistências, e ocorreu de maneira desigual na Europa.

Na sequência, estudaremos os acontecimentos políticos ocorridos entre os séculos XII e XV que resultaram no estabelecimento dessa realidade política em Portugal (pioneiro nesse processo), na Espanha, na França e na Inglaterra.

ALAIN CHARTIER - BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS

Iluminura do livro *Le quadrilogue invectif*, manuscrito de Alain Chartier, século XV. A imagem representa os grupos sociais na França do período: o monarca, cercado pela nobreza e pelo clero, a burguesia e os trabalhadores do campo.

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

# A formação das monarquias nacionais na Península Ibérica

A Península Ibérica foi dominada pelos muçulmanos, então chamados mouros, do século VIII ao XV. Eles deram à região o nome árabe *El-Andaluz* e desenvolveram uma cultura riquíssima, com a instalação de diversas bibliotecas, mesquitas e instituições de instrução do *Alcorão* e do alfabeto árabe. Em Córdoba, foram construídas oitocentas dessas instituições, e a biblioteca da cidade comportava cerca de 400 mil volumes. A partir do século XII, disputas internas racharam a unidade islâmica na península, dando origem às taifas, pequenos principados que acabaram se enfrentando em lutas ferrenhas.

O processo da **Reconquista** cristã da Península Ibérica envolveu, entre outros eventos, a consolidação dos reinos de Castela, Navarra e Aragão, no norte, assim como o avanço para o sul da região. Nos territórios conquistados dos muçulmanos, os monarcas cristãos tendiam a manter a lógica da convivência razoavelmente pacífica com os islâmicos e os judeus, cunhando moedas, por exemplo, em árabe, com cruzes ao centro.

Um nobre chamado Henrique de Borgonha participou, junto aos castelhanos, desse processo de retomada da Península Ibérica, e recebeu como recompensa do rei de Castela o governo do **Condado Portucalense**.

Entretanto, assim como os muçulmanos das taifas, os nobres cristãos guerreavam uns com os outros. Em 1139, o nobre Afonso Henriques, filho de Henrique de Borgonha, por meio da declaração de guerras e da assinatura de um tratado, proclamou a independência do condado, fundando o **Reino de Portugal**. Entretanto, a monarquia portuguesa apenas se consolidaria no século XIV, quando se decidiu definitivamente, na Batalha de Aljubarrota, que o reino não se juntaria mais a Castela. Essa batalha foi decisiva na chamada Revolução de Avis (1383-1385), em que Dom João (mestre de Avis) se tornou rei de Portugal.

No século XV, os reinos de Aragão e de Castela foram unificados com o casamento de Fernando (de Aragão) e Isabel (de Castela), os Reis Católicos. Juntos, eles empreenderam a retomada de Granada, em 1492, o último reduto dos muçulmanos, formando, assim, a **monarquia nacional espanhola**.

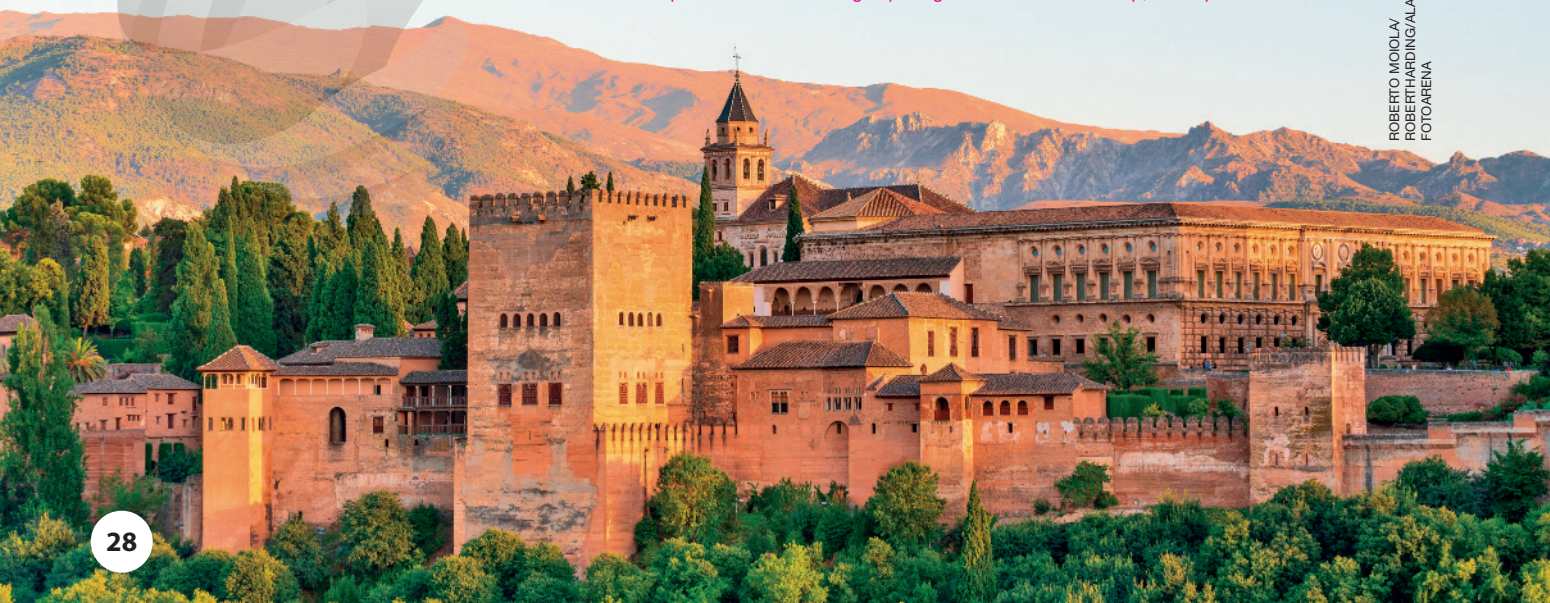
Uma mudança grande ocorreu quando eles assumiram o poder: a Espanha deixou de tolerar outras religiões que não a católica e expulsou muitos judeus e muçulmanos. Os que permaneceram no reino foram obrigados a se converter ao cristianismo. Além disso, Isabel e Fernando impuseram a língua de Castela, o castelhano, ao país unificado, e a tornaram oficial.

Os dados referentes às realizações muçulmanas na Península Ibérica foram retirados de: ZAIDAN, A. *Letras e história*: mil palavras árabes na língua portuguesa. São Paulo: Edusp, 2010. p. 54-55.

**A RECONQUISTA DA PENÍNSULA IBÉRICA**

CATHERINE ABUD SCOTTON

**Fonte:** HILGEMANN, Werner; KINDER, Hermann. *Atlas historique*. Paris: Perrin, 1992. p. 182.



Vista de Alhambra, em Granada, Espanha. Foto de 2018. Alhambra foi o último reduto muçulmano e, desde 1984, está inscrito na lista de Patrimônio Mundial da Humanidade pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

ROBERTO MOIOLA/ ROBERTHARDING/ALAMY/ FOTOARENA

MODERNA

## As monarquias francesa e inglesa

No século XIII, o rei francês Felipe IV (o Belo), da família dos Capeto, submeteu o clero às determinações da coroa. Além disso, fortaleceu a burocracia do Estado e ampliou o número de soldados de seu exército.

Entre 1337 e 1453, os franceses travaram com os ingleses a chamada **Guerra dos Cem Anos**. Além de disputas territoriais e comerciais, estavam envolvidas nesse conflito razões políticas, pois, em 1328, com a morte de Carlos IV, o último rei capetíngio (da dinastia dos Capeto), o trono da França passou a ser disputado pelos parentes dele: o nobre francês Filipe de Valois e o rei da Inglaterra, Eduardo III.

A guerra foi vencida pela França, o que resultou no enfraquecimento do poder dos nobres no país e no fortalecimento da monarquia nacional, que concentrou poderes.

Na Inglaterra, com o fim do conflito, as famílias York e Lancaster passaram a disputar o trono. Elas travaram uma guerra que durou trinta anos, encerrando-se em 1485, quando as duas famílias foram unidas por Henrique Tudor, o qual foi coroado rei da Inglaterra como Henrique VII, consolidando a monarquia inglesa.

**Dica de filme**

***Joana d'Arc***

**Direção:** Luc Besson.
**País:** França.
**Ano:** 1999.
**Duração:** 160 min.
O filme conta a história de uma personagem fundamental na história da Guerra dos Cem Anos: Joana d'Arc, camponesa nascida em Domrémy, na França, em 1412. Joana, que declarava ter visões divinas, apresentou-se ao exército francês em 1428 e comandou diversas lutas vitoriosas contra a Inglaterra, o que contribuiu para a construção de um mito em torno de seu nome. Acusada de heresia, ela foi morta na fogueira em 1431.

## Características do Antigo Regime

Em 1789, teve início a Revolução Francesa. A monarquia foi, então, deposta na França, e o sistema político e social vigente, chamado posteriormente de *Antigo Regime*, foi derrubado.

Durante o Antigo Regime, os reis buscaram exercer o poder de maneira absoluta. Muitos flertaram com teorias políticas como a de Thomas Hobbes, presente no livro *Leviatã* (estudado no *Capítulo 1*). Alguns defenderam teses como a do **direito divino dos reis**. Um dos representantes dessa ideia foi Jacques Bossuet (1672-1704), que forneceu argumentos para justificar a relação entre a vontade divina e o poder monárquico. Assim, com base nessas justificativas, o rei poderia perseguir, desqualificar e deslegitimar qualquer opositor.

No plano econômico, as monarquias nacionais, cada uma a seu modo, passaram a interferir fortemente na economia, definindo monopólios, regulando o comércio e limitando as importações com a imposição de tarifas alfandegárias. Esse conjunto de práticas ficou, posteriormente, conhecido como **mercantilismo**.

Já a sociedade do Antigo Regime era estamental, ou seja, era dividida em estamentos (grupos sociais), também chamados de estados. O primeiro estado era formado pelo clero e o segundo, pela nobreza, sendo ambos dispensados do pagamento de vários impostos. O clero sobrevivia com as rendas advindas das propriedades da Igreja, do dízimo e das doações dos fiéis; a nobreza retirava a renda de suas propriedades rurais, além de explorar o trabalho dos camponeses, submetendo-os, em alguns locais, como certas regiões da França, ao regime de servidão. O terceiro estado era composto dos camponeses, dos burgueses e dos demais trabalhadores. Eles estavam excluídos dos postos de comando e eram obrigados a pagar altos impostos. No Antigo Regime, mais do que a renda, a origem ou o nascimento do indivíduo definiam sua posição na sociedade.

**Reflita**

Durante o Antigo Regime, o rei exercia o poder de modo absoluto, interferindo na economia, na justiça e na política externa, além de decidir sobre a morte de seus súditos. Você imagina como era ser súdito naquela época? Quais são as implicações de ser governado por alguém que exerce o poder de acordo com suas vontades? Você prefere o regime democrático ou as condições do Antigo Regime? Debata com os colegas.

Palácio dos papas em Avinhão, França. Foto de 2019. O auge do conflito entre a coroa francesa e a Igreja é conhecido como Cativeiro de Avinhão. Nesse episódio, em 1309, a sede do papado foi transferida para essa cidade, só retornando a Roma em 1377.

SERGIO AZENHA/ALAMY/FOTOARENA

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

MODERNA

**Reformas religiosas**

No século XV, os abusos do clero e as vendas de cargos religiosos despertaram muitas críticas na sociedade. Na região correspondente à da atual Alemanha, o monge Martinho Lutero (1483-1546) travou um embate contra a venda de indulgências e os dogmas da Igreja, iniciando a **Reforma Protestante**. Lutero defendia a ideia da salvação pela fé e a livre interpretação da *Bíblia*. Inspirado nas ideias de Lutero, João Calvino (1509-1564) desenvolveu o princípio da predestinação, segundo o qual os abençoados e os condenados são escolhidos por Deus, de modo que a riqueza e o conforto material passaram a ser interpretados como sinais da graça divina. Em contrapartida, a Igreja Católica deu início a um processo que ficou conhecido como **Contrarreforma**, por meio do qual buscou combater os abusos do clero e o avanço protestante pela Europa. Entre as medidas tomadas pela Igreja estavam a criação de seminários, a estruturação de ordens missionárias e a reorganização da Inquisição. Esse movimento foi consolidado pelo **Concílio de Trento** (1545-1563), em que se confirmaram os dogmas da Igreja.

Desde a Reforma, católicos e protestantes protagonizaram intensas disputas ideológicas e de poder.

# 2. Revoluções e a reação na Europa

A estrutura social, política e econômica que fornecia as bases necessárias para o funcionamento das monarquias nacionais foi marcada pelo favorecimento de determinados setores da sociedade, como o clero e a nobreza. Os privilégios concedidos pelo rei a esses grupos eram intensamente disputados, mas despertavam a indignação do estamento menos favorecido. Em razão disso, ocorreram diversos conflitos, que resultaram na implantação de outros sistemas políticos e na reação das famílias detentoras do poder, que não aceitaram a mudança.

## As revoluções inglesas

A monarquia inglesa se diferenciava das demais na Europa. Desde o século XIII, com a promulgação da **Carta Magna**, o poder real na Inglaterra era limitado por um conselho formado por clérigos e nobres, que, em 1265, passou a se chamar **Parlamento**. A partir do século XIV, o Parlamento dividiu-se em duas instituições: a **Câmara dos Lordes**, da qual faziam parte membros da nobreza e do alto clero, e a **Câmara dos Comuns**, composta da baixa nobreza e de burgueses ricos.

Nesse contexto, ocorreram as revoluções que estudaremos a seguir, por meio das quais o absolutismo foi derrotado, assegurando os princípios da constitucionalidade e o papel destacado do Parlamento na condução política do país.

### A dinastia Tudor no poder

Como vimos, no século XV, o rei Henrique VII, da dinastia Tudor, consolidou a monarquia inglesa. Seu descendente, Henrique VIII, foi o responsável pelo rompimento com a Igreja Católica e pelo confisco de suas terras, possibilitando à coroa maior concentração fundiária e certa autonomia em relação ao Parlamento. Além disso, Henrique VIII se autoproclamou líder religioso, fundando a **Igreja Anglicana**.

Com a morte de Henrique VIII e a de seu sucessor, Eduardo VI, os ingleses passaram por um período de intensa instabilidade. O trono foi assumido, em 1553, pela irmã de Eduardo VI, Maria Tudor, que se tornou a primeira rainha com poderes efetivos no país. Como era católica, ela substituiu os decretos religiosos de seu pai por uma lei de heresia. Com base nessa lei, trezentas pessoas foram condenadas à morte na fogueira.

Sem herdeiros, Maria morreu em 1558, deixando o trono para sua meia-irmã, Elizabeth I. O governo elizabetano foi caracterizado por intenso desenvolvimento econômico e medidas de protecionismo alfandegário. A rainha morreu em 1603, sem herdeiros, e outra dinastia, a dos Stuart (da qual faziam parte os reis da Escócia, que eram primos dos Tudor), ocupou o trono inglês.

Os dados referentes aos condenados por heresia durante o governo de Maria Tudor foram retirados de: MYERS, M.; THOMPSON, K. *Interpretations of Bloody Mary's use of religion and politics*. Pittsburg: Pittsburg State University, 2019. Poster. Disponível em: <https://digitalcommons.pittstate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1046&context=posters_2019>. Acesso em: 19 maio 2020.

YLLAR HENDLA/ALAMY/FOTOARENA

Vista do Palácio de Westminster, em Londres, Reino Unido. Foto de 2019. A maior parte dessa construção, que é a sede das câmaras parlamentares, data do século XIX.

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

MODERNA

## Os Stuart e as revoluções

Os dois primeiros monarcas Stuart, Jaime I e seu filho Carlos I, tentaram dissolver o Parlamento e implementar o **absolutismo de origem divina**. Carlos I, entretanto, convocou o Parlamento duas vezes durante seu reinado: em 1640, para combater a invasão da Escócia, e em 1641, para utilizar o exército. Em troca, a instituição exigiu interferir na escolha dos conselheiros reais. Enfurecido com a exigência, Carlos I invadiu o Parlamento para prender os líderes que lhe faziam oposição.

Em razão desse episódio, teve início, em 1642, a guerra civil entre as forças reais e a dos parlamentares, lideradas, a partir de 1644, por Oliver Cromwell, um membro da nobreza puritana. Cromwell criou o Exército de Novo Tipo e venceu diversas batalhas. Carlos I acabou preso e foi decapitado em 1649. Esse conflito foi chamado **Revolução Puritana**.

O Parlamento, liderado por Cromwell, assumiu o poder e proclamou a República Puritana. Com o tempo, Cromwell acabou acumulando poderes, dissolveu o Parlamento e declarou-se lorde protetor da Inglaterra, iniciando uma ditadura pessoal e hereditária, em 1653. Após a morte de Cromwell, em 1658, seu filho Richard assumiu o poder. Foi, entretanto, obrigado a abdicar.

O período republicano foi encerrado em 1660, quando o Parlamento foi reconvocado e os Stuart, reconduzidos ao trono. Os Stuart governaram de forma autoritária, debilitando os calvinistas ao favorecer anglicanos e católicos. Descontente, o Parlamento depôs o rei Jaime II, em 1688, e a coroa foi passada para sua filha, Maria Stuart, que dividiu o trono com o marido, o príncipe da Holanda, coroado como Guilherme III. Por não ter havido conflitos sangrentos, o episódio ficou conhecido como **Revolução Gloriosa**.

Ao assumir o poder, Guilherme III foi obrigado pelo Parlamento a assinar a *Bill of Rights* (Declaração de Direitos).

> "Os ditos lordes espirituais e temporais, e comuns [...] agora reunidos com plenos poderes e livres representantes desta nação [...] declaram:
>
> 1º Que o suposto poder da autoridade real de suspender as leis ou a execução das leis sem o consentimento do Parlamento é ilegal;
>
> [...]
>
> 4º Que é ilegal toda cobrança de impostos para a Coroa sem o concurso do Parlamento [...];
>
> 5º Que os súditos têm direitos de apresentar petições ao Rei, sendo ilegais as prisões ou vexações de qualquer espécie que sofram por esta causa; [...]
>
> 8º Que a liberdade de palavra e dos debates ou procedimentos no interior do Parlamento não podem ser obstados ou postos em discussão em nenhum tribunal ou lugar que não seja o próprio Parlamento;
>
> 9º Que as eleições dos membros do Parlamento devem ser livres [...]."

Bill of Rights, 13 fev. 1689. *In*: BRANDÃO, Adelino. *Os direitos humanos*: antologia de textos históricos. São Paulo: Landy, 2001. p. 80-81.

### Explore

De que maneira, por meio da Declaração de Direitos, a monarquia se submeteu ao Parlamento, e o rei foi impedido de governar de maneira absolutista? Explique.

**O Exército de Novo Tipo**
Contrariando as premissas do Antigo Regime, para integrar o Exército de Novo Tipo não era necessário pertencer à nobreza. Qualquer cidadão podia participar da instituição e os soldados podiam ser promovidos por mérito, uma ideia que privilegiava mais a capacidade e as ações de um indivíduo do que sua linhagem. No período republicano inglês, a organização social com base no valor individual, e não na posição social, foi valorizada por meio do discurso religioso.

**Nobreza puritana:** grupo religioso radical formado por protestantes de confissão calvinista descontentes com a Igreja Católica e com a Reforma Anglicana.

Representação da entrega da Declaração de Direitos a Guilherme III e Maria Stuart pelo Parlamento em gravura do século XVIII.

REPRODUÇÃO - COLEÇÃO PARTICULAR

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

MODERNA

**Dica de livro**

***A Revolução Francesa explicada à minha neta***

**Michel Vovelle. São Paulo: Editora Unesp, 2007.**

O livro do historiador francês Michel Vovelle é estruturado na forma de um diálogo entre ele e sua neta. Por meio de perguntas e respostas, ele trata dos fatos e dos conceitos fundamentais para compreender a Revolução Francesa e sua importância na construção do mundo contemporâneo.

# A Revolução Francesa

A Revolução Francesa, iniciada em 1789, é considerada um marco do começo da Idade Contemporânea. Inspirados pelos ideais iluministas e alimentados por forte movimento popular, os revolucionários questionaram a estrutura do Antigo Regime, ensejando a participação cidadã, destilando o sentimento nacional e consolidando ideias políticas e formas de governo que ultrapassaram as fronteiras da França.

Esse processo é considerado uma revolução, não uma revolta, porque modificou cultural, social e politicamente a França. As pessoas passaram a compreender-se na sociedade francesa como cidadãs, ou seja, como indivíduos com direitos e deveres iguais.

## Sociedade e crise às vésperas da revolução

A França começou o século XVIII como uma potência. Entretanto, seu sistema tributário deficiente e os gastos excessivos e descontrolados lançaram-na em uma forte crise econômica. Os conflitos contra a Inglaterra na Guerra dos Sete Anos (1756-1763) tiveram um custo elevado, ampliando significativamente a dívida pública do país.

Em 1774, Luís XVI assumiu o trono e envolveu a França em outro conflito contra os ingleses, dessa vez na guerra de independência das Trezes Colônias inglesas na América. Isso aprofundou ainda mais a crise econômica francesa.

Na década de 1780, Charles Alexandre de Calonne, ministro de Finanças da França, propôs a clérigos e nobres que renunciassem a certos privilégios, como o de isenção de impostos, com o objetivo de aumentar a arrecadação do governo. A medida, no entanto, foi recusada. Além disso, entre 1788 e 1789, o país sofreu com crises climáticas que abalaram profundamente sua economia, de base agrária. O preço do trigo e do pão disparou, causando fome, principalmente na população pertencente ao terceiro estado, sobre a qual já pesava a maioria dos impostos e das demais contribuições ao rei, ao clero e à nobreza.

O terceiro estado englobava a burguesia (banqueiros, empresários, profissionais liberais, comerciantes), os *sans-culottes* (trabalhadores urbanos, aprendizes e pequenos proprietários) e outros milhões de camponeses. Dos quase 25 milhões de habitantes franceses, 98% pertenciam a esse grupo, enquanto aproximadamente 0,5% da população compunha o primeiro estado e 1,4%, o segundo.

Apesar de os integrantes do terceiro estado não formarem um grupo organizado, as demandas para que o rei solucionasse a crise eram comuns a todos. A imensa desigualdade entre a vida na corte e a do francês comum aumentava tais sentimentos.

Os dados referentes à composição social francesa às vésperas da revolução foram retirados de: SCHILLING, V. *As grandes correntes do pensamento*: da Grécia antiga ao Neoliberalismo. Porto Alegre: AGE, 1999. p. 70.

***Sans-culottes*:** expressão que, em português, significa "sem culotes". Culote era uma calça curta, larga na parte superior e justa na inferior, que era moda entre a nobreza e a alta burguesia. A expressão era utilizada para designar os integrantes das camadas mais pobres da sociedade francesa.

Charge publicada em 1789, em Paris, França. Na rocha, que esmaga um representante do terceiro estado, estão inscritas palavras como *impostos* e *tarefas*.

BRIDGEMAN IMAGES/FOTOARENA - MUSEU CARNAVALET, PARIS

**Explore**

Qual é a crítica contida na charge? Que aspectos da sociedade francesa foram retratados nela?

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

## Os Estados Gerais e a Assembleia Nacional Constituinte

Na tentativa de resolver a crise financeira da França, Luís XVI convocou, em maio de 1789, a Assembleia dos Estados Gerais, que não se reunia havia 175 anos. Foram, então, realizadas eleições para deputados representantes de cada um dos estamentos da sociedade.

Enquanto ocorriam as eleições, a crise agrária se intensificava e a fome se agravava. Diante dessa situação, multidões foram às ruas exigir comida, sendo agitadas por candidatos que atacavam o governo e seu sistema de privilégios de nascimento, o que aumentou o clima de tensão.

Por representar a maioria da população, os integrantes do terceiro estado exigiram maior número de representantes na Assembleia e outro sistema de eleição, no qual os votos fossem contados por pessoa, não por estado. Essas demandas, no entanto, não foram atendidas, pois a votação por estado favorecia os interesses do clero e da nobreza.

Diante dessa situação desfavorável, os representantes do terceiro estado se retiraram do Palácio de Versalhes, onde a Assembleia se reuniu pela primeira vez, dirigindo-se a outro local e declarando-se unidos, em 17 de junho de 1789, em outra Assembleia Nacional para regular os impostos, fiscalizar o rei e assegurar a escrita de uma constituição para a França.

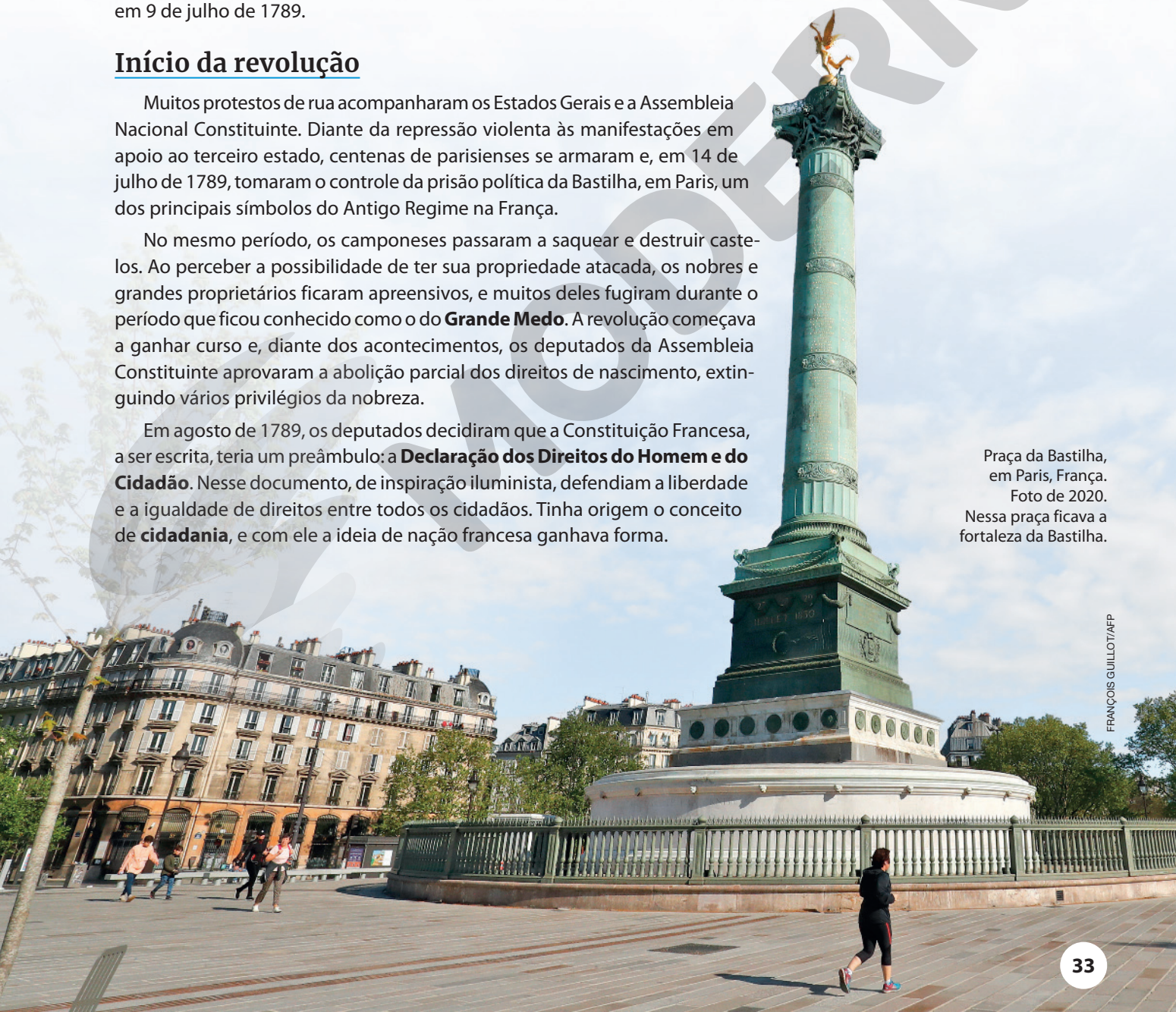
Pressionado pelo movimento, que tinha forte apoio popular, o rei determinou aos deputados dos outros estados que se juntassem aos do terceiro, dando início à Assembleia Nacional Constituinte, em 9 de julho de 1789.

## Início da revolução

Muitos protestos de rua acompanharam os Estados Gerais e a Assembleia Nacional Constituinte. Diante da repressão violenta às manifestações em apoio ao terceiro estado, centenas de parisienses se armaram e, em 14 de julho de 1789, tomaram o controle da prisão política da Bastilha, em Paris, um dos principais símbolos do Antigo Regime na França.

No mesmo período, os camponeses passaram a saquear e destruir castelos. Ao perceber a possibilidade de ter sua propriedade atacada, os nobres e grandes proprietários ficaram apreensivos, e muitos deles fugiram durante o período que ficou conhecido como o do **Grande Medo**. A revolução começava a ganhar curso e, diante dos acontecimentos, os deputados da Assembleia Constituinte aprovaram a abolição parcial dos direitos de nascimento, extinguindo vários privilégios da nobreza.

Em agosto de 1789, os deputados decidiram que a Constituição Francesa, a ser escrita, teria um preâmbulo: a **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão**. Nesse documento, de inspiração iluminista, defendiam a liberdade e a igualdade de direitos entre todos os cidadãos. Tinha origem o conceito de **cidadania**, e com ele a ideia de nação francesa ganhava forma.



Praça da Bastilha, em Paris, França. Foto de 2020. Nessa praça ficava a fortaleza da Bastilha.

FRANÇOIS GUILLOT/AFP

MODERNA

**O calendário revolucionário francês**

Em 1793, aproximadamente um ano após a proclamação da república na França, a Convenção Nacional substituiu o calendário gregoriano por um novo. O calendário dos revolucionários estabelecia o início da república como o ano I. Ele era dividido em 12 meses de trinta dias, ao final de cada ano acrescentava-se 5 ou 6 dias, alinhando-o com o calendário solar. Os nomes dos meses deste novo calendário eram inspirados em estações do ano e trabalhos agrícolas. Por exemplo, o calendário se iniciava no mês Vindimário (22 de setembro a 21 de outubro), fazendo menção ao período de colheita da uva. Em 1805, Napoleão Bonaparte decidiu retomar a utilização do calendário gregoriano.

## A monarquia constitucional

Luís XVI foi obrigado pela população a abandonar o Palácio de Versalhes e retornar a Paris para assinar a constituição. No documento, que terminou de ser redigido em 1791, foi estabelecida a separação de poderes no governo: Legislativo, Executivo e Judiciário. Além disso, os cidadãos foram considerados juridicamente iguais, os privilégios feudais foram extintos, o voto censitário masculino foi estabelecido, entre outras medidas.

Ao tentar fugir para liderar as tropas austríacas e prussianas em um movimento contrarrevolucionário, o rei foi preso. Mesmo assim, em 1792, a França foi invadida pela Prússia e pela Áustria, que acabaram derrotadas. Os revolucionários abandonaram a saudação "viva o rei" e comemoraram a vitória gritando "viva a França". Começaram a dar forma, então, a um novo tipo de sentimento: o **nacionalista**.

## O período republicano e do Terror

Em setembro de 1792, os revolucionários proclamaram a república. A Assembleia Constituinte foi dissolvida, sendo eleita a Convenção Nacional. Nela, os deputados dividiram-se principalmente em três partidos: o dos **girondinos**, que era moderado, formado pela alta e média burguesias e pelos nobres liberais; o dos **jacobinos**, composto de radicais que defendiam a igualdade perante a lei; e o do **pântano**, formado por deputados que oscilavam o apoio aos dois outros grupos.

Em 1793, o rei Luís XVI foi acusado de traição e guilhotinado. A execução provocou reações de outros países e instabilidades internas, que resultaram em uma guerra civil. Para conter as ameaças internas e externas, o movimento revolucionário tornou-se cada vez mais radical. Os girondinos foram expulsos da Convenção Nacional e os jacobinos, sob a direção do advogado Maximilien de Robespierre, estabeleceram o **Comitê de Salvação Pública** e o **Tribunal Revolucionário**, dando início à fase conhecida como do Terror. Nesse período, cerca de 17 mil indivíduos foram acusados de traição e executados na guilhotina. Entre eles, estavam muitos jacobinos que se opunham à radicalização do movimento.

Após a execução de Georges Jacques Danton, um dos líderes jacobinos que se opunham à violência da revolução, Robespierre se isolou no poder. No entanto, por causa da execução de Danton, Robespierre perdeu muito apoio popular e acabou sofrendo um golpe da burguesia girondina e de membros do pântano. Essa traição ficou conhecida como o Golpe de 9 Termidor. Robespierre foi executado um dia depois, em 28 de julho de 1794.

Homem segura cartaz no qual se lê *liberté*, *égalite*, *fraternité* (liberdade, igualdade, fraternidade) durante manifestação em Toulouse, França. Foto de 2019. *Liberdade* e *igualdade* eram palavras de ordem proferidas desde o início do processo revolucionário. Em 1790, foi acrescentado o termo *fraternidade*. O bordão é utilizado em diferentes contextos, geralmente associado à denúncia e ao combate à opressão.

ALAIN PITTON/NURPHOTO/GETTY IMAGES

## O Diretório e o fim da revolução

Em 1795, o Tribunal Revolucionário foi extinto e a Convenção Nacional foi substituída pelo **Diretório**. Os cinco integrantes desse órgão assumiram o governo e aprovaram outra constituição para a França, estabelecendo a liberdade econômica e o voto censitário.

Nesse período, um jovem general, Napoleão Bonaparte, foi ganhando popularidade em razão de suas campanhas vitoriosas na Península Itálica (1796-1797) e contra a Áustria (1797). O sucesso de Bonaparte contrastava com a instabilidade política e econômica pela qual a França passava. Assim, apoiado por dois diretores e principalmente pela burguesia, Napoleão articulou um golpe de Estado e tomou o poder em 9 de novembro de 1799. Esse evento ficou conhecido como Golpe do 18 Brumário.

MODERNA

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

## As declarações de direitos na França e a exclusão das mulheres

Apesar de a ideia de nação abarcar todo o povo, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão não mencionava mulheres. Por causa disso, a ativista política Olympe de Gouges, que participou intensamente da Revolução Francesa, publicou a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã em 1791. Apesar da luta de Olympe, organizações de mulheres foram proibidas e ela foi morta na guilhotina em 3 de novembro de 1793. Leia, a seguir, trechos dos dois documentos, que, por diferentes óticas, apresentam a reivindicação de direitos de cidadãos e cidadãs na sociedade francesa revolucionária.

### Texto 1

*Artigo 1*. Os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos. As distinções sociais não podem ser fundamentadas senão sobre a utilidade comum.

*Artigo 2*. A finalidade de toda associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis do homem. Esses direitos são: a liberdade, a prosperidade, a segurança e a resistência à opressão.

[...]

*Artigo 6*. [...] Todos os cidadãos, sendo iguais aos seus olhos [da lei], são igualmente admissíveis a todas as dignidades, lugares e empregos públicos, segundo a capacidade deles, e sem outra distinção do que a de suas virtudes e talentos.

[...]

*Artigo 10*. Ninguém deve ser molestado pelas suas opiniões, mesmo religiosas, desde que sua manifestação não perturbe a ordem pública, estabelecida pela lei.

*Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (26 de agosto de 1789)*. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/~luarnaut/direitos.PDF>. Acesso em: 20 maio 2020.

### Texto 2

***Artigo primeiro.*** A Mulher nasce livre e permanece igual ao homem em direitos. As distinções sociais só podem ser fundamentadas no interesse comum.

***Artigo segundo.*** O objetivo de toda associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis da Mulher e do Homem. Estes direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança, e, sobretudo, a resistência à opressão.

[...]

***Artigo quarto.*** A liberdade e a justiça consistem em restituir tudo que pertence a outrem. Sendo assim, o exercício dos direitos naturais da mulher não tem outros limites senão a perpétua tirania que o homem lhe impõe; estes limites devem ser reformados pelas leis da natureza e da razão.

[...]

***Artigo sexto.*** [...] todas as cidadãs e todos os cidadãos, sendo iguais frente a ela [a lei], devem ser igualmente admitidos a todas as dignidades, postos e empregos públicos, de acordo com sua capacidade, e sem qualquer distinção a não ser por suas virtudes e seus talentos.

[...]

***Artigo dez.*** Ninguém deve ser molestado por suas opiniões, mesmo que sejam de princípio; a mulher tem o direito de subir ao cadafalso; mas ela deve igualmente ter o direito de subir à tribuna, contanto que suas manifestações não perturbem a ordem pública estabelecida pela lei.

DE GOUGES, Olympe. Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã. *Revista Internacional Interdisciplinar Interthesis*, v. 4, jan.-jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/viewFile/911/10852>. Acesso em: 20 maio 2020.

### Questões

Responda no caderno.

1. Quais são as principais reivindicações apresentadas no primeiro texto? Explique de que maneira esse documento rompe com a estrutura social e política do Antigo Regime.
2. De que maneira os princípios contidos na Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã se distinguem dos presentes na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão? Justifique.
3. Com base na comparação entre os dois textos, é possível verificar alguns dos problemas enfrentados pelas mulheres na sociedade francesa da época. Quais eram esses problemas?

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

MODERNA

BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL - MUSEU DE BELAS ARTES DE LIÈGE, BÉLGICA

*Bonaparte como primeiro-cônsul*, pintura de Jean-Auguste Dominique Ingres, 1804. Durante o período em que esteve no poder, Napoleão utilizou a arte para construir uma imagem dele como importante estadista. As obras, como essa pintura, em que ele é representado de maneira altiva, influenciaram as produções literárias e o imaginário de várias gerações.

# Ascensão e queda de Napoleão Bonaparte

A política externa de Napoleão Bonaparte se traduziu em conflitos com antigos rivais, como a Inglaterra (que desde 1801 passou a integrar o Reino Unido). Além disso, a guerra foi o instrumento utilizado para afirmar o expansionismo e o imperialismo napoleônico sobre as monarquias absolutistas estrangeiras, contribuindo para difundir os ideais da Revolução Francesa prefigurados nos conceitos de nação e desenvolvimento técnico e administrativo. Muitos povos reagiram à expansão do exército napoleônico, desenvolvendo traços nacionalistas como forma de resistência às invasões francesas.

## O consulado

Napoleão Bonaparte tinha 30 anos quando assumiu o governo da França, ao lado do abade Emmanuel Joseph Sieyès e de Pierre-Roger Ducos. Os três governantes, nomeados cônsules, dividiram o poder com o objetivo de estabilizar a economia e a sociedade francesas. O regime político implementado recebeu, então, o nome de **Consulado**.

Na prática, no entanto, Napoleão tomava a maior parte das decisões, concentrando cada vez mais poderes. Em 1799, foi assinada outra constituição para o país. Por meio do documento, Napoleão tornou-se o primeiro-cônsul, podendo promulgar leis, nomear e demitir os membros do Conselho de Estado e demais funcionários, como ministros, embaixadores, oficiais do exército e juízes de algumas categorias. Os outros dois cônsules passaram, então, a desempenhar papéis consultivos.

Em 1802, Bonaparte tornou-se cônsul vitalício. Durante esse período, exerceu o poder de forma autoritária, perseguindo opositores e censurando a imprensa. Entretanto, sua popularidade era assegurada por algumas medidas tomadas, como o controle da inflação.

No plano externo, ainda em 1801, Napoleão reaproximou a França da Igreja Católica ao assinar a concordata com o papa Pio VII. Além disso, obteve um importante acordo de paz com o Reino Unido, principal adversário comercial francês, em 1802. No ano seguinte, com a venda do território da Louisiana, localizado na América do Norte, para os Estados Unidos, levantou fundos para aplicar no fortalecimento do exército, obtendo algumas vitórias militares e assinaturas de acordos diplomáticos.

Bonaparte promoveu, ainda, diversas obras de melhoria e embelezamento nas cidades francesas e uma reforma agrária por meio da desapropriação de terras de nobres que haviam emigrado.

No plano jurídico, promulgou o **Código Civil Napoleônico**, que entrou em vigor em 1804. O documento, que começou a ser elaborado em 1800 por uma comissão de juristas, confirmava a igualdade jurídica dos cidadãos, conquistada durante a Revolução Francesa, assegurava a separação entre a Igreja e o Estado e determinava o fim de antigas obrigações feudais. Entretanto, as mulheres continuaram sem os direitos de cidadania e subordinadas ao pai ou ao marido, as greves e a organização sindical foram proibidas e o trabalho escravo foi restabelecido nas colônias francesas.

**Concordata:** nesse caso, acordo estabelecido entre o Estado francês e o Vaticano para definir as ações entre ambos.

ARCHIVES CHARMET/BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL - BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS

*A esposa deve seguir o marido onde quer que ele queira viver*, charge de Honoré Daumier, c. 1840-1850. A charge ironiza o capítulo "Dos direitos e deveres dos cônjuges", do Código Civil francês promulgado por Napoleão em 1804.

### Explore

Explique como o autor da charge utiliza o recurso da ironia para criticar a condição da mulher na França napoleônica.

Os dados referentes às atribuições do primeiro-cônsul foram retirados de: *Constituição Francesa de 13 de dezembro de 1799*. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/~luarnaut/const99.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

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

MODERNA

## O imperador Napoleão Bonaparte

Em 1804, por meio de um plebiscito, a população decidiu que Napoleão deveria assumir o cargo de imperador da França, dando início ao período do **Império napoleônico**.

Diante da rápida conquista do poder por Bonaparte, países como o Reino Unido, a Suécia, a Rússia e a Áustria se uniram para organizar uma forte oposição a ele. Napoleão, que tinha notáveis qualidades militares, também organizou um exército nacional, formado não por mercenários ou nobres, mas por cidadãos comuns.

Em outubro de 1805, os franceses foram derrotados pela marinha britânica (com a qual estavam em guerra desde 1803 em razão dos descumprimentos dos acordos de paz) no conflito naval de Trafalgar. Em dezembro do mesmo ano, porém, as tropas francesas derrotaram as da Áustria e da Rússia, na chamada Batalha de Austerlitz, na Morávia, em território austríaco.

## Bloqueio continental

Para minar o poder econômico britânico, Napoleão estabeleceu, em 1806, o **Bloqueio Continental**, segundo o qual todos os portos dos países dominados pelo Império Francês foram proibidos de receber navios do Reino Unido. Com isso, além de impedir o escoamento da produção britânica, afetando sua economia, Napoleão procurou ampliar o consumo de produtos franceses pelos outros países.

Em razão das múltiplas guerras e da política expansionista de Napoleão, o mapa da Europa foi dividido em territórios conquistados e anexados pela França, países e Estados diretamente dominados, países aliados, adversários e neutros.

Entre os neutros, os reinos da Península Ibérica, que ainda mantinham acordos com o Reino Unido, foram afetados pelo bloqueio. Napoleão coroou o próprio irmão, José Bonaparte, rei da Espanha, precipitando uma guerra com os espanhóis que recusavam o domínio francês. Os franceses também ameaçaram invadir Portugal, razão pela qual a monarquia portuguesa e sua corte se retiraram para o Brasil em 1808. Com a mudança da corte, a capital do Império Português passou a ser o Rio de Janeiro.

VICTOR JIANG/SHUTTERSTOCK

Coluna de Austerlitz, na Praça Vendôme, Paris, França. Foto de 2019. O monumento de cerca de 40 metros de altura foi construído em 1806 em comemoração à vitória francesa na Batalha de Austerlitz. No topo da coluna, Napoleão é representado com trajes de imperador romano, reforçando a construção mítica de sua imagem.

O IMPÉRIO NAPOLEÔNICO – 1811

CATHERINE ABUD SCOTTON

Em 1811, todo o território irlandês fazia parte do Reino Unido. A independência da República da Irlanda ocorreu em 1921.

**Fonte:** DUBY, Georges. *Atlas historique mondial*. Paris: Larousse, 2003. p. 82-85.

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

MODERNA

VLADIMIR ASTAPKOVICH/SPUTNIK/AFP

Reconstituição da Batalha de Borodino, ocorrida na Rússia, em 1812. Foto de 2018. Durante dois dias, no mês de setembro, milhares de pessoas se reúnem utilizando vestimentas de época, tendas e cavalos para rememorar a batalha ocorrida a cerca de 120 quilômetros de Moscou, na Rússia.

## O declínio do Império Napoleônico

Em 1809, a Rússia se recusou a cumprir o Bloqueio Continental. Napoleão, em represália, invadiu o país em 1812 com um exército de aproximadamente 610 mil soldados, ocupando a capital russa, Moscou, em setembro daquele ano.

Evitando o confronto direto com as poderosas tropas francesas, os russos adotaram a tática da "terra arrasada", ou seja, à medida que o exército napoleônico avançava, as tropas russas retiravam-se antes de suas terras. Enquanto permitiam o avanço dos franceses, os russos queimavam todos os suprimentos que pudessem ser aproveitados pelos homens de Napoleão.

Os dados referentes à batalha na Rússia foram retirados de: HOBSBAWM, Eric. *A era das revoluções*: 1789-1848. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. p. 105.

Sem conseguir suprimentos e abalado pelo rigoroso inverno, em que a temperatura chegava a –30 °C, o exército francês foi duramente afetado pela fome e pelas doenças, tendo de retirar-se da Rússia após perder cerca de 500 mil soldados.

A derrota na Rússia expôs as fragilidades de Napoleão, incentivando rebeliões em diversos territórios ocupados. Em 1813, na Batalha das Nações, a França sofreu uma série de derrotas para a coligação encabeçada pela Prússia, pela Áustria e pela Rússia. Paris foi invadida em 1814, e Napoleão foi forçado a se exilar na Ilha de Elba.

*O que ele era, o que ele é*, charge do século XIX satirizando o exílio de Napoleão na Ilha de Santa Helena.

BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL - BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS

No ano seguinte, Napoleão fugiu do exílio e invadiu a França apenas com sua guarda pessoal, sendo recebido por um batalhão enviado pelo rei Luís XVIII – que havia retomado o poder – para combatê-lo. O batalhão, no entanto, se uniu a Bonaparte, assim como grande parte da população francesa, desejosa do retorno do antigo imperador. Violento e despótico, Napoleão provava ser também um popular líder político e militar.

O rei fugiu para a Bélgica, que foi atacada logo depois por Bonaparte. As tropas francesas, lideradas por Napoleão, sofreram a última derrota na Batalha de Waterloo, em 17 de junho de 1815, quando enfrentaram os austríacos e os ingleses. Napoleão retirou-se, então, para a ilha de Santa Helena, onde morreu em 1821.

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

MODERNA

## O Congresso de Viena

Ao levar a cabo sua política expansionista, Napoleão Bonaparte difundiu na Europa os ideais da Revolução Francesa, alterando os regimes absolutistas ao defender as noções de soberania popular e nação. Após sua queda, porém, as monarquias buscaram retomar a antiga ordem.

Em novembro de 1814, diversos representantes dessas monarquias se reuniram em Viena, capital da Áustria, para repensar o mapa e a política europeia. Os trabalhos foram iniciados no mês seguinte e se estenderam até junho de 1815.

Um dos principais pontos tratados no **Congresso de Viena** foi o debate a respeito das famílias que assumiriam o poder. A questão foi resolvida com o princípio da legitimidade, ou seja, foi decidido que os tronos seriam ocupados pelas dinastias que reinavam antes da Revolução Francesa, em 1789. Para definir as fronteiras e as configurações políticas, foi aplicada a mesma lógica de restabelecer as anteriores à revolução. Assim, a França devolveria todos os territórios conquistados e pagaria indenizações às nações prejudicadas pelas ações empreendidas por Napoleão.

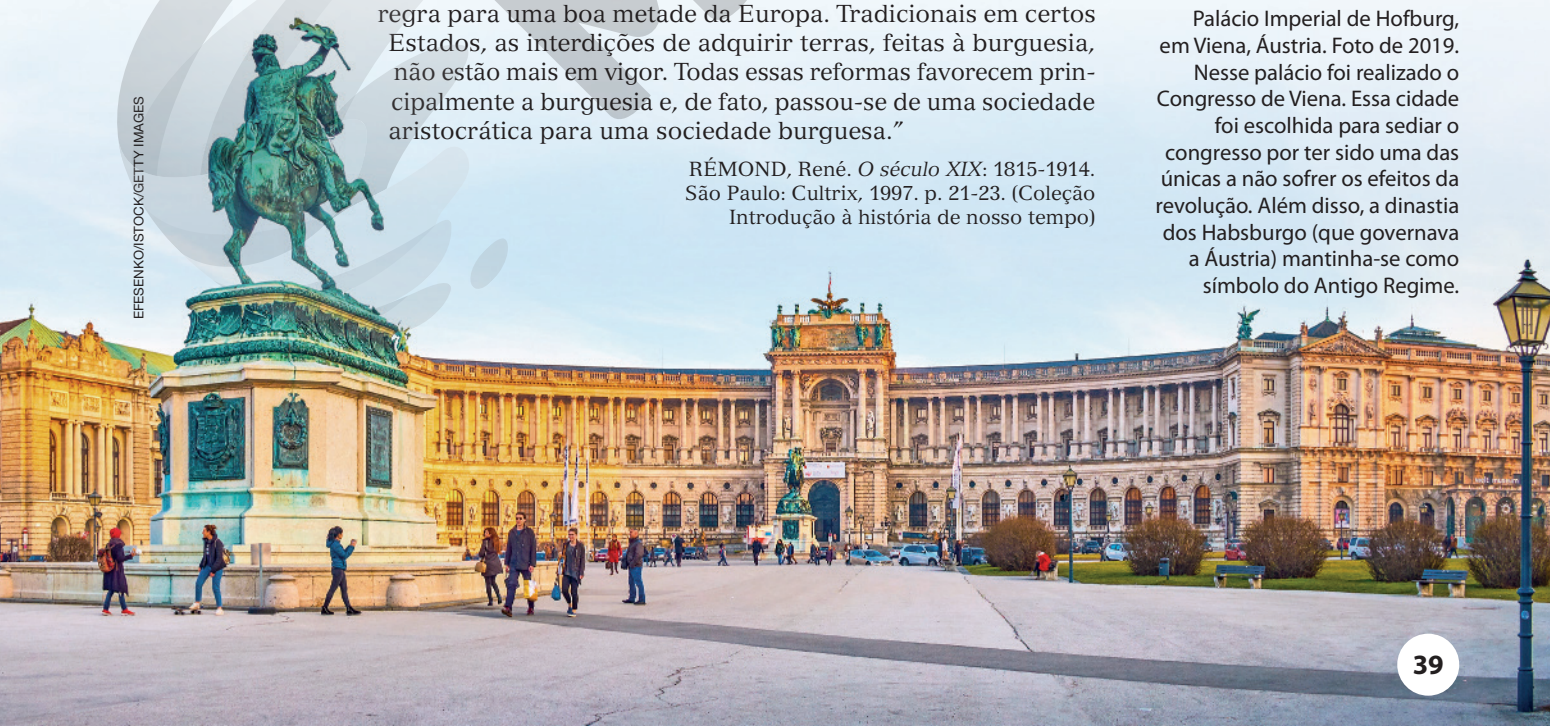
Além dessas resoluções, Rússia, Áustria e Prússia decidiram estabelecer um pacto denominado **Santa Aliança**, segundo o qual os três membros formavam um exército comprometido em resguardar as decisões tomadas no congresso e combater o alastramento das ideias liberais pela Europa.

Apesar de o Congresso de Viena ter sido um movimento contrarrevolucionário, a restauração do mundo do Antigo Regime não foi completa. Luís XVIII reassumiu o trono francês após outorgar uma carta constitucional na qual eram previstos o estabelecimento de instituições representativas e de câmara eletiva, e a necessidade de consentimento parlamentar para definir, por exemplo, a cobrança de impostos. Diversos outros reinos também só foram restabelecidos após o monarca outorgar um texto constitucional.

> "A evidência de que a restauração está longe de ser integral impõe-se com mais força ainda no que diz respeito às transformações sociais. Por toda parte onde a Revolução passou, ela abalou as estruturas sociais e por toda parte conservará o essencial de suas concepções e de suas transformações: na França, onde a Carta reconhece as liberdades civis, nos Países Baixos, na Alemanha Ocidental, no Norte da Itália e até na Polônia, onde códigos inspirados nos códigos napoleônicos ficam em vigor por um tempo indeterminado. A servidão é abolida, os privilégios suprimidos, a mão-morta eclesiástica desapareceu.
>
> A igualdade civil de todos diante da lei, diante da justiça, diante dos impostos, para o acesso aos cargos públicos e administrativos, é agora a regra para uma boa metade da Europa. Tradicionais em certos Estados, as interdições de adquirir terras, feitas à burguesia, não estão mais em vigor. Todas essas reformas favorecem principalmente a burguesia e, de fato, passou-se de uma sociedade aristocrática para uma sociedade burguesa."
>
> RÉMOND, René. *O século XIX*: 1815-1914. São Paulo: Cultrix, 1997. p. 21-23. (Coleção Introdução à história de nosso tempo)

**Explore**

O processo de restauração pretendido pelos participantes do Congresso de Viena foi integral? Explique.



EFESENKO/ISTOCK/GETTY IMAGES

Palácio Imperial de Hofburg, em Viena, Áustria. Foto de 2019. Nesse palácio foi realizado o Congresso de Viena. Essa cidade foi escolhida para sediar o congresso por ter sido uma das únicas a não sofrer os efeitos da revolução. Além disso, a dinastia dos Habsburgo (que governava a Áustria) mantinha-se como símbolo do Antigo Regime.

MODERNA

## 3. As ondas liberais e o sentimento nacional

Após a derrota de Napoleão Bonaparte, uma das principais preocupações das monarquias europeias era evitar a propagação das ideias revolucionárias e liberais no continente. Os liberais representavam uma ameaça ao absolutismo, pois defendiam a liberdade individual, a representatividade do povo e a constitucionalidade. Além disso, sustentavam a limitação dos poderes e funções do Estado, assim como sua mínima interferência na vida dos indivíduos, o que ia de encontro ao sistema monárquico da maioria dos Estados no início do século XIX, que se baseava no poder absoluto do rei.

A matriz econômica do pensamento desses liberais foi formulada no século XVIII como resposta às políticas mercantilistas. Entre os pensadores pioneiros dessa corrente, destacaram-se os franceses Jacques Claude Marie Vincent (1712-1759) – o marquês de Gournay – e François Quesnay (1694-1774) e o escocês Adam Smith (1723-1790).

Quesnay e Gournay desenvolveram a teoria da *fisiocracia* (que significa "supremacia da natureza"). Com base nessa teoria, eles defendiam a relevância da terra como a única e real fonte de riqueza, dando muita importância à agricultura. Gournay criou a expressão *laissez-faire* (que quer dizer "deixe fazer"), que se tornou um princípio mundialmente conhecido do liberalismo. Ao usá-la, Gournay defendeu a ideia de que o mercado deveria regular-se por si mesmo. Em outras palavras, o Estado não deveria interferir no mercado, como era uma prática comum do mercantilismo.

Adam Smith, por sua vez, viveu o impactante fenômeno da Revolução Industrial na Inglaterra, que modificou os conceitos sobre produção, consumo e circulação de bens e mercadorias, e também sobre as relações de trabalho e o papel do Estado. No livro *A riqueza das nações* (1776), Smith defendeu a ideia de que, nos negócios, o indivíduo deveria ser o único agente econômico, sem interferência do Estado. Declarou, ainda, que o mercado se autorregularia sem a necessidade da forte presença estatal. O princípio de autorregulação, que ficou conhecido como a "mão invisível" do mercado, foi largamente estudado e influenciou gerações de economistas depois dele.

De acordo com esses pensadores, portanto, o papel do Estado não era o de interferir nos negócios e empreendimentos, mas o de proteger o direito inviolável dos indivíduos à propriedade privada e o de zelar pela ordem social e pela manutenção dos contratos. Além disso, o poder do Estado devia ser limitado e regulado por normas estabelecidas em documentos oficiais, como as constituições.

As ideias liberais foram aplicadas ao campo político, principalmente a partir da independência dos Estados Unidos (1776), da Revolução Francesa (1789) e da revolução popular na colônia de Santo Domingo (1791-1804), que correspondia aos atuais Haiti e República Dominicana.

*A grande serpente do mar de 1848*, charge publicada na revista londrina *Punch*, em 1848. Na imagem, a serpente marinha usa o barrete frígio (espécie de touca) vermelho, um dos símbolos da Revolução Francesa, e aterroriza um grupo de monarcas ligados ao Antigo Regime.

GRANGER/FOTOARENA - COLEÇÃO PARTICULAR

Nesse processo de enfraquecimento político das monarquias, o sentimento nacional ganhou espaço. Insuflado pela Revolução Francesa, na qual a fidelidade ao rei foi substituída pela fidelidade à França, ou seja, à nação, o sentimento se espalhou pela Europa e passou a ser uma das principais preocupações das monarquias restauradas.

A ideia de que o povo possuía uma vontade e uma nação em comum permitia contestar os privilégios reservados por tanto tempo a uma minoria, instigando movimentos revoltosos e ondas liberais ao longo do século XIX.

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

# Os Três Dias Gloriosos na França e as ondas revolucionárias de 1830

Como vimos, um dos principais objetivos dos participantes do Congresso de Viena era o restabelecimento dos poderes e das estruturas sociais que vigoravam na Europa antes da Revolução Francesa. Assim, as monarquias que foram restauradas se preocuparam em impedir o alastramento das ideias liberais e nacionalistas.

Essas ideias, no entanto, tinham ganhado campo em grande parte do continente europeu, de modo que era necessário mudar a maneira de governar. Assim, quando Luís XVIII ocupou o trono da França, incorporou a seu governo certos aspectos do pensamento liberal, como a defesa da liberdade religiosa e de imprensa e da igualdade jurídica dos indivíduos. No entanto, com a morte de Luís XVIII em 1824, o trono foi assumido por seu irmão, coroado como Carlos X, que revogou a liberdade de imprensa e extinguiu a Câmara dos Deputados em 1830, pois temia que o movimento liberal se intensificasse após a vitória de políticos liberais nas eleições parlamentares daquele ano.

A resposta da população demonstrou que os métodos autoritários do absolutismo tinham perdido espaço: franceses ergueram barricadas nas ruas de Paris, dando início a uma grande revolta, que se estendeu de 27 a 29 de julho de 1830 e ficou conhecida como os **Três Dias Gloriosos**.

O rei fugiu, mas os revoltosos não conseguiram a instalação da república e o fim do sistema monárquico absolutista, que naquele momento era apoiado pela alta burguesia. Assim, Carlos foi substituído por Luís Filipe, duque de Orleans.

Apesar de a tentativa de restaurar a república ter sido frustrada, a revolta demonstrou que as ideias liberais e nacionalistas continuavam vivas na França e inspirou outras rebeliões em lugares como Espanha, Península Itálica, Reino Unido, Estados Germânicos e Bélgica. Por meio da revolta popular, a Bélgica se tornou independente do Reino Unido dos Países Baixos, que desde o Congresso de Viena tentava impor a cultura holandesa aos belgas.

**Dica de livro**

***Os miseráveis***

**Victor Hugo. São Paulo: L&PM, 2016.**

Com roteiro de Daniel Bardet e Bernard Capo, esse clássico da literatura, publicado em 1862 pelo escritor francês Victor Hugo, é apresentado na versão em quadrinhos. No romance, ambientado na França entre 1815 e 1830, é narrada a história de Jean Valjean, que reinicia a vida após quase vinte anos de prisão e trabalhos forçados. Por meio dessa história, é possível ter uma ideia de como era a sociedade francesa nas primeiras décadas do século XIX.

EUGÈNE DELACROIX - MUSEU DO LOUVRE, PARIS

*A Liberdade guiando o povo*, pintura de Eugène Delacroix, 1830. O quadro foi pintado como uma homenagem aos acontecimentos ocorridos em Paris, em 1830. Simbolizando a liberdade, no centro da imagem, e conduzindo a ação, está *Marianne*, alegoria feminina consagrada pela Revolução Francesa e identificada como símbolo da república.

**Explore**

Como Marianne, a mulher empunhando a bandeira francesa, foi representada na imagem? Por que esse quadro expressa o nacionalismo? Explique.

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

MODERNA

# A Primavera dos Povos

Em 1848, ocorreram movimentos republicanos em praticamente todas as partes do continente europeu. Apesar de terem algumas pautas específicas, todos os participantes dessas rebeliões exigiam a institucionalização de formas de governo ancoradas em constituições e parlamentos.

A ideia de independência do domínio estrangeiro e do fim de regimes monárquicos ganhava força, assim como a noção de que o povo deveria se reger livremente, partilhando uma história e tradições culturais comuns.

Nessas revoltas, o sentimento nacionalista era alimentado conforme as circunstâncias: podia ter origem nos anseios de povos como os alemães e italianos, que desejavam a unificação de territórios dispersos, ou como os irlandeses e poloneses, que lutaram respectivamente contra a dominação britânica e prussiana. A Áustria-Hungria ainda enfrentou a sublevação dos tchecos, italianos e húngaros. Durante esse processo, o absolutismo monárquico foi combatido e a burguesia liberal conquistou papel de destaque.

É importante destacar o fato de que as revoltas não modificaram imediatamente os poderes vigentes, pois a maior parte delas foi sufocada. No entanto, elas fortaleceram vertentes e pensamentos políticos como o **liberalismo** político – com base no qual se defendia a constitucionalidade, a realização de eleições, a liberdade e os direitos individuais –, o **nacionalismo** – a ideia de partilha de identidade e de interesses de uma população governada por um Estado soberano – e o **socialismo** – por meio da luta pelos direitos da classe trabalhadora e contra a exploração capitalista.

## O caso francês

Diante de uma forte crise econômica que atingiu a França em 1848, a população se agitou novamente e a oposição ao rei ganhou força. Luís Filipe, então, abdicou do poder e os revoltosos proclamaram a **Segunda República Francesa** nesse mesmo ano.

Com a república, foi instaurado o sufrágio universal masculino, ou seja, todos os cidadãos homens passaram a ter o direito de votar, independentemente de suas posses, títulos ou religião. Essa medida, no entanto, não foi suficiente para apaziguar os trabalhadores parisienses, que organizaram uma série de protestos, sendo duramente reprimidos pelo Estado. Nos enfrentamentos decorrentes das manifestações iniciadas no dia 21 de junho de 1848, 11 mil pessoas foram detidas, 4 mil foram condenadas ao exílio e 1.500 foram executadas.

Resgatando o princípio da constitucionalidade inerente ao liberalismo político, outra constituição foi promulgada em novembro de 1848, estabelecendo o presidencialismo para a República Francesa. Três anos depois, Luís Bonaparte, sobrinho de Napoleão Bonaparte, que havia vencido as eleições, proclamou-se imperador, dando início ao **Segundo Império Francês**. Assumindo o título de Napoleão III, ele conseguiu promover certo desenvolvimento econômico e industrial e permaneceu no poder até 1870, quando o país foi derrotado na Guerra Franco-Prussiana (1870-1871).

Os dados referentes à repressão aos trabalhadores franceses foram retirados de: CANELAS, L. G. *Franceses "quarante-huitards" no império dos trópicos (1848--1862)*. Dissertação (Mestrado em História) – Departamento de História, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. p. 41.

AS REVOLUÇÕES DE 1848

CATHERINE ABUD SCOTTON

**Fonte:** DUBY, Georges. *Atlas histórico mundial*. Barcelona: Larousse, 2010. p. 231-232.

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

MODERNA

# 4. O nacionalismo e as unificações

Um dos legados da Revolução Francesa foi a atitude de encorajar e defender o sentimento de identidade nacional por integrantes de um Estado ou comunidade política. Durante as revoluções do século XIX, o amor pela nação foi estimulado em hinos e símbolos pátrios. Foi nessa época que a nação, uma entidade abstrata, colocada acima dos indivíduos, do rei e do próprio governo, ganhou forma e conteúdo político.

Os movimentos nacionalistas se espalharam pela Europa e pela América e passaram a difundir a ideia da importância fundamental da nação para o espírito humano. O filósofo alemão Johann Gottfried von Herder (1744-1803) escreveu vários textos sobre o que ele chamou de *Volkgeist* (traduzido livremente como "espírito do povo"). Ele acreditava na existência de traços característicos e peculiares em cada povo, os quais compunham seu espírito e podiam ser encontrados em tradições mais originárias, como o folclore.

Assim, os nacionalistas, como Von Herder, pregavam a soberania de um povo que compartilhava uma identidade cultural e era regido por um Estado livre. Para produzir essa identidade, eles instigaram uma busca apaixonada pelo passado dos povos, assim como por suas origens e tradições. Os nacionalistas valorizavam o único, o particular, o específico de cada nação, que poderia ser desvendado, de acordo com essa lógica, em sua história e em sua trajetória política.

Para promover o sentimento nacionalista, foi necessário também produzir a história das nações, ou seja, um conhecimento que desse sentido a elas, justificando sua existência historicamente. Dessa maneira, o Estado nacional seria considerado uma espécie de organismo vivo capaz de conectar os indivíduos do presente ao passado.

Esse exercício de imaginação política, de invenção de tradições compartilhadas e da produção de um passado e de traços culturais comuns foi feito por meio de um processo violento, comandado pelo Estado, responsável pela construção da identidade nacional manifesta em uma língua e em uma cultura oficiais. Com essa imposição simbólica, os Estados tentaram apagar as diferenças em nome da igualdade, suprimiram ou proibiram línguas e dialetos regionais, submeteram e perseguiram pessoas com identidade étnica e religiosa que não correspondiam ao projeto de nação imaginado. Nesse contexto político mais amplo, ocorreu a unificação da Itália e da Alemanha, que estudaremos a seguir.

ALVARO CABRERA/PICTURE ALLIANCE/GETTY IMAGES

Grupo dança flamenca em rua de Málaga, Espanha. Foto de 2019. As danças e as festas folclóricas expressam as tradições e as memórias de um povo e comunicam a ideia de identidade cultural de uma nação.

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

MODERNA

**Dica de livro**

***Garibaldi: herói de dois mundos***

**Maurício Oliveira. São Paulo: Contexto, 2013.**
Na biografia de Giuseppe Garibaldi, o jornalista e historiador Maurício Oliveira traça uma visão panorâmica da vida desse soldado italiano que atuou ao lado dos gaúchos na Revolução Farroupilha e foi um dos principais participantes do processo de unificação italiana.

# Unificação italiana

Antes da unificação, a Península Itálica estava dividida em vários reinos: Lombardia-Veneza, Parma, Módena e Toscana, sob domínio da Áustria; Piemonte-Sardenha, comandado pelo monarca Carlos Alberto, da casa de Savoia; e Duas Sicílias, controlado pela família francesa dos Bourbon. Havia, ainda, os Estados da Igreja Católica, que estavam sob o comando do papa.

Nas primeiras décadas do século XIX, sociedades secretas, como a dos Carbonários e, mais tarde, a Jovem Itália, organizaram movimentos pela unificação italiana. Essa última foi fundada por Giuseppe Mazzini, na década de 1830, e contou com o apoio da pequena e da média burguesias.

Com a Primavera dos Povos, em 1848, consolidou-se na Península Itálica um movimento pela unificação dos diversos reinos em um Estado liberal. Com o objetivo de fortalecer o movimento, os nacionalistas se organizaram principalmente na região norte, contando com o apoio do rei Vitor Emmanuel II e do primeiro-ministro do Reino de Piemonte-Sardenha Camilo de Cavour.

O movimento era apoiado por uma burguesia moderada, que ansiava por mais centralização política e pela consequente unificação do sistema de pesos e medidas, além da construção de estradas e ferrovias que facilitassem o transporte dos manufaturados. Ele recebeu também o apoio de jornais como o *Il Risorgimento*, que teve importância fundamental para a disseminação dos ideais liberais e patrióticos.

O Reino de Piemonte-Sardenha era uma das regiões mais industrializadas da Península Itálica e seu exército contava com muitos recursos. Além disso, Camilo de Cavour firmou aliança com a França para combater as tropas da Áustria, que foram derrotadas em 1859. Com a vitória, o reino anexou os territórios da Lombardia, da Toscana, de Módena e de Parma.

Um ano depois, teve início o processo de unificação no sul da península, marcado pela liderança de Giuseppe Garibaldi, general que havia participado da Revolução Farroupilha – conflito ocorrido no Brasil de 1835 a 1845 –, durante seu exílio. Inspirado pela unificação do norte, Garibaldi organizou um exército chamado Os Mil de Garibaldi, com o qual tomou o Reino das Duas Sicílias, que foi incorporado ao Reino de Piemonte-Sardenha.

Em 1861, Vitor Emanuel II foi declarado o rei do território e, portanto, da Itália. Veneza foi incorporada à nação somente em 1866.

Durante o processo de unificação italiana, houve dificuldade de anexação das regiões controlados pela Igreja, como a de Roma, então sob domínio do papa, que foi declarada capital da nação italiana em 1870. O impasse foi resolvido somente em 1929, quando o papa Pio IX e o líder fascista Benito Mussolini assinaram o Tratado de Latrão, segundo o qual foi reconhecido o Estado do Vaticano, com governo e leis próprias e independentes dos da Itália.

**A UNIFICAÇÃO ITALIANA**

**Fonte:** DUBY, Georges. *Atlas histórico mundial*. Barcelona: Larousse, 2010. p. 231, 234.

CATHERINE ABUD SCOTTON

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

COPERIA

# Unificação alemã

Seguindo as determinações do Congresso de Viena, no norte da Europa central foi organizada a Confederação Germânica, formada por 38 Estados dominados pela Áustria e pela Prússia. Essa última apresentava a economia mais desenvolvida, com um sistema bancário e industrial mais amplo que os dos demais Estados do grupo.

Assim, a fim de aumentar sua área de influência, a Prússia liderou, em 1834, a criação de um acordo de cooperação econômica, o *Zollverein*, do qual a Áustria estava excluída. Com o acordo, foi unificado o sistema de pesos e medidas nos diversos Estados participantes e estabelecida uma moeda única para eles, facilitando a circulação de mercadorias e o crescimento da economia. Dava-se início, assim, ao processo de unificação.

O *Zollverein* fortaleceu gradualmente os Estados participantes, principalmente a Prússia, que já apresentava um parque industrial consolidado e passou a reunir as condições necessárias para organizar um grande exército e se opor à hegemonia da Áustria na região.

Em 1862, o kaiser prussiano Guilherme I nomeou o nobre Otto von Bismarck para o cargo de chanceler, posto equivalente ao de primeiro-ministro. Bismarck era defensor da unificação e foi o responsável pela criação de uma estrutura ferroviária que unia os Estados germânicos. Seu objetivo principal, porém, era desenvolver táticas para consolidar a hegemonia prussiana.

Otto von Bismarck se valeu da guerra para estimular o sentimento de união nacional entre os alemães. A Áustria e a Prússia lutariam juntas contra os dinamarqueses em 1864. Após esse conflito, as duas potências passaram a disputar os Estados conquistados, envolvendo-se na Guerra das Sete Semanas, em 1866. Com a vitória, os prussianos dissolveram a antiga Confederação estabelecida pelo Congresso de Viena e estabeleceram, em 1867, a **Confederação Germânica do Norte**, da qual excluíram novamente a Áustria.

Em 1870, com o objetivo de anexar também os territórios ao sul, Bismarck articulou um desentendimento com Napoleão III, dando início à Guerra Franco-Prussiana, da qual o poderoso exército prussiano foi vencedor. Os prussianos alcançaram o tão desejado processo de unificação dos Estados germânicos com a anexação da Alsácia e da Lorena. Assim, o Estado alemão foi formalmente fundado em janeiro de 1871, em um ato político no Palácio de Versalhes, sob a direção do imperador Guilherme I.

O Império Alemão, ou Segundo *Reich*, funcionou como sistema de governo na região até o fim da Primeira Guerra Mundial e a criação da República de Weimar, em 1919. Esta, por sua vez, seria encerrada pelos nazistas em 1933 com a instauração do Terceiro *Reich*, por Adolf Hitler. O Segundo e o Terceiro *Reich* serão aprofundados no *Capítulo 4*.

BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL - COLEÇÃO PARTICULAR

*A confissão: Otto von Bismarck com a morte*, charge de Fortune Louis Meaulle e Henri Meyer, publicada no *Le Petit Journal*, em 1892. Na charge, é criticada a política beligerante de Otto von Bismarck.

**A UNIFICAÇÃO ALEMÃ**

CATHERINE ABUD SCOTTON

**Fonte:** VICENTINO, Cláudio. *Atlas histórico*: geral e Brasil. São Paulo: Scipione, 2011. p. 135.

O Segundo Império (*Reich*) Alemão, seria o segundo momento de unificação após o Primeiro *Reich* (Primeiro Império), que correspondeu ao Sacro Império Romano-Germânico, fundado com Oto I em 692 e fragmentado pelas ações napoleônicas em 1806.

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

MODELO

# Atividades

Responda no caderno.

## Ampliando

**1.** **(Unespar-PR)** Os Estados modernos europeus adotaram, entre os séculos XVI e XVIII, um conjunto de práticas políticas chamadas de absolutismo, que foi a forma de poder dominante em muitos Estados modernos da Europa. É característica do absolutismo monárquico

**a)** o interesse da monarquia em assegurar recursos para promover a expansão marítimo-comercial, atendendo aos interesses da nobreza territorial.

**b)** a descentralização do poder do rei, que tinha forte controle sobre a elaboração das leis e a administração pública em geral.

**c)** a justificação da autoridade real baseada essencialmente no racionalismo que, através do humanismo, passou a explicar as ações políticas e sociais dos homens.

**d)** a criação de exércitos nacionais necessários para a definição de fronteiras e para a imposição da autoridade real.

**e)** a descentralização política, através do crescente trabalho do parlamento e do enfraquecimento do papel do monarca.

**2.** **(PUC-RJ)** A Revolução Francesa foi vivenciada, por muitos dos atores envolvidos, como uma ruptura com o Antigo Regime. O próprio conceito de Antigo Regime era utilizado pelos revolucionários para nomear a organização social e política anterior a 1789. As alternativas abaixo apresentam transformações que representavam uma ruptura com essa organização. Identifique a alternativa INCORRETA:

**a)** A abolição dos dízimos e da propriedade privada como direito inviolável e sagrado.

**b)** A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, proclamando a igualdade de todos os cidadãos perante a lei.

**c)** A supressão da Monarquia absoluta e a defesa do princípio da soberania do povo.

**d)** A sanção da Constituição Civil do Clero, transformando os sacerdotes católicos paroquiais em funcionários públicos.

**e)** A eliminação do feudalismo, suprimindo os privilégios dos senhores feudais.

**3.** **(FGV-SP)**

"A unidade italiana – o processo de constituição de um Estado único para o país – conserva o sistema oligárquico (...) Isto não impede a formação do Estado, mas retarda a eclosão do fenômeno nacional."

(Leon Pomer, *O surgimento das nações*, 1985, p. 40-42)

"Fizemos a Itália; agora, precisamos fazer os italianos."

(Massimo d'Azeglio *apud* E. J. Hobsbawm, *A era do capital*, 1977, p. 108)

A partir dos textos, é correto afirmar que

**a)** apesar de ter nascido antes da nação, o Estado italiano, unificado em 1871, representou os interesses dos não proprietários, o que implicou a defesa de mudanças revolucionárias, que tornaram o Estado não autoritário e permitiram a emergência do sentimento nacional, já fortificado pelas guerras de unificação.

**b)** o Estado italiano, nascido em 1848, na luta da alta burguesia do norte pelo poder, representava os interesses liberais, isto é, a unidade do país como um alargamento do Estado piemontês, na defesa da pequena propriedade e do voto universal, condições para a consolidação do sentimento nacional que cria os italianos.

**c)** em 1848, a criação do Estado italiano, pela burguesia do Reino das Duas Sicílias, foi uma vitória do liberalismo, pois a estrutura fundiária, baseada na grande propriedade, e a exclusão política dos não proprietários permaneceram, encorajando os valores nacionais, condição para diminuir as diferenças regionais.

**d)** em 1871, o processo de unificação e o sentimento nacional estavam intimamente ligados, na medida em que a classe proprietária do centro da península, vitoriosa na guerra contra a Áustria, absorveu os valores populares nacionais, o que legitimou a formação do Estado autoritário, defensor das desigualdades regionais.

**e)** o Estado italiano nasceu antes da nação, em 1871, como uma construção artificial, frágil e autoritária da alta burguesia do norte, cujos interesses de dominação excluíram as mudanças revolucionárias e atrasaram a emergência do sentimento nacional, ainda estranho para a grande maioria das diferentes regiões da península.

**4.** Leia o texto a seguir para responder às questões.

"A Revolução é a tentativa, acompanhada do uso da violência, de derrubar as autoridades políticas existentes e de as substituir, a fim de efetuar profundas mudanças [...]. A Revolução se distingue do golpe de Estado, porque este se configura apenas como uma tentativa de substituição das autoridades políticas existentes dentro do quadro institucional, sem nada ou quase nada mudar dos mecanismos políticos e socioeconômicos. [...] É justamente durante a Revolução Francesa que se verifica uma mudança decisiva no significado do conceito de Revolução [...]: da mera restauração de uma ordem perturbada pelas autoridades, se passa à fé na possibilidade da

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

MODERNA

criação de uma ordem nova; [...] à criação de novos instrumentos de liberdade; enfim, é a razão que se ergue contra a tradição ao legislar uma constituição que assegurasse não só a liberdade, mas trouxesse também a felicidade ao povo. A ruptura com o passado não podia ser mais completa."

GIANFRANCO, P. Revolução. *In*: BOBBIO, N. e outros. *Dicionário de política*. Brasília: Editora UnB, 1998. p. 1121-1123.

**a)** Segundo o texto, qual é a diferença entre revolução e golpe de Estado?

**b)** Por que o conjunto de acontecimentos de 1789, na França, pode ser chamado de revolução?

**5.** Leia os textos abaixo e, em seguida, responda às questões.

"Além de abolir a servidão, [...] e as cortes da nobreza, [os funcionários do governo de Napoleão] eliminaram os tribunais clericais [...] e combateram a interferência do clero na autoridade secular. [...] Introduziram um sistema uniforme de pesos e medidas, acabaram com as tarifas internas e construíram pontes e canais. [...] Satisfeitos [...], muitos europeus, sobretudo a burguesia progressista, receberam Napoleão como um libertador. Mas seu domínio revelou um outro lado. Napoleão, o tirano da Europa, converteu as terras conquistadas em reinos-satélites e explorou-os em benefício da França – política que lhe valeu a inimizade de inúmeros europeus."

PERRY, Marvin. *Civilização ocidental*: uma história concisa. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p. 344.

"Na Espanha e na Rússia o inesperado e surpreendente engajamento popular contra as tropas francesas anunciava que o alvorecer das nações não comportava a ordem militar e diplomática instaurada por Bonaparte. Napoleão foi vitimado pelos seus próprios louros. Ao fecundar a Europa com os trunfos ideológicos e técnicos da revolução francesa, sobretudo, a nação e o recrutamento militar, estes, tão rápida e eficazmente absorvidos em distintas partes daquele continente, foram mobilizados também contra suas tropas invasoras e de ocupação."

MARTINEZ, Paulo Henrique. Napoleão. *Varia Historia*, n. 43, v. 26, p. 315-318, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-87752010000100017&lang=pt>. Acesso em: 21 maio 2020.

**a)** Que ações administrativas distanciavam o governo napoleônico das monarquias absolutistas europeias? Como essas ações eram vistas pelos burgueses do continente? Justifique.

**b)** De que maneira a política imperialista napoleônica contribuiu para alimentar o sentimento nacional no continente europeu? Explique.

**6.** Analise a charge abaixo e explique de que maneira ela se relaciona com a unificação alemã.

BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL - BIBLIOTECA NACIONAL, PARIS

*O grande ogro alemão*, charge francesa satirizando a política expansionista conduzida por Otto von Bismarck, século XIX.

## Debate

**7.** Na época da Revolução Francesa, jornais e panfletos críticos à monarquia construíram a imagem de um rei inábil e obeso, casado com uma mulher estrangeira, depravada, cercada de amantes, gastos excessivos, festas e joias, enquanto a população passava fome. A campanha difamatória de Maria Antonieta foi estratégica para o fortalecimento dos sentimentos de revolta e, assim, do processo revolucionário. Atualmente, a produção e a difusão de notícias falsas destacam-se nos debates públicos em razão de seus impactos em processos políticos recentes.

Pesquise informações sobre os critérios para identificar uma notícia falsa e debata estas questões com os colegas:

**a)** Vocês conhecem casos de pessoas que foram vítimas de boatos?

**b)** Vocês sabem identificar uma notícia enganosa?

**c)** Vocês já acreditaram em notícias falsas ou compartilharam alguma?

**d)** Quais são os tipos de notícia falsa mais comuns e em que canal eles mais circulam?

**e)** Qual é o impacto dessas notícias?

**f)** A quem elas beneficiam e/ou prejudicam?

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

MODELO

CAPÍTULO

# 3 Democracia e rupturas no regime democrático

© LATUFF

*Democracia*, charge de Carlos Latuff, 2011.

## Conversa inicial

A charge reproduzida nesta abertura foi criada em 2011, quando a população do Egito lutava para derrubar o ditador Hosni Mubarak, que governou o país por trinta anos. Pressionado pelas manifestações, Mubarak renunciou ao governo, e uma junta militar, simbolizada pelo tanque com o termo "SCAF" (sigla em inglês de Conselho Supremo das Forças Armadas), tomou o poder, seguindo-se eleições e uma série de disputas políticas.

Apesar de referir-se a esse contexto específico, a mensagem da charge é bem mais ampla: a democracia é algo que, para se fortalecer e se ramificar, deve ser cuidado e protegido pelo povo, personificado por uma mulher que veste a bandeira do Egito. O autoritarismo, representado na charge pelo tanque, parece sempre rondar a democracia, esperando para eliminá-la caso as instituições e o desejo de proteger os princípios democráticos não sejam constantemente "regados". Neste capítulo, estudaremos as principais características da democracia, assim como suas rupturas: o autoritarismo e o totalitarismo.

**1.** O que você entende por democracia?

**2.** Em sua opinião, qual é a importância dos cidadãos para a defesa da democracia?

# 1. Origens da democracia

A democracia foi implementada pela primeira vez no século VI a.C., em Atenas, na Grécia antiga. De acordo com o historiador francês contemporâneo Jean-Pierre Vernant, a mudança decorreu de uma série de reformas promovidas pelo legislador Clístenes, que deu continuidade ao trabalho do legislador Sólon e implementou a democracia em Atenas, transformando a sociedade e a vida política da cidade-Estado (também denominada *pólis*). Pode-se dizer que tais reformas foram responsáveis pela *instauração do político*.

Antes, o regime de governo exercido em Atenas era a tirania, e o poder baseava-se na arbitrariedade, isto é, na vontade de um ou de alguns indivíduos. Depois, passou a ser exercido pelos cidadãos. Tal mudança afetou toda a sociedade e, mais especificamente, o espaço público: a ágora ateniense, anteriormente dedicada aos interesses privados, passou a ser caracterizada pelo discurso e pela ação de homens livres, que, reunidos, decidiam o destino da cidade.

**Ágora:** praça principal das antigas cidades gregas, onde se instalava o mercado e, muitas vezes, eram realizadas as assembleias dos cidadãos.

A participação das pessoas na política de Atenas era feita por meio de duas instituições: a *Eclésia*, na qual os cidadãos se reuniam para discutir publicamente os assuntos mais relevantes da pólis, e a *Bulé*, composta de quinhentos cidadãos, em que elaboravam-se projetos e pareceres sobre os assuntos a serem discutidos na Eclésia. Essas instituições políticas eram baseadas na igualdade, que para os atenienses tinha três dimensões: a **isonomia** (a *igualdade formal* de todos os cidadãos *perante a lei*, impedindo qualquer forma de discriminação), a **isegoria** (a *igualdade material* de cada cidadão poder discursar no espaço público, ser ouvido e influenciar as decisões políticas) e a **isocracia** (*a igualdade na ocupação temporária* dos cargos públicos pelos cidadãos, sem distinções).

A democracia ateniense baseava-se na ação política direta dos cidadãos, ou seja, o governo não era exercido por representantes do povo, mas pelo próprio povo. Assim, os cidadãos eram agentes políticos que participavam do governo da cidade com liberdade e em igualdade de condições. Os cidadãos eram homens livres adultos, filhos de mãe e pai atenienses. Eles não precisavam se dedicar ao trabalho e participavam da esfera pública. Dessa forma, a condição de liberdade em Atenas se contrapunha à de escravidão. Nesse sentido, na democracia ateniense, mulheres, estrangeiros e escravos não eram aceitos na vida pública, não podendo agir politicamente. Isso significa que a dimensão da democracia se restringia a uma pequena parcela da sociedade de Atenas.

Protesto contra a instituição de reformas educacionais ocorre em frente ao atual Parlamento grego, em Atenas. Foto de 2020. Hoje, apesar de os cidadãos da maior parte das democracias elegerem representantes, existem diferentes modos de o povo participar das decisões políticas ou demonstrar seu descontentamento em relação a elas.

LOUISA GOULIAMAKI/AFP VIA GETTY IMAGES

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

MODERNA

## Democracia no pensamento de Platão

Antes de tratar do pensamento de Platão (c. 428-347 a.C.), um dos mais importantes filósofos atenienses, a respeito do regime que se desenvolvera na cidade-Estado onde ele vivia, é importante saber que a relação entre filosofia e política, às vezes, é conflituosa. Enquanto a filosofia costuma vincular-se à reflexão sobre a verdade, o imutável e o atemporal, a política está atrelada ao transitório e ao temporário. Assim, a filosofia liga-se à capacidade humana de pensar e refletir, ao passo que a política refere-se ao convívio humano.

Platão partiu de supostas qualidades da alma para refletir sobre a experiência política e conceber o Estado ideal e as pessoas que o integram. Nesse sentido, os indivíduos seriam divididos em três grupos: o dos governantes, que deveriam ser os mais capazes para exercer as funções políticas; o dos soldados, aos quais caberia a proteção da cidade; e o dos trabalhadores, responsáveis pela produção de bens necessários à comunidade.

Conforme o filósofo, aos integrantes de cada um desses grupos corresponde uma qualidade da alma. Nos governantes, a *razão* é a qualidade principal; nos soldados, distingue-se a *coragem*; nos trabalhadores, por fim, predomina o *desejo*.

Esses atributos podem, contudo, ser corrompidos; por isso, as formas de governo também estão sujeitas a alterações. Nesse sentido, a razão corresponde ao *governo monárquico*, conduzido por uma pessoa alheia às necessidades da vida e entregue à reflexão – o *rei filósofo*. Sua forma corrompida é a *tirania*, que denota a irracionalidade desmedida. A coragem pode ser encontrada na *aristocracia*, ou o "governo dos melhores", enquanto sua forma degenerada está atrelada à *oligarquia*, ou ao governo pela riqueza, no qual os interesses particulares dos dirigentes se sobrepõem ao bem público. Por fim, o desejo corresponde à *democracia*, composta da maioria das pessoas, sendo concebida como o governo dos pobres, e transformando-se, ao ser corrompida, em ausência de governo. Nota-se que, para Platão, a democracia, por corresponder ao governo da maioria, designa a participação dos pobres na vida política.

A crise entre filosofia e política (que mencionamos no começo deste tópico) foi tratada por Platão na obra *A República*, por meio da alegoria da caverna. De acordo com essa alegoria, algumas pessoas estavam acorrentadas desde a infância em uma caverna e enxergavam somente a parede ao fundo, na qual eram projetadas sombras de objetos que elas acreditavam ser a realidade. Na verdade, o que elas viam eram sombras de marionetes seguradas por indivíduos posicionados atrás de um muro, onde havia uma fogueira. Um dos prisioneiros, o filósofo, conseguiu se libertar, saiu e descobriu que vivia em um mundo de aparências (a realidade sensível, que ele enxergava na caverna), e que a verdade estaria no mundo das ideias (a realidade inteligível, que estava fora da caverna). Ao tentar contar aos demais o que havia visto, ele foi morto. Com essa narrativa, Platão quis transmitir a ideia de que a política, por ser baseada em opiniões (ou seja, em aparências), poderia oferecer riscos ao filósofo, que descobriu a verdade por trás das aparências. Em contrapartida, por conhecer a verdade, ele estaria mais apto a governar que os outros indivíduos.

ROGÉRIO BORGES

**Representação artística da alegoria da caverna, de Platão.**

MODERNA

## Democracia no pensamento de Aristóteles

O filósofo grego Aristóteles (c. 384-322 a.C.) nasceu em Estagira, mas viveu em Atenas, onde foi discípulo de Platão. Além de considerar o ser humano um animal político, conforme visto no *Capítulo 1*, em sua obra *Política*, ele classificou as formas de governo em puras e impuras.

**As formas de governo puras** são a monarquia (do grego *monarkhía*), na qual o poder político é exercido por uma pessoa; a aristocracia (*aristokratía*), em que o governo é exercido por alguns, considerados os "melhores"; e a politeia ou república (do latim *res publica*, que significa "coisa pública" ou "bem comum"), que exprime a ideia de governo constitucional, no qual o interesse público se sobrepõe aos interesses particulares dos governantes.

**As formas de governo impuras** são as que exprimem a corrupção das formas puras: a tirania (*týrannos*) é a apropriação da política por um indivíduo que age de modo violento e cruel; a oligarquia (*oligarkhía*) é a forma de governo na qual o controle político é exercido por algumas pessoas, que compartilham os mesmos interesses, contra as demais; e a democracia (*demokratía*) é a forma na qual o poder político é exercido pela maioria.

Para Aristóteles, a democracia, entre as formas impuras, é a menos ruim, pois nela todos os homens livres – ricos ou pobres – governam juntos. Para assegurar a participação dos pobres na política, Aristóteles de certo modo pensa na equalização, mediante a qual as diferenças materiais existentes entre os cidadãos devem ser minoradas, possibilitando aos menos favorecidos as mesmas condições de exercício da cidadania que os demais.

Essa necessidade de oferecer aos pobres instrumentos que lhes possibilitem o exercício, com autonomia, da cidadania incide diretamente sobre o conceito de igualdade proposto por Aristóteles. A igualdade formal (isonomia), entendida como regra dirigida ao legislador para que não crie leis discriminatórias, respeitando, portanto, a igualdade de todos perante a lei, recebe uma dimensão material, na qual é preciso tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.

Devemos notar que Aristóteles contrapunha a democracia à república, o que não ocorre atualmente. No entanto, a classificação proposta por ele evidenciou o papel das *maiorias* e das *minorias* na política, ajudando-nos a refletir sobre a importância de proporcionar meios para que os diferentes grupos possam se expressar e participar da vida política.

**Reflita**

Ao conceituar a democracia, os filósofos gregos da Antiguidade consideravam a participação dos ricos e dos pobres. Se atualizarmos esse dilema, ou seja, se considerarmos os desafios de nosso tempo, poderemos refletir sobre o lugar das minorias em uma sociedade ou em um Estado democrático. Com base nisso, discuta com os colegas o reconhecimento da dignidade dos refugiados ou de grupos sociais que, por alguma característica, divergem da maioria, nas atuais democracias.

MODERNA

© ALEXANDRE BECK

*Armandinho*, tirinha de Alexandre Beck, 2015. A liberdade de realizar diversas ações, como a de se expressar, é condição para a existência da democracia.

## 2. A democracia e seus desafios na contemporaneidade

A democracia encontra na liberdade seu fundamento político e ético. Mas em que consiste a liberdade?

Vimos que, na Grécia antiga, o exercício da democracia era direto, sem intermediários. Os cidadãos reuniam-se em um local público para opinar sobre os assuntos de interesse coletivo. Agiam, portanto, pela realização do bem comum, ou seja, o bem de todos, e não desta ou daquela classe, grupo ou partido.

Conforme estudado no *Capítulo 2*, na modernidade, a ordem absolutista que mantinha a direção do Estado a serviço dos interesses do monarca foi rompida por meio de revoluções. Com a Revolução Francesa, a forma de conceber a liberdade foi modificada: formou-se, assim, a ideia de *liberdade liberal*, que consistia no estabelecimento de direitos e garantias individuais contra o abuso de poder. O artigo 1º da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão afirmava que todas as pessoas nascem livres e iguais em direitos. Nas constituições democráticas é reconhecido, com base nessa ideia, o princípio da **soberania popular**, segundo o qual o povo é titular do poder político.

Com a democracia moderna estabeleceu-se, portanto, uma espécie de *liberdade negativa*, que pode ser caracterizada do seguinte modo, de acordo com o escritor e político francês Benjamin Constant (1767-1830):

> "É para cada um o direito de não se submeter senão às leis, de não poder ser preso, nem detido, nem condenado, nem maltratado de nenhuma maneira, pelo efeito da vontade arbitrária de um ou de vários indivíduos [...], de influir sobre a administração do governo, seja pela nomeação de todos ou de certos funcionários, seja por representações, petições, reivindicações, às quais a autoridade é mais ou menos obrigada a levar em consideração".
>
> CONSTANT, Benjamin. *Da liberdade dos antigos comparada à dos modernos*. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/~luarnaut/Constant_liberdade.pdf>. Acesso em: 6 maio 2020.

A liberdade passou, então, a ser vista como a necessária imposição de limites ao governo, formado pelo conjunto de órgãos que constitui os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. No plano do exercício da cidadania, ela se manifesta na capacidade de votar e de ser votado. Isso significa que, diferentemente do que ocorria na democracia grega da Antiguidade, a participação das pessoas no governo é exercida por representantes eleitos, e não diretamente.

Entre os desafios apresentados pelas democracias representativas atuais, destacam-se o respeito à *pluralidade* e a efetivação dos *direitos fundamentais* das pessoas, como a garantia da liberdade, da educação, do trabalho, da habitação e da saúde.

A filósofa alemã de origem judaica Hannah Arendt (1906-1975) alertou para o fato de que na vida pública os cidadãos se relacionam com *diferenças*, ou seja, na política existem e se expressam *singularidades*. Segundo ela, as diferenças não são negativas, mas positivas, pois a democracia só existe em razão da pluralidade de opiniões, modos de ser, pensar e sentir.

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

MODERNA

"A pluralidade humana, condição básica da ação e do discurso, tem o duplo aspecto de igualdade e diferença. Se não fossem iguais, os homens seriam incapazes de compreender-se entre si e aos seus ancestrais, ou de fazer planos para o futuro e prever as necessidades das gerações vindouras. Se não fossem diferentes, se cada ser humano não diferisse de todos os que existiram, existem ou virão a existir, os homens não precisariam do discurso ou da ação para fazerem-se entender."

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense, 2008. p. 188.

**Explore**

Na visão de Hannah Arendt, por que, no contexto democrático, os seres humanos manifestam a igualdade e a diferença?

## A crise da democracia representativa

Na democracia representativa, como a que vigora no Brasil, todos os cidadãos têm direito à participação política e à expressão do pensamento, de associação e reunião. De acordo com o artigo 1º da Constituição Federal brasileira, **todo poder emana do povo**, que o exerce por meio de **representantes eleitos** ou **diretamente**. O povo dispõe de alguns instrumentos assegurados constitucionalmente para exercer diretamente a cidadania, como a apresentação de **projetos de leis**, o **plebiscito** e o **referendo**. Tais mecanismos, se utilizados frequentemente, possibilitam a discussão pública de problemas cotidianos dos cidadãos, fortalecendo o convívio respeitoso entre as diferenças. Assim, a Constituição mantém a possibilidade de que o cidadão que vive em um regime democrático representativo mantenha o seu comportamento ativo.

A eleição de representantes, contudo, pode desencadear problemas inexistentes nas democracias diretas. Um deles é o problema do distanciamento entre os eleitores e os eleitos. É de entendimento comum que os representantes eleitos devem prestar contas aos eleitores, além de defender os interesses da sociedade como um todo. Quando a política é sequestrada por interesses privados, que favorecem apenas os eleitos e parte de seu grupo, os representantes se afastam dos representados, traem os interesses do povo.

Diante dessa percepção de que os interesses públicos não são respeitados pelos "profissionais" da política tem ocorrido uma *crise da representação* nas democracias. Essa ideia pode provocar o afastamento dos cidadãos das questões políticas. A democracia, entretanto, demanda o compromisso reiterado com o bem comum, um dever de ordem ética, jurídica e política que envolve todos os cidadãos.

Enquanto ocorre esse afastamento, outras formas de participação social despontam, sobretudo nas mídias digitais. As ferramentas de comunicação digital, principalmente as redes sociais, de certo modo aproximam as pessoas e possibilitam a expressão de suas opiniões. Um grande diferencial entre a democracia direta e a representativa era a impossibilidade de os cidadãos de grandes países reunirem-se ao mesmo tempo em um espaço a fim de discutir os rumos da política. A internet, por sua vez, facilita a convivência entre as pessoas que vivem distantes. É preciso ter em mente, no entanto, que, apesar de apresentar aspectos positivos, a mobilização social por meio das redes pode ser um meio fértil para a propagação de informações falsas e de preconceitos.

Eleitor votando em eleições municipais do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Foto de 2016. Por viver em uma democracia representativa, os brasileiros escolhem, por meio do voto, os candidatos que os representarão.

LUCIANA WHITAKER/PULSAR IMAGENS

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

MODERNA

## Democracia formal e substancial

Além do aspecto relacionado à participação do cidadão – direta ou indireta –, a democracia apresenta um sentido vinculado à existência de regras específicas (sentido formal) e outro relacionado à efetivação dessas regras (sentido substancial).

O sentido **formal** compreende as normas jurídicas relacionadas ao exercício da cidadania, às eleições etc. Trata-se, portanto, do modo como a democracia é entendida e regulamentada em um Estado. A Constituição Federal, por exemplo, é uma norma jurídica que trata do exercício da democracia no Brasil.

De acordo com o artigo 14 da Constituição, a soberania popular deve ser exercida pelo **sufrágio universal** (o voto secreto e universal, com igual valor para todos). O sufrágio universal representa uma conquista da humanidade contra a imposição de regras discriminatórias para o exercício da cidadania, como a de apresentar determinada renda, bens e formação em curso superior para votar ou candidatar-se a um cargo público. Graças a normas como essa, todos os cidadãos, sejam ricos, sejam pobres, podem participar das decisões sobre o destino da organização política por meio do voto.

Não basta, entretanto, a existência de regras como essa para a efetivação da democracia, pois a participação na vida política de um país não se resume à possibilidade de votar e ser votado de tempos em tempos. Por isso, o sentido **substancial ou material** da democracia está relacionado à concretização dos direitos e garantias fundamentais. A noção de cidadania envolve, então, o princípio da **dignidade da pessoa humana**, com base no qual são proibidos tratamentos discriminatórios aos indivíduos, impondo ao poder público o dever de criar instrumentos que possibilitem o pleno desenvolvimento das pessoas (como o direito a educação de qualidade, saúde, moradia, emprego, alimentação etc.).

O filósofo italiano Norberto Bobbio (1909-2004) salientou que, do ponto de vista formal, a democracia é aceita por defensores de ideologias opostas, como o liberalismo e o socialismo, e até por adeptos de ideias, inicialmente, contrárias à participação popular. Segundo ele, a democracia é entendida formalmente como um conjunto de regras para a constituição do governo, não se restringindo a determinada ideologia. Tais regras compreendem comportamentos universais, cujo fundamento não é o conteúdo da deliberação política, mas o procedimento deliberativo. Em contrapartida, o aspecto material da democracia designa o conteúdo das decisões formais e varia conforme a ideologia dominante.

**Comportamentos antidemocráticos na vida privada**

A defesa da democracia não está atrelada apenas à compreensão de que são necessárias eleições periódicas, com voto secreto. Comportamentos democráticos ou o seu oposto podem estar presentes nas mais diversas esferas da vida. No campo das relações privadas, por exemplo, há práticas que podem ser consideradas antidemocráticas, por desrespeitarem, de algum modo, a dignidade das pessoas e atentarem contra os princípios da liberdade.

O *bullying*, que consiste na perseguição sistemática de alguém com o objetivo de ferir ou magoar, é um comportamento autoritário praticado para oprimir a vítima; por isso, é antidemocrático. A efetivação da democracia e a defesa da liberdade demandam um esforço conjunto para que seja possível alterar posturas violentas e abusivas.

Vista aérea do bairro popular Brasília Teimosa, em Recife, Pernambuco. Ao fundo, está o bairro de alto padrão Boa Viagem. Foto de 2019. A profunda desigualdade social no Brasil dificulta a consolidação da democracia substancial ou material.

RICARDO TELES/PULSAR IMAGENS

MODERNA

# 3. As rupturas na democracia: autoritarismo e totalitarismo

O século XX foi marcado por duas guerras mundiais, que tiveram implicações políticas, econômicas e éticas, assunto que será aprofundado no *Capítulo 4*. Uma dessas implicações foi a instalação de governos totalitários, que se contrapuseram à democracia e causaram muitos males, como na Alemanha, na Itália e na União Soviética. Além disso, no século passado diversos países foram dominados por regimes autoritários, como o Brasil, que entre 1937 e 1945 vivenciou o Estado Novo liderado por Getúlio Vargas e, entre 1964 e 1985, passou por uma ditadura, que serão estudados no *Capítulo 8*.

Diante das crises que o mundo atravessa, muitas pessoas têm demonstrado ser contrárias ao governo democrático. No entanto, essa é a única forma de governo que se baseia na garantia da liberdade e que depende, para manter-se, da participação efetiva dos cidadãos.

© DIX, OTTO/AUTVIS, BRASIL, 2020. BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL - GALERIA NACIONAL, BERLIM

*Os jogadores de cartas*, pintura de Otto Dix, 1920. Com críticas aos efeitos nocivos da guerra e uma estética contrária aos padrões clássicos, as pinturas do movimento Nova Objetividade, como essa, foram difamadas e censuradas pelos nazistas. A censura é um procedimento recorrente em governos autoritários e totalitários.

## Diferenças entre autoritarismo e totalitarismo

A liberdade engloba uma multiplicidade de direitos, como o de reunião, o de associação, o de crença religiosa, o de não ter religião, o de pensamento e o de mobilidade. A negação radical desses direitos é um traço característico de todos os tipos de governo autoritário (tirânicos ou ditatoriais).

O **autoritarismo** baseia-se no confisco do espaço público, com a proibição da manifestação da multiplicidade, sendo aceita apenas a uniformidade. Assim, as diferenças entre as pessoas, frutos da autonomia e da razão, são combatidas com a intenção de impedir a manifestação de ideias ou opiniões contrárias às do poder estabelecido. Nessa linha, livros, obras de arte, cinema, música e jornais são censurados, para que a informação contrária ao poder estabelecido não seja produzida e divulgada.

A imposição das ações dos governantes, o uso da violência como técnica de desmobilização social e a perseguição a todo aquele que ouse manifestar uma opinião contrária à defendida pelo governo são características do autoritarismo e do totalitarismo. A diferença substancial entre essas formas de governo reside na radicalidade com que o **totalitarismo** se impõe. O grau de violência utilizado nos regimes totalitários é muito mais elevado que o empregado nos regimes autoritários, devendo ser compreendido como a manifestação do **terror**.

A filósofa Hannah Arendt, que fugiu da Alemanha então governada pelo nazista Adolf Hitler, demonstrou, na obra *Origens do totalitarismo*, que, com a imposição do terror, objetivava-se não apenas aniquilar os inimigos (indivíduos ou grupos considerados perigosos ao regime), mas exterminar a humanidade. Os campos de concentração nazistas, em que milhões de pessoas eram separadas da família e dos amigos, obrigadas a realizar todo tipo de trabalho e, depois, assassinadas, configuravam um modelo que o governo de Adolf Hitler pretendia implementar em todo o mundo. A ascensão do regime nazista ao poder na Alemanha é abordada com detalhes no *Capítulo 4*.

**Dica de livro**

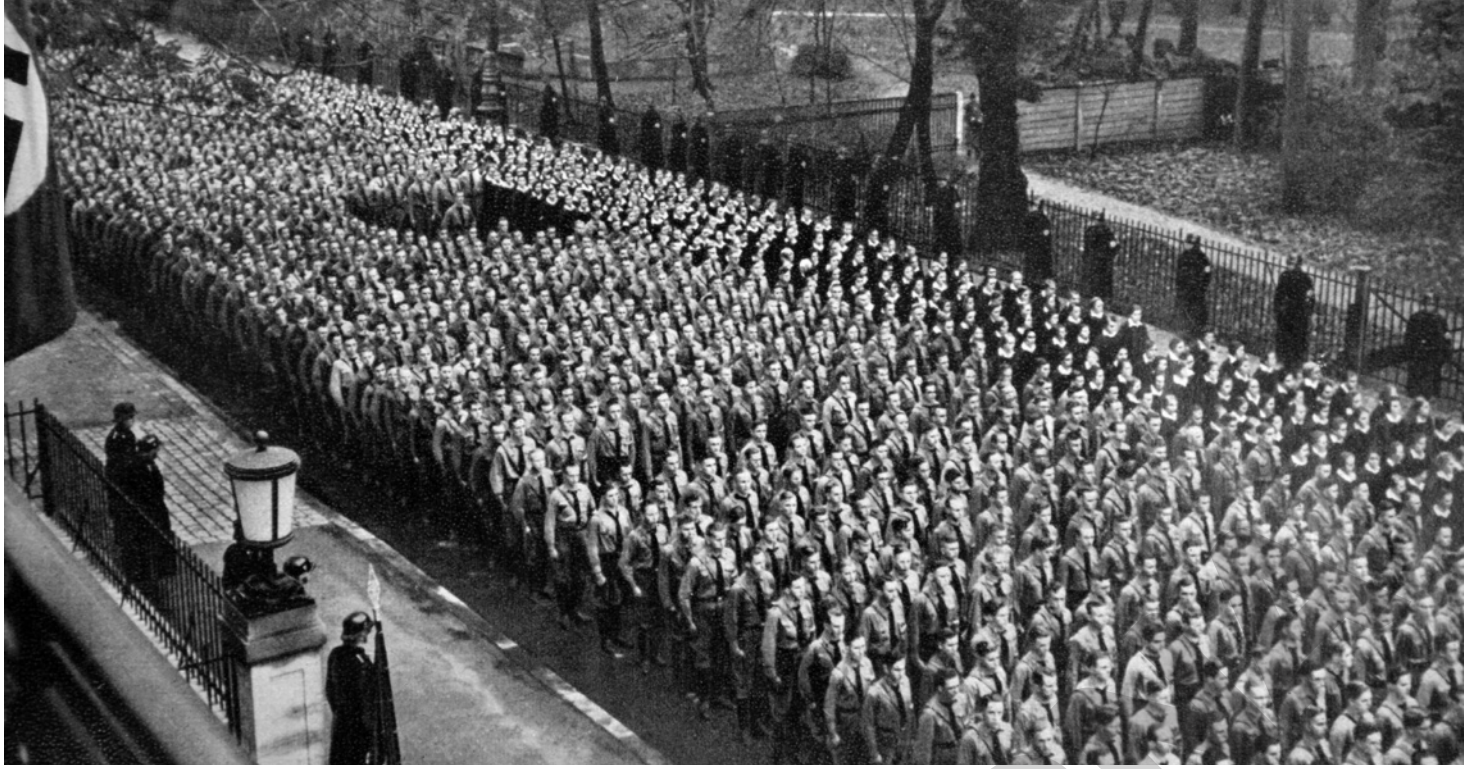
***Sempre a mesma neve e sempre o mesmo tio***

**Herta Müller. São Paulo: Globo, 2012.**

Na série de ensaios que compõem esse livro, a escritora de origem alemã, nascida na Romênia, narra diversas situações pelas quais passaram pessoas que moravam em locais governados por regimes autoritários e totalitários. Para isso, ela parte do próprio exemplo, durante a ditadura comunista na Romênia, e das experiências de seu pai e do tio, que colaboraram com os nazistas na juventude.

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

EM MODERAÇÃO



UNIVERSAL HISTORY ARCHIVE/UNIVERSAL IMAGES GROUP/GETTY IMAGES

Comício da juventude hitlerista, instituição fundada para doutrinar crianças e adolescentes, em Munique, Alemanha. Foto de 1935. Nas massas, pode ocorrer a dissolução do indivíduo, que deixa de se responsabilizar por suas ações, misturando-se à multidão.

## O totalitarismo e as massas

Assim como o governo alemão nazista, o da extinta União Soviética, com Josef Stálin no comando, apresentava traços totalitários, como a progressiva transformação da política em burocracia, a utilização da polícia secreta para perseguir dissidentes do regime stalinista e a utilização dos campos de concentração como mecanismos para "corrigir" as pessoas que oferecessem, real ou imaginariamente, algum risco ao poder do dirigente.

Desse modo, pode-se afirmar que todo governo totalitário é autoritário, mas não o contrário. Um governo autoritário não destrói a liberdade humana ao perseguir aqueles que têm a coragem de dele discordar. Nesse tipo de regime, é possível estabelecer vínculos de convivência, mesmo que apenas na esfera privada.

Talvez a principal diferença entre tais formas violentas de governo consista, de acordo com Hannah Arendt, no papel desempenhado pelas leis. O autoritarismo é sempre ilegal, ou seja, desrespeita os princípios e as normas mais elementares que protegem o ser humano dos abusos cometidos pelas autoridades públicas. O totalitarismo, por sua vez, independe das leis. Em um sistema totalitário, as leis representam um empecilho à realização do terror.

Os regimes totalitários rompem com a tradição republicana e democrática ao impor o terror, para o qual não há limites territoriais, legais ou pessoais. Além disso, nesses regimes, a capacidade humana para pensar, agir e conviver é substituída pela submissão irracional aos acontecimentos. Os fatos passam a ser compreendidos como insuperáveis e imutáveis; a violência observada na esfera pública se interioriza nos indivíduos; o ódio se dissemina e dificulta a formação da amizade e do afeto.

Além do terror, esses regimes usam a **propaganda** para desqualificar os grupos que desejam perseguir, difundindo mentiras, que se transformam em *ideologia* para impedir o livre debate de ideias. Com a propaganda, os fatos são deturpados até que a mentira seja considerada a única verdade possível. Quando isso ocorre, toda a sociedade é envolvida em um processo que elimina, gradativamente, a disposição das pessoas para compreender os fatos.

Hannah Arendt observou que, antes de o regime nazista chegar ao governo na Alemanha, a sociedade já estava dominada por uma onda de irracionalidade e violência. O *movimento totalitário*, que precedeu a ascensão ao poder do partido nazista, caracterizava-se pela anulação dos indivíduos. Em seu lugar, a **massa** – reunião aleatória de pessoas, sem nenhum vínculo ético ou político, que tinham em comum o desejo de destruir a democracia – substituiu os cidadãos, que tinham um comportamento pessoal de cuidado com o mundo. Na massa, ocorre a dissolução completa do indivíduo e a deterioração de sua capacidade de pensar, agir e conviver em um espaço marcado pela pluralidade.

## A banalização do mal e o colapso moral dos regimes totalitários

Na década de 1960, Hannah Arendt acompanhou o julgamento, em Jerusalém, no Estado de Israel, de Adolf Eichmann, tenente-coronel nazista responsável pelo destino das pessoas detidas nos campos de concentração. Ao analisar o depoimento de Eichmann perante o tribunal, ela identificou uma experiência do mal que não correspondia à ideia de perversidade radical como uma disposição humana deliberada para desrespeitar os princípios da ética e da moral, definida pela tradição teológica e filosófica.

Do ponto de vista da teologia, o mal correspondia ao pecado, à afronta à moral cristã, à desobediência aos ensinamentos bíblicos. Do ponto de vista da filosofia, por sua vez, o ponto fundamental do mal era a ruptura com os valores éticos considerados universais e inerentes a todas as pessoas.

Arendt percebeu que a ação de Eichmann não encontrava base em um desejo de causar o mal. Não se tratava, portanto, de uma escolha direcionada a um fim, mas decorria da incapacidade de pensar e agir com responsabilidade. Eichmann afirmou, em seu depoimento, que não tinha nada contra os judeus que ajudara a matar e, desse modo, não podia ser considerado culpado, pois havia simplesmente seguido ordens.

A questão extremamente relevante que a filósofa destacou foi a incapacidade de Eichmann de reconhecer a ilegalidade e a desumanidade das ordens recebidas de seus superiores e de a elas se opor. Ele cumpriu todas as ordens com impassível sentimento de ser um bom cidadão. O mal desse funcionário não correspondia a um desejo demoníaco, que pudesse simplesmente ser concebido como pecado, tampouco externava a decisão de desrespeitar as leis fundamentais. Tratava-se, portanto, de um mal lastreado na incapacidade de pensar por si mesmo e de agir com responsabilidade. Não havia causa nem motivação ideológica ou patológica para ele promover o assassinato de pessoas. Isso foi denominado por Arendt de **banalização do mal**.

Esse comportamento banal, irrefletido, pode ocorrer em todo e qualquer governo. A barreira mais eficiente para detê-lo é o pensamento, entendido por Arendt como o diálogo que cada pessoa estabelece consigo mesma. Ao pensar, o ser humano constata que a pluralidade não lhe é algo totalmente externo: a diferença não é um atributo do outro, mas é comum a todo indivíduo.

**Dica de filme**

***Hannah Arendt***

**Direção:** Margarethe von Trotta.
**País:** França/Alemanha/Luxemburgo.
**Ano:** 2012.
**Duração:** 113 min.

Nesse filme, narra-se o período da vida de Hannah Arendt em que ela se refugiou com seu marido nos Estados Unidos para escapar da perseguição nazista. Após o fim da Segunda Guerra Mundial, ela acompanhou o julgamento de Adolf Eichmann e elaborou sua polêmica teoria sobre a banalização do mal, que lhe rendeu muitas críticas e inimizades.

AF ARCHIVE/ALAMY/FOTOTARENA

Cena do filme alemão *Labirinto de mentiras*, dirigido por Giulio Ricciarelli, 2014. O personagem Johann Radmann é um promotor público que descobre, no final da década de 1950, que diversos oficiais nazistas escaparam da punição por seus atos e seguem uma vida normal, sem se responsabilizarem por seus crimes. A partir de então, ele busca justiça.

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

MODERNA

## Contradições brasileiras

No primeiro texto a seguir, a filósofa Marilena Chaui argumenta que a sociedade brasileira é autoritária, tendo o autoritarismo político como uma de suas consequências. O segundo é composto de dois trechos da Constituição Federal do Brasil sobre os direitos que deveriam ser garantidos pelo governo a todas as pessoas.

### Texto 1

"Porque temos o hábito de supor que o autoritarismo é um fenômeno político que, periodicamente, afeta o Estado, tendemos a não perceber que é a sociedade brasileira que é autoritária e que dela provêm as diversas manifestações do autoritarismo político.

Quais os traços mais marcantes dessa sociedade autoritária?

Resumidamente, diremos ser os seguintes:

[...]

– estruturada a partir das relações privadas [...], disso decorre a recusa tácita (e às vezes explícita) de operar com os direitos civis e a dificuldade para lutar por direitos substantivos e, portanto, contra formas de opressão social e econômica: para os grandes, a lei é privilégio; para as camadas populares, repressão. Por esse motivo, as leis são necessariamente abstratas e aparecem como inócuas, inúteis ou incompreensíveis, feitas para ser transgredidas e não para ser cumpridas nem, muito menos, transformadas [...].

A desigualdade salarial entre homens e mulheres, entre brancos e negros, a existência de milhões de crianças sem infância [...] e a exploração do trabalho dos idosos são consideradas normais. A existência dos sem-terra, dos sem-teto, dos milhões de desempregados é atribuída à ignorância, à preguiça e à incompetência dos miseráveis. A existência de crianças sem infância é vista como tendência natural dos pobres à vadiagem, à mendicância e à criminalidade. Os acidentes de trabalho são imputados à incompetência e à ignorância dos trabalhadores.

[...]

O autoritarismo social, que [...] naturaliza as desigualdades e exclusões socioeconômicas, vem exprimir-se no modo de funcionamento da política.

[...]a política se oculta sob a capa da representação teológica, oscilando entre a sacralização e a adoração do bom governante e a satanização e a execração do mau governante. Isso não impede, porém, que, com clareza meridiana, as classes populares percebam o Estado como 'o poder dos outros' [...] e tendam a vê-lo apenas sob a face do poder Executivo, os poderes Legislativo e Judiciário ficando reduzidos ao sentimento de que o primeiro é corrupto e o segundo, injusto. A identificação do Estado com o Executivo, a desconfiança em face do Legislativo [...] e o medo despertado pelo poder Judiciário (por ser a seara exclusiva dos letrados ou doutores, secreto e incompreensível), somados ao autoritarismo social e ao imaginário teológico-político, instigam o desejo permanente de um Estado forte para a 'salvação nacional'."

CHAUI, Marilena. *Brasil*: mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001. p. 94-95; 97-98.

### Texto 2

"Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II – garantir o desenvolvimento nacional;

III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

[...]

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição."

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 7 maio 2020.

### Questões

Responda no caderno.

1. Quais são as consequências da naturalização da desigualdade, de acordo com Marilena Chaui?
2. Considerando o texto 1, é possível afirmar que, no Brasil, a democracia formal não implica a existência da democracia substancial? Explique.
3. Em sua opinião, pode-se dizer que os artigos citados da Constituição Federal são cumpridos? Justifique.

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)**

**Texto I**

"A ação democrática consiste em todos tomarem parte do processo decisório sobre aquilo que terá consequência na vida de toda coletividade."

GALLO, S. *et al. Ética e cidadania*. Caminhos da filosofia. Campinas: Papirus, 1997. (Adaptado).

**Texto II**

"É necessário que haja liberdade de expressão, fiscalização sobre órgãos governamentais e acesso às informações trazidas a público pela imprensa."

Disponível em: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br>. Acesso em: 24 abr. 2010.

Partindo da perspectiva de democracia apresentada no Texto I, os meios de comunicação, de acordo com o Texto II, assumem um papel relevante na sociedade por

**a)** orientarem os cidadãos na compra dos bens necessários à sua sobrevivência e bem-estar.

**b)** fornecerem informações que fomentam o debate político na esfera pública.

**c)** apresentarem aos cidadãos a versão oficial dos fatos.

**d)** propiciarem o entretenimento, aspecto relevante para conscientização política.

**e)** promoverem a unidade cultural, por meio das transmissões esportivas.

**2.** No texto a seguir, a filósofa Hannah Arendt descreve a impressão que teve ao presenciar o julgamento de um líder nazista. Com base nele, explique por que não se pode afirmar que necessariamente todos os criminosos nazistas tinham uma espécie de *natureza má*, relacionando o relato à noção de banalização do mal.

"O que me deixou aturdida foi que a conspícua superficialidade do agente tornava impossível rastrear o mal incontestável de seus atos, em suas raízes ou em seus motivos, em níveis mais profundos. Os atos eram monstruosos, mas o agente – ao menos aquele que estava em julgamento – era bastante comum, banal, e não demoníaco ou monstruoso."

ARENDT, Hannah. *A vida do espírito*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. p. 18.

**Conspícuo:** que salta à vista; facilmente notado.

**3.** Em 2018, de 513 deputados federais, 77 eram mulheres e 125 eram negros, entre homens e mulheres. Se considerarmos que, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) de 2018, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 51,7% da população é composta de mulheres e 55,8% dos brasileiros são negros (soma de pretos e pardos), podemos concluir que esses grupos são pouco representados na Câmara dos Deputados.

Reúna-se com alguns colegas e imaginem que vocês são assessores de uma deputada federal e precisam ajudá-la a escrever um discurso sobre a desigualdade de gênero e étnico-racial na Câmara dos Deputados, com propostas efetivas para lidar com esse problema. Para isso, vocês devem:

I. pesquisar informações sobre o perfil dos deputados federais eleitos em 2010, 2014 e 2018, como gênero, raça, legenda e mandato;

II. selecionar e sistematizar informações sobre a presença de mulheres e negros na Câmara no período analisado, indicando a porcentagem de eleitos em relação ao total de deputados, além de verificar se houve leis voltadas especificamente para a candidatura desses grupos e apontá-las;

III. buscar dados sobre a Câmara dos Deputados de outros países e avaliar a paridade entre homens e mulheres, brancos e negros;

IV. propor soluções para a disparidade de gênero e étnico-racial na Câmara dos Deputados do Brasil, organizando-as por meio do discurso a ser apresentado pela deputada.

## Debate

Conexão com Linguagens (EM13LP25)

**4.** Considerando os estudos realizados no capítulo, debata com os colegas a importância da participação popular para o fortalecimento da democracia representativa.

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

MODERNA

CAPÍTULO

# 4 Imperialismo e conflitos mundiais

FRANÇOIS DUHAMEL/UNIVERSAL PICTURES/PHOTO 12/AFP

Cena do filme britânico-estadunidense *1917*, do diretor Sam Mendes, 2019. Nesse filme, é narrada a história de dois soldados britânicos encarregados de atravessar o território inimigo para transmitir uma mensagem que poderia salvar centenas de vidas durante a Primeira Guerra Mundial.

## Conversa inicial

No século XIX, o nacionalismo se tornou a base de muitos movimentos políticos. Nações se industrializaram e se projetaram violentamente sobre outras em busca de territórios, matérias-primas e mercados consumidores. No século XX, o choque entre países industrializados resultou em guerras de proporções mundiais, com potencial destrutivo nunca visto até então. A violência e a destruição geradas por esses conflitos, o racismo e outros tipos de preconceito constituem a face mais sombria da formação do mundo que herdamos.

1. Que relação podemos estabelecer entre o texto e a imagem desta abertura?
2. O que você sabe sobre o conflito representado na imagem?
3. Em sua opinião, o que motivava as pessoas a se alistar voluntariamente nas forças armadas de um país para participar de uma guerra?

# 1. O imperialismo

Na segunda metade do século XIX, com o aumento da industrialização na Europa, houve várias e significativas mudanças em todo o mundo. Diante do crescimento da indústria e do comércio, os europeus procuravam novas fontes de matéria-prima e novos mercados consumidores. Além disso, países como a França, que passavam por uma fase de estagnação econômica, viam na expansão colonial um elemento reparador de seu orgulho nacional.

Nesse contexto, mercadores, missionários, empresários, militares, geógrafos, engenheiros, cientistas, artistas, aventureiros e funcionários públicos ou de empresas privadas, em sua maioria europeus, viajaram o mundo com o objetivo de conhecer, catalogar e investigar povos e lugares. Essas pessoas elaboraram mapas, relatórios e desenhos sobre povos e costumes. Além disso, informaram autoridades sobre rivalidades locais ou possíveis fontes de riqueza, ampliando o conhecimento dos europeus sobre lugares até então pouco explorados por eles, em especial, nos continentes africano e asiático.

Não por acaso, a geografia e a antropologia se consolidaram como campos de estudo nesse período. As abordagens e os objetos de estudo inicialmente propostos por estudiosos dessas áreas eram influenciados pela obra *A origem das espécies*, de Charles Darwin, publicada em 1859. Autores como o conde de Gobineau (1916-1882) e Herbert Spencer (1820-1903) desenvolveram uma visão sobre as sociedades humanas fortemente influenciada pelos conceitos de evolução e seleção natural. Ao, equivocadamente, analisar o mundo social com base nas chamadas ciências naturais, eles consideravam os povos não europeus menos desenvolvidos ou "primitivos", identificando a sociedade europeia como o modelo de "civilização" a ser seguido. Com esse pensamento dualista, eles afirmavam a existência de "raças" superiores e inferiores, tanto do ponto de vista biológico quanto dos pontos de vista intelectual, cultural, tecnológico e político.

No discurso construído nesse período, levar a "civilização" para africanos e asiáticos seria uma obrigação moral dos europeus, responsáveis por tirar das sombras povos considerados "atrasados". O poeta britânico Rudyard Kipling (1865-1936) imortalizou essa ideia em seu poema "O fardo do homem branco". Outros autores do final do século XIX e do início do século XX criaram personagens seguindo esse padrão, como Tarzan (um menino branco que, sozinho, se torna "rei da selva") e Mogli (um menino criado por lobos, que expressa um combate entre a natureza e a civilização).

Em sua expansão sobre a África e a Ásia, os europeus utilizaram as ciências, a literatura e outros aspectos culturais para justificar a conquista territorial. O amplo processo de expansão da cultura, da economia e da política europeia foi capitaneado por países como o Reino Unido e a França, e recebeu o nome de **neocolonialismo** ou **imperialismo**.

O discurso "civilizatório" europeu criou um imaginário favorável à conquista, construindo estereótipos sobre os povos da África e da Ásia e naturalizando as diferenças entre "nós" (europeus), "civilizados", e "eles" (africanos e asiáticos), "bárbaros".

GRANGER/FOTOARENA - COLEÇÃO PARTICULAR

*Imperialismo*, charge de Thomas Nast, 1885.

**Conexão com Ciências da Natureza (EMI3CNT305)**

**Reflita**

A classificação humana em "raças" superiores e inferiores, herdada do imperialismo, era estampada nos manuais escolares europeus do início do século XX, divulgando estereótipos a respeito dos povos africanos e asiáticos. No entanto, com o desenvolvimento das ciências e dos estudos de genética, comprovou-se que essa classificação não se sustentava do ponto de vista biológico. Em sua opinião, os estereótipos criados no contexto do imperialismo ainda podem ser percebidos? Se você acredita que eles persistem, o que é possível fazer para mudar essa situação?

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

MODERNA

# Imperialismo na África

Os europeus estavam presentes no continente africano desde o século XV, estabelecendo diferentes formas de domínio sobre algumas porções desse território. No entanto, essa presença se intensificou a partir da década de 1870 em razão da corrida imperialista. Em 1876, foi fundada a Associação Internacional Africana (AIA) com o objetivo de, teoricamente, "ajudar" os africanos do centro do continente. Participavam da AIA comissões de vários países, e o presidente da organização era o rei belga Leopoldo II. Entre 1883 e 1884, a região do Congo assumiu cada vez mais importância para a diplomacia europeia, e seu território foi muito disputado.

A França foi o primeiro país europeu a assinar um acordo com líderes locais, assumindo a proteção dos domínios deles. Em 1880, enviou ao Congo o representante Pierre Savorgnan de Brazza, que, com o auxílio de intérpretes, convenceu o chefe do povo Bateke, Illoh Makoko, a transformar seus domínios em um protetorado da França.

**Protetorado:** território ou país que se mantém como Estado independente, mas que é politicamente subordinado a uma potência estrangeira.

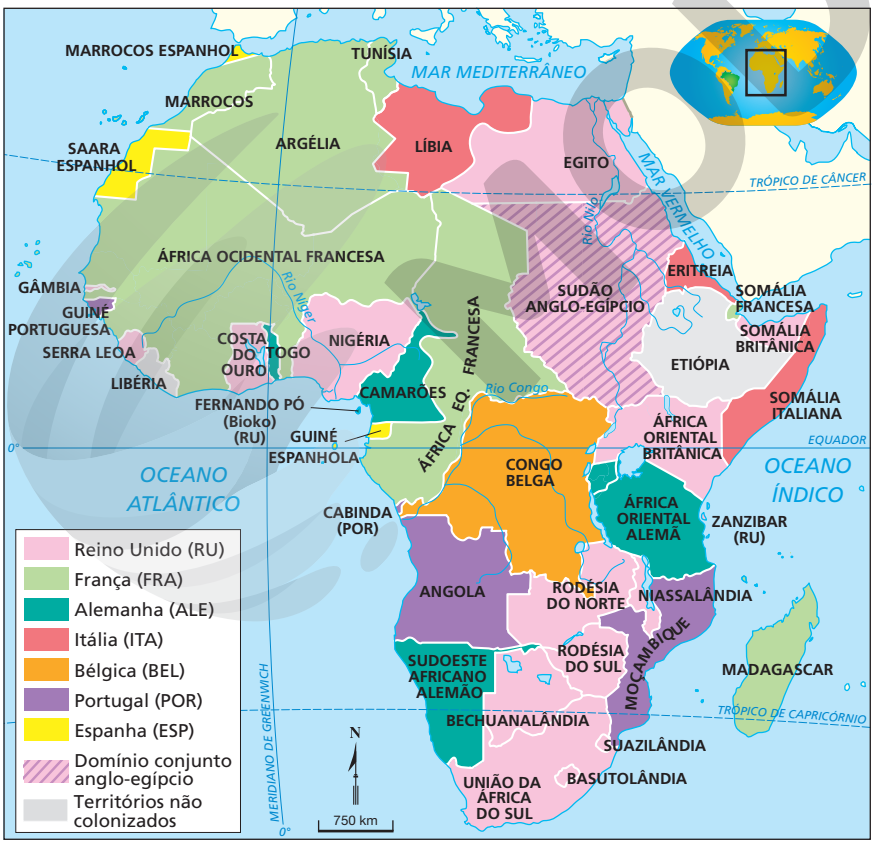
Na mesma época, o rei belga Leopoldo II enviou à região o jornalista e aventureiro galês Henry Morton Stanley, a fim de garantir o domínio do território para a Associação Internacional do Congo, instituição criada em 1879, por meio da qual a Bélgica administrava parte do Congo como uma espécie de colônia privada, explorando, primeiro, marfim e, depois, borracha. Os colonizadores belgas, a mando do rei, foram extremamente cruéis com os congoleses, castigando, mutilando e assassinando os que não atingissem as metas estipuladas de produção.

Para impedir o monopólio na exploração de importantes regiões da África e evitar conflitos armados na corrida imperialista, tratados diplomáticos foram negociados no fim do século XIX e no início do século XX. Entre 1884 e 1885, por exemplo, ocorreu a **Conferência de Berlim**, da qual participaram representantes de diversos países europeus, do Império Otomano e dos Estados Unidos. Esses líderes pretendiam garantir a liberdade de comércio na bacia do Rio Congo e a de navegação nos rios Congo e Níger, além de estabelecer critérios para legitimar futuras anexações de partes do território africano.

Nesse encontro foi negociada a **Partilha da África**, reconfigurando arbitrariamente as fronteiras africanas segundo os interesses imperialistas.

Países com mais poder político, como o Reino Unido e a França, obtiveram vantagens nesses acordos, segundo os quais poderiam administrar vastas regiões da África ou exercer influência sobre elas. Em contrapartida, a Itália e a Alemanha, nações recém-unificadas, conforme estudado no *Capítulo 2*, estavam autorizadas a explorar territórios menores e economicamente menos viáveis.

O DOMÍNIO ESTRANGEIRO NA ÁFRICA – 1885-1913




CATHERINE ABUD SCOTTON

**Fonte:** HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na sala de aula*: visita à história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005. p. 68.

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

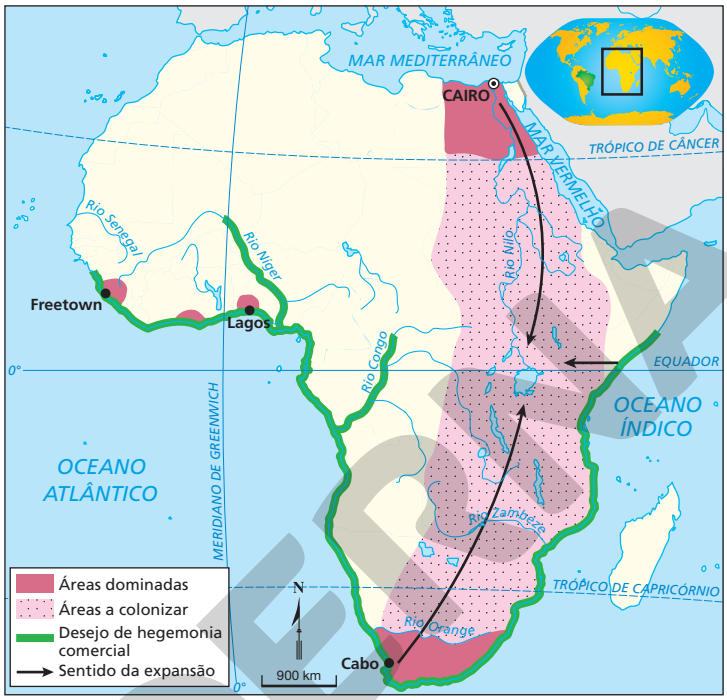
# Analisando

## Projetos coloniais

Entre os anos 1880 e 1884, as potências europeias planejaram construir impérios coloniais sobre o território africano. Os mapas ao lado representam os projetos elaborados por britânicos e franceses.

### Mapa 1

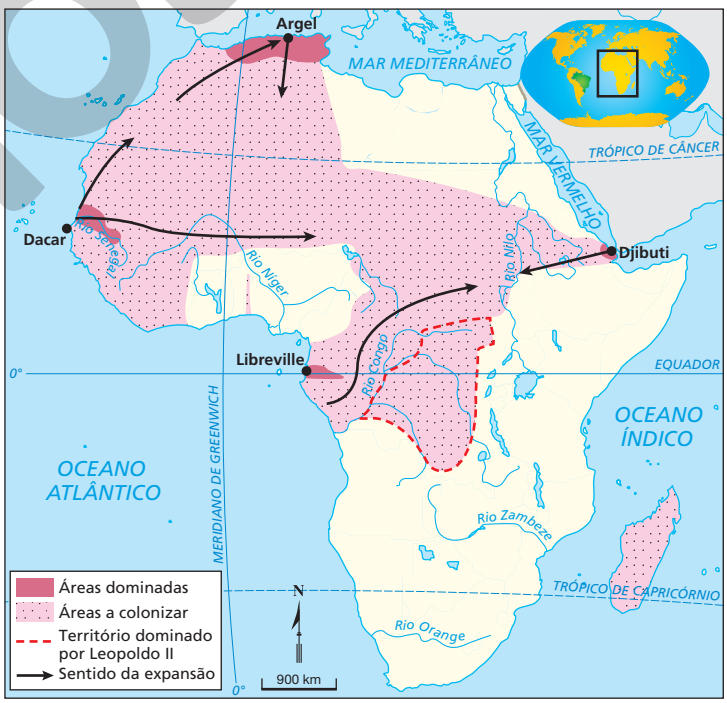
PROJETO DE IMPÉRIO COLONIAL BRITÂNICO – 1880-1884




**Fonte:** M'BOKOLO, Elikia. *África negra*: história e civilizações. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa das Áfricas, 2011. t. II, p. 346.

### Mapa 2

PROJETO DE IMPÉRIO COLONIAL FRANCÊS – 1880-1884




**Fontes:** M'BOKOLO, Elikia. *África negra*: história e civilizações. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa das Áfricas, 2011. t. II, p. 346; *Britannica Escola*. Disponível em: <https://escola.britannica.com.br/artigo/Djibuti/481157>. Acesso em: 27 maio 2020.

### Questões

Responda no caderno.

1. Explique o projeto colonial britânico representado no mapa 1.
2. Explique o projeto colonial francês representado no mapa 2.
3. Que características são comuns aos dois mapas?
4. Retome o mapa "O domínio estrangeiro na África – 1885-1913", na página anterior. Com base nesse mapa, é possível afirmar que os projetos coloniais britânicos e franceses se concretizaram? Explique.

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

MODELO

**A dominação do Egito**
A disputa colonial acirrou ainda mais a rivalidade entre os países europeus. O Egito, por exemplo, foi disputado pela França e pelo Reino Unido até a construção do Canal de Suez, em 1869. Para terminar a obra, que ligou o Mar Mediterrâneo ao Mar Vermelho, o país se endividou, tornando-se área de influência dos britânicos. Treze anos depois, para sufocar revoltas nacionalistas, os britânicos invadiram o Egito, transformando-o em um protetorado.

## Dominação e resistência

A divisão arbitrária do continente africano causou uma série de problemas internos e disputas locais. Com o estabelecimento de fronteiras traçadas sem respeito à diversidade e às divergências étnico-culturais das populações locais, os conflitos armados entre os diferentes povos africanos aumentaram significativamente. Tais conflitos foram, em muitos casos, estimulados pelos europeus, com o objetivo de ampliar seus domínios. Era a tática do "dividir para dominar", que impedia a união dos africanos contra os invasores.

A conquista dos territórios africanos obedeceu a diferentes lógicas e estratégias: em muitos casos implicou o uso da força e a anexação formal dos territórios invadidos, transformando-os em colônias; em outros, esteve mais vinculada a formas de dependência econômica, estabelecendo áreas de influência e protetorados. Nas colônias, a administração era realizada diretamente pelos colonizadores, com perda total de soberania local. Já nos protetorados, a administração ocorria em aliança com as elites locais.

Muitos povos africanos resistiram à dominação europeia. Um exemplo ocorreu na Costa do Ouro, atual Gana, entre 1890 e 1900, e ficou conhecido como **Rebelião Ashanti**. Os conflitos entre os ashantis e os britânicos vinham de longa data. No final do século XIX, os chefes tradicionais ashantis foram depostos pelos britânicos, que tentaram impor novos líderes e cobrar pesadas indenizações por revoltas anteriores. Os ashantis não aceitaram essa situação. Além disso, ficaram indignados com a atitude dos representantes dos britânicos, os quais exigiram se sentar no "trono de ouro", objeto sagrado, que legitimava o poder dos soberanos. Liderados pela rainha Yaa Asantewaa, homens e mulheres ashantis travaram violentas batalhas contra os britânicos. Porém, acabaram derrotados em 1900.

Outro exemplo de resistência foi a **Revolta Maji-Maji**, ocorrida na África Oriental Alemã, na atual Tanzânia, entre 1905 e 1907. Essa revolta, comandada por líderes do povo Ngoni, reuniu diversas etnias africanas contra os colonizadores alemães. Os africanos recusaram-se a aceitar a tomada de suas terras, a imposição do cristianismo e o trabalho forçado nas plantações de algodão, e foram violentamente reprimidos pelas autoridades alemãs.

Ashantis com o seu rei Osei Tutu II, em Kumasi, Gana. Foto de 2018. Esse povo ficou conhecido por sua tradição guerreira e pela resistência ao colonialismo. Atualmente, eles constituem um dos grupos étnicos de Gana.

CHRIS JACKSON/GETTY IMAGES

MODERNA

# Imperialismo na Ásia

O interesse europeu pela Ásia vinha de longa data. A Índia, por exemplo, foi alvo do colonialismo europeu desde o final do século XV, principalmente por produzir artigos como as especiarias.

Na primeira fase da colonização, anterior ao avanço imperialista, os portugueses se apossaram de territórios indianos como Goa e de outras regiões da Ásia, como Macau, na China. Os espanhóis tomaram as atuais Filipinas, e os holandeses, Java e Sumatra, na Indonésia.

A corrida imperialista revigorou os interesses europeus sobre o continente asiático. Nas últimas décadas do século XVIII, a Grã-Bretanha passou a exercer muita influência sobre a Índia. Por meio da atuação da Companhia das Índias Orientais, os britânicos firmaram acordos com a elite local, interferindo nas leis e na cobrança de impostos e subjugando povos e regiões inteiras. Em meados do século XIX, com a redução das tarifas alfandegárias e a concorrência dos produtos britânicos, o setor têxtil indiano, cuja produção ainda era artesanal, foi à ruína, pois era incapaz de fazer frente aos produtos industrializados.

O domínio britânico causou indignação na população. Em 1857, soldados indianos, conhecidos como cipaios, uniram-se a outros grupos descontentes e se rebelaram. O movimento, conhecido como **Revolta dos Cipaios**, foi violentamente reprimido, chegando ao fim em 1859. O Império Britânico, então, tomou o controle político do território e posteriormente o incorporou a seus domínios.

A China também foi alvo do imperialismo no século XIX. Comerciantes britânicos incentivaram o consumo do ópio pelos chineses. Essa substância, extraída da papoula, porém, era utilizada como narcótico e causou problemas sociais na China. Por isso, seu comércio foi proibido pelo governo chinês, desagradando os britânicos. Houve, então, uma série de conflitos que culminaram na chamada **Primeira Guerra do Ópio** (1839-1842). Com a vitória britânica, a China foi obrigada a assinar acordos que beneficiavam os europeus. Um deles foi o Tratado de Nanquim, de 1842, por meio do qual a China teve de abrir portos ao livre comércio e ceder aos britânicos a ilha de Hong Kong.

Os desentendimentos entre chineses e britânicos, porém, não terminaram. Os chineses tentavam controlar o comércio exterior e frear o consumo de ópio, que se tornava epidêmico no país. Os britânicos, por sua vez, buscavam mais facilidades para o comércio de seus produtos, dando origem à **Segunda Guerra do Ópio** (1856-1860), conflito no qual a China foi novamente derrotada.

A dominação ocidental despertou reações por parte da população chinesa. Em 1900, um grupo nacionalista – cujos membros eram conhecidos pelos britânicos como *boxers* por serem praticantes de artes marciais – cometeu uma série de atentados contra os ocidentais e os chineses cristãos, iniciando a **Rebelião dos Boxers**. Para combatê-los, foi formada uma aliança entre europeus, estadunidenses e japoneses. Mesmo com o apoio do governo chinês, em 1901, os boxers foram derrotados, e a China foi dividida em zonas de influência estrangeiras.

ÁSIA E OCEANIA: IMPERIALISMO – SÉCULO XIX

CATHERINE ABUD SCOTTON

**Fonte:** PARKER, Geoffrey. *Atlas Verbo de história universal*. Lisboa: Verbo, 1997. p. 113.

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

MODERNA

## A dominação francesa na Indochina

Outra potência europeia que consolidou seu domínio sobre o continente asiático foi a França. Na segunda metade do século XIX, os franceses conquistaram a Indochina, região correspondente à dos atuais Vietnã, Camboja e Laos. Para isso, incentivaram as rivalidades entre os habitantes da região e substituíram os governantes nativos por representantes europeus. Após dominar o território, exploraram a mão de obra local, empregada sobretudo na extração de carvão e no cultivo de arroz, café e chá. Além disso, implantaram o cultivo de seringueiras, destinadas à produção do látex.

A população da Indochina resistiu à dominação francesa. Em Tonkin, no norte do Vietnã, por exemplo, entre 1883 e 1886, os nativos enfrentaram uma campanha militar organizada pela França com o objetivo de transformar a região em um protetorado. Contudo, mesmo recebendo o apoio da China, não conseguiram deter o avanço francês.

## A expansão imperialista do Japão

O continente asiático também sofreu influência do Japão. Até 1853, vigorava no país um regime fechado, o xogunato, no qual o líder (xogun) concentrava os poderes políticos e militares. A economia japonesa baseava-se na agricultura, e a sociedade valorizava as tradições milenares. Naquele ano, porém, o Japão foi obrigado a ceder à pressão dos Estados Unidos e abrir seus portos para o comércio, dando início a uma ampla abertura econômica. Depois disso, jovens japoneses passaram a ser enviados a universidades na Europa e nos Estados Unidos, a fim de realizar estudos na área de tecnologia e assim impulsionar a industrialização do país.

Em 1868, o poder dos xoguns foi transferido para o imperador. Apoiado por uma forte reação nacionalista, o príncipe Mutsuhito assumiu o poder, inaugurando a **Era Meiji** ("o governo dos iluminados"), caracterizada por uma forte ocidentalização e pela industrialização do país.

Nesse processo houve alta concentração de riquezas por algumas famílias proprietárias de conglomerados industriais e financeiros, chamados *zaibatsus*. Essas companhias evitavam competir umas com as outras e eram favorecidas pelo Estado. Apenas quatro companhias controlavam 32% da indústria pesada e 50% do sistema financeiro do país.

O Japão lançou-se, então, em uma campanha imperialista, guerreando contra a China e a Rússia em diversas ocasiões. Vencedor em todos os conflitos, o país incorporou diversos territórios na Ásia. Em 1876, os japoneses buscaram integrar a Coreia a seu império, exercendo influência política e econômica sobre a região. A anexação formal do território coreano, contudo, ocorreu apenas em 1910.

Os dados numéricos sobre as companhias japonesas foram extraídos de: CASTRO, Lavínia Barros de. *Financiamento do desenvolvimento*: teoria, experiência coreana (1950-80) e reflexões comparativas ao caso brasileiro. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2006. p. 69.

*Membros do governo Meiji discutem a invasão da Coreia*, xilogravura de Utagawa Yoshitaki, 1877.

DE AGOSTINI/GETTY IMAGES - COLEÇÃO PARTICULAR

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

MODERNA

# O imperialismo estadunidense na América Latina

No final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, os Estados Unidos adotaram uma postura agressiva de interferência política na América Latina. Em 1898, por exemplo, enviaram tropas para Porto Rico e, em 1899, para a Nicarágua.

As pretensões imperialistas estadunidenses também se revelaram na chamada Guerra Hispano-Americana (1895-1898). Nesse conflito, marcado pelo ideal da Doutrina Monroe, soldados estadunidenses e cubanos lutaram contra espanhóis pela independência de Cuba. Além disso, os Estados Unidos invadiram as possessões espanholas nas Filipinas, na Ásia.

Na época, Cuba era a maior produtora mundial de açúcar e atraía grandes investimentos estadunidenses, além de estar estrategicamente localizada próximo ao Istmo do Panamá. Com a vitória no conflito, Cuba conquistou a independência da Espanha, mas se tornou uma espécie de protetorado dos Estados Unidos. Em 1901, os estadunidenses obrigaram os cubanos a aceitar a Emenda Platt, um dispositivo, depois incorporado à constituição cubana, que permitia a interferência política dos Estados Unidos na ilha. Logo em seguida, forçaram a instalação de uma base naval em Guantánamo (mantida até hoje).

Ainda no início do século XX, os Estados Unidos intervieram no Panamá, então vinculado à Colômbia. O governo estadunidense tinha interesse em construir na região uma ligação entre o Oceano Atlântico e o Pacífico: o Canal do Panamá. Diante da recusa do governo colombiano de ceder seu território, os estadunidenses incentivaram a guerra de independência do Panamá, em 1903. Em troca do apoio estadunidense, o governo panamenho cedeu o direito de construção do canal aos Estados Unidos.

Em 1904, o presidente estadunidense Theodore Roosevelt colocou em prática, na esteira da Doutrina Monroe, o pensamento que se consagrou como a **Política do *Big Stick*** (em uma tradução literal para o português, "Política do Grande Porrete"). Por meio dela, eram reafirmados os preceitos de apoio dos Estados Unidos às nações americanas contra a interferência europeia, porém na condição de guardiões do continente, por negociações ou por imposição.

Desse modo, os estadunidenses se resguardavam o direito de interferir politicamente, derrubar e instaurar governos e invadir territórios. Assim como as demais nações imperialistas do globo, eles afirmavam ter o dever de levar a "civilização" para povos ou países considerados "atrasados". Utilizando esse discurso expansionista, realizaram intervenções militares em Cuba (1906-1910), na Nicarágua (1909-1911, 1912-1925 e 1926-1933), no Haiti (1915-1934) e na República Dominicana (1916-1924).

**Doutrina Monroe:** doutrina formulada, em 1823, pelo presidente estadunidense James Monroe, que repudiava a interferência europeia no continente americano.

**O anti-imperialismo no debate latino-americano**

A política intervencionista dos Estados Unidos e o processo de elaboração de uma consciência anti-imperialista alimentaram o debate intelectual latino-americano no final do século XIX e no início do século XX. O intelectual cubano José Martí (1853-1895), o escritor uruguaio José Enrique Rodó (1872-1917) e o poeta nicaraguense Rubén Darío (1867-1916), entre outros, protestaram contra o chamado "Colosso" ou "Gigante" do Norte. Expressões como "diplomacia do dólar", "Tio Sam" e "Wall Street", e imagens que associavam os Estados Unidos a "chacais", "monstros bicéfalos", "vampiros" ou "águias" foram utilizadas para contestar a influência estadunidense na América Latina.

**Explore**

Qual é a sátira contida na charge?

FRANK & ERNEST, BOB THAVES © 2005 THAVES/ DIST. BY ANDREWS MCMEEL SYNDICATION

Frank e Ernest, charge de Bob Thaves, 2005. Teddy era o apelido de Theodore Roosevelt.

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

MODELO

## 2. A Primeira Guerra Mundial

Na Europa, o final do século XIX e o início do XX ficaram conhecidos como *Belle Époque*, expressão francesa que significa "bela época". Esse período foi marcado pela euforia com os avanços científicos e tecnológicos decorrentes da Segunda Revolução Industrial, bem como pela crença no triunfo de uma lógica burguesa de civilização e na superioridade europeia sobre os demais povos. Tal crença, como vimos, legitimou o imperialismo.

O otimismo da *Belle Époque*, no entanto, mascarava muitos problemas e disputas entre os países europeus, que contribuíram para o início de um conflito de dimensões mundiais, como estudaremos a seguir.

### A paz armada e o sistema de alianças

Desde o término da Guerra Franco-Prussiana (1870-1871) – abordada no *Capítulo 2* –, não ocorria na Europa um conflito armado de dimensões continentais. A paz interna, no entanto, contrastava com as crescentes disputas entre os países europeus por matérias-primas, mercados consumidores e territórios coloniais. Tais disputas foram acompanhadas do fortalecimento dos exércitos nacionais e de uma crescente corrida armamentista. Por isso, o período também ficou conhecido como o da **paz armada**.

Outro fator importante que caracterizou esse período foi o **nacionalismo**. Desde a Partilha da África, os alemães reclamavam uma nova divisão dos territórios coloniais. O nacionalismo alemão, em alta após a unificação do país, conquistou forte adesão popular. Clubes patrióticos e militares difundiam ideais de superioridade da "raça" germânica e endossavam planos de expansão do Segundo *Reich* (também estudado no *Capítulo 2*). A Alemanha investiu de forma consistente na formação de grandes empresas, mediante a associação entre indústrias e bancos. A indústria pesada e bélica, e a ampliação da marinha fizeram do país uma ameaça à hegemonia britânica.

Outros nacionalismos também estavam em jogo. Com a perda do controle turco otomano sobre a região dos Bálcãs, por exemplo, foram formadas novas nações independentes. Nesse processo, dois impérios passaram a disputar o domínio sobre a região: a Rússia e a Áustria-Hungria.

Diante das rivalidades imperialistas e nacionalistas, os países europeus uniram-se em **blocos de alianças**. Em 1873, o chanceler alemão Otto von Bismarck tentou aliar o nascente império que comandava à Áustria-Hungria e à Rússia. Ele pretendia assegurar a proteção de todo o *front* oriental da Alemanha, por aliados, em caso de guerra. A possível Liga dos Três Imperadores nunca saiu do papel, pois a Áustria-Hungria e a Rússia tinham interesses conflitantes nos Bálcãs. Bismarck, então, estabeleceu um acordo com a Áustria-Hungria, em 1879: a Aliança Dua. Três anos depois, a Itália entrou no acordo, formando a **Tríplice Aliança**. Bismarck também firmou acordos com a Rússia, especialmente por causa da situação dos Balcãs.

Quando o *kaiser* Guilherme II subiu ao trono da Alemanha, Bismarck foi forçado a se aposentar, e seu sistema de alianças foi desmontado. Em 1890, a Alemanha não renovou os acordos com a Rússia, e os russos firmaram um tratado com a França.

Em 1904, o Reino Unido fez vários acordos com a França, formando a *Entente Cordiale*. Em seguida, no ano de 1907, o país firmou a Convenção Anglo-Russa. Não havia um tratado formal entre França, Rússia e Reino Unido. No entanto, pelos acordos estabelecidos com os britânicos, em caso de guerra, tais potências estariam do mesmo lado. Essa lógica ficou conhecida como a **Tríplice Entente**.

Bulevar dos italianos em Paris, França. Foto de 1895, colorizada posteriormente. Os bulevares, ou seja, ruas largas e planejadas, que abrigavam cafeterias e lojas frequentadas pela burguesia, tornaram-se símbolo da sociabilidade que marcou a *Belle Époque*.

BRIDGEMAN IMAGES/FOTOARENA - COLEÇÃO PARTICULAR

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

MODERNA

# Os conflitos nos Bálcãs e o início da Grande Guerra

Os interesses dos impérios Austro-Húngaro e Russo pela região dos Bálcãs confrontavam-se com dois movimentos: o **pan-eslavismo** – cujos participantes buscavam a união e a autonomia dos povos eslavos da Europa Oriental, formando a Grande Sérvia – e o **pangermanismo** – cujos idealizadores defendiam a expansão da Alemanha e a incorporação dos povos de origem germânica que habitavam a Europa Central ao Império Alemão.

Em 1908, os austríacos anexaram a região da Bósnia-Herzegovina, frustrando o desejo nacionalista de formação de uma Grande Sérvia. No dia 28 de junho de 1914, o grupo nacionalista conhecido como Mão Negra manifestou sua insatisfação com esse fato por meio de um atentado terrorista. Em Sarajevo, capital da Bósnia-Herzegovina, o estudante sérvio Gravilo Princip, ligado ao movimento, assassinou a tiros o príncipe herdeiro do trono Austro-Húngaro, Francisco Ferdinando, e sua esposa, Sofia.

A viagem do príncipe a Sarajevo era parte de uma estratégia para elevar a Bósnia-Herzegovina ao mesmo nível jurídico da Áustria e da Hungria no império. A monarquia tríplice, que incluiria os eslavos, tinha, no entanto, um pressuposto polêmico: a aniquilação do sonho de formação da Grande Sérvia, independente, autônoma e soberana.

Diante do atentado, a Áustria-Hungria fez à Bósnia-Herzegovina uma série de exigências reparatórias, como o controle dos grupos nacionalistas sérvios, o fechamento de publicações antiaustríacas e a participação de oficiais austro-húngaros nas investigações do crime. Essa última exigência era apoiada pela Alemanha, mas os sérvios não a aceitaram, alegando que isso feria sua soberania.

Com a recusa, em 28 de julho de 1914, o Império Austro-Húngaro declarou guerra à Sérvia. A Rússia, que tinha interesses expansionistas na região, mobilizou suas tropas em apoio à Sérvia. No início de agosto, a Alemanha declarou guerra à Rússia e à França, com base no Tratado da Tríplice Aliança. Para evitar a desconfortável situação de ter dois *fronts* de batalha, a Alemanha buscou derrotar rapidamente a França antes que a Rússia pudesse mobilizar as suas tropas em direção ao país. Para alcançar o território francês, os exércitos alemães invadiram a Bélgica, país que havia declarado neutralidade no conflito.

Com a invasão da Bélgica, os britânicos declararam guerra à Alemanha, honrando compromissos dos acordos da Tríplice Entente. A Itália, que até então integrava a Tríplice Aliança, mudou de lado, seduzida pelas promessas do Reino Unido de concessões territoriais ao final do conflito. Com o início dos combates na Europa, ficou evidente que a guerra não seria curta. A **Grande Guerra**, como o conflito ficou conhecido, tomou proporções mundiais. O Império Otomano e a Bulgária somaram forças à Tríplice Aliança. Japão e Bélgica ingressaram ao lado da Tríplice Entente, assim como Estados Unidos, Portugal, Grécia, Romênia e Brasil.

**A entrada dos Estados Unidos na guerra**

Em 1917, os alemães passaram a atacar embarcações que transportavam mantimentos e armas para a Tríplice Entente. O naufrágio de sete navios estadunidenses alvejados por submarinos alemães intensificou as manifestações públicas favoráveis à guerra. Assim, no dia 6 de abril de 1917, o Congresso estadunidense declarou oficialmente guerra à Alemanha.

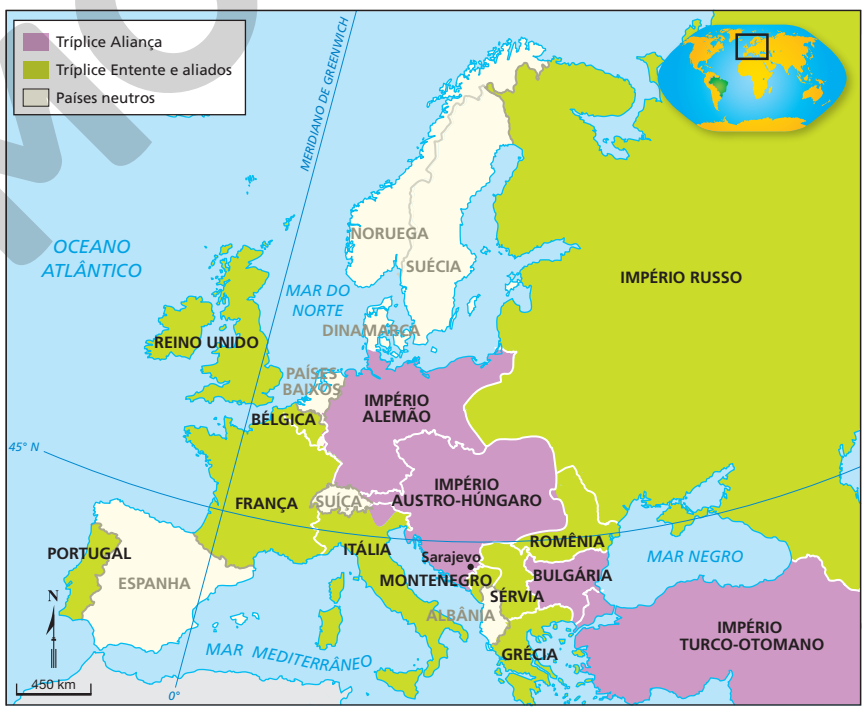
**Dica de vídeo**

***O Brasil na Primeira Guerra Mundial***

**<https://www12.senado.leg.br/noticias/videos/2014/08/o-brasil-na-primeira-guerra-mundial>**

Nesse vídeo, produzido pela Agência Senado, são abordados os motivos que levaram o Brasil a declarar guerra à Alemanha e sua participação no conflito.

**ALIANÇAS NA EUROPA DURANTE A PRIMEIRA GUERRA MUNDIAL – 1914-1918**




**Fonte:** *Atlas histórico*. São Paulo: Encyclopaedia Britannica do Brasil, 1977. p. 178.

Durante a Primeira Guerra Mundial, todo o território irlandês fazia parte do Reino Unido. A independência da República da Irlanda ocorreu em 1921. Por isso, a diferença das fronteiras do Reino Unido representadas no mapa desta página e no mapa da página 78.

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

MODERNA

Os dados sobre a participação de africanos no conflito foram extraídos de: PIRES, Ana Paula; FOGARTY, Richard S. África e a primeira guerra mundial. *Ler História*, n. 66, p. 71, 2014. Disponível em: <https://journals.openedition.org/lerhistoria/721>. Acesso em: 28 maio 2020.

## Africanos e asiáticos na guerra

Quando a Primeira Guerra Mundial começou, o continente africano estava quase totalmente ocupado e dividido pelas potências europeias. As zonas de conflito concentraram-se em duas regiões: na África Ocidental e na África Oriental. Na primeira, houve duas operações militares destinadas a desmantelar as colônias alemãs de Togolândia (atuais Togo e Gana) e de Camarões. Na segunda, forças militares alemãs promoveram uma série de batalhas e ações de guerrilha, que afetaram porções dos territórios de Moçambique, Rodésia do Norte (atual Zâmbia), África Oriental Britânica (no atual Quênia), Uganda e Congo Belga (atual República Democrática do Congo).

Esses territórios estavam sob a tutela de Reino Unido, Bélgica e Portugal. No entanto, foi sobretudo contra os portugueses que os alemães lutaram. A participação de Portugal na Primeira Guerra Mundial foi vista pelas etnias africanas mais organizadas politicamente como uma oportunidade de recuperar sua autonomia. Assim, quando os alemães invadiram Moçambique, por exemplo, tiveram ajuda de povos do norte do país, principalmente macondes e ajauas, no desenvolvimento de guerrilhas contra os portugueses.

Movimentos africanos de resistência à presença colonial europeia também foram observados no norte da África, entre povos muçulmanos, onde a deflagração do conflito estimulou o nacionalismo e o início de guerras religiosas. Essas formas de resistência foram muito importantes no Marrocos, onde a população se revoltou contra a presença francesa, e na Líbia, onde um líder religioso incentivou revoltas contra a colonização italiana. A guerra era, portanto, uma oportunidade para os povos africanos se levantarem contra o imperialismo europeu.

Em contrapartida, muitos africanos foram obrigados a servir as tropas coloniais. Estima-se que 2,5 milhões de africanos tenham se envolvido no conflito, atuando, por exemplo, como soldados, carregadores e enfermeiros. Como consequência desse recrutamento, muitas comunidades sofreram com a falta de mão de obra, sobretudo para as atividades agrícolas, e com a fome.

Na Ásia, como a Índia estava sob dominação britânica, muitos indianos também foram envolvidos no conflito. O exército indiano, por vezes chamado exército britânico indiano, atuou em diversos campos de batalha na Europa e na África, sendo considerado um dos maiores exércitos de voluntários do conflito.

## A participação feminina no conflito

Como a maior parte da população masculina da Europa estava envolvida na guerra, coube às mulheres assumir trabalhos até então desempenhados quase exclusivamente pelos homens. Estima-se que, em 1916, na Alemanha, por exemplo, 44% das fazendas eram comandadas por mulheres. Em 1918, aproximadamente 400 mil operárias compunham cerca de 25% da força de trabalho das indústrias francesas. No Reino Unido, aproximadamente metade do trabalho industrial era realizado por mulheres.

Muitas mulheres também se envolveram diretamente nos *fronts* de batalha, atuando como enfermeiras, auxiliares do exército, mecânicas de aviões, motoristas de caminhões e ambulâncias ou cozinheiras, preparando refeições para as tropas. Essa ampliação das atividades femininas, em um mundo dominado por homens, foi acompanhada de algumas conquistas sociais e políticas importantes. No Reino Unido e na Alemanha, por exemplo, as mulheres, organizadas em movimentos e associações, conquistaram o direito de votar em 1918.

Os dados sobre o trabalho feminino foram extraídos de: ZIEMANN, Benjamin. *War experiences in rural Germany*: 1914-1923. Oxford/New York: Berg, 2007. p. 217.

ADOC-PHOTOS/ALBUM/FOTOARENA - COLEÇÃO PARTICULAR

Operária em indústria de armamentos em Paris, França. Foto de 1915. A mão de obra feminina foi fundamental para a produção de armamentos utilizados na Primeira Guerra Mundial.

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

MODERNA

## O fim da guerra e os acordos de paz

Por questões internas, que estudaremos adiante, a Rússia saiu da guerra no fim de 1917. A partir de junho de 1918, enquanto soldados alemães e austríacos sofriam com a fome, a falta de recursos e a forte resistência francesa e britânica, as forças armadas da Tríplice Entente recebiam ajuda material e militar dos Estados Unidos. Em setembro desse ano, os alemães começaram a perder sistematicamente seus aliados. Bulgária, Império Otomano e Áustria-Hungria saíram da guerra após reveses. Problemas internos, como a carestia, também ameaçavam o Império Alemão: houve greves e manifestações contrárias ao imperador Guilherme II. Além disso, movimentos pacifistas ganhavam força, com o apoio de ex-combatentes. Motins em todos os exércitos tornaram-se comuns.

Diante do caos instaurado na Europa, o Império Austro-Húngaro entrou em colapso, dando origem a quatro Estados independentes: Áustria, Hungria, Tchecoslováquia e Iugoslávia. Uma parte importante do território austro-húngaro foi incorporada pela Polônia.

Na Alemanha, grupos de soldados, socialistas e liberais descontentes promoveram uma revolução, forçando a abdicação de Guilherme II, já muito enfraquecido. A monarquia deu lugar a uma república parlamentarista, conhecida como **República de Weimar**. Sem condições materiais e sociais de prosseguir no conflito, o novo governo alemão assinou um armistício em 11 de novembro de 1918.

Ao assinar a rendição, os alemães acreditaram no cumprimento de um importante documento proposto no início de 1918, pelo presidente estadunidense Woodrow Wilson, com **14 pontos** que deveriam orientar a paz entre as nações europeias. O lema da proposta liberal de Wilson para encerrar a Primeira Guerra Mundial, sem se pautar pelo revanchismo, era "uma paz sem vencedores ou vencidos".

Apesar da iniciativa estadunidense, na **Conferência de Paris**, realizada no Palácio de Versalhes, em janeiro de 1919, os países vencedores reuniram-se sem a presença dos perdedores: um indicativo de que os princípios defendidos pelo presidente dos Estados Unidos não seriam seguidos à risca. Por causa do forte revanchismo do governo francês, que não havia superado a perda de territórios para a Alemanha na Guerra Franco-Prussiana, as condições da rendição foram extremamente severas para os alemães.

Em 28 de junho de 1919, foi assinado o polêmico **Tratado de Versalhes**, de acordo com o qual a Alemanha foi considerada culpada pela guerra, devendo pagar pesadas indenizações aos vitoriosos, além de reduzir drasticamente seu exército e retirá-lo da fronteira com a França (na região da Renânia). A França, por sua vez, recebeu de volta a região da Alsácia-Lorena, além dos direitos de exploração do carvão do Sarre por quinze anos. Os alemães ainda foram obrigados a reconhecer a independência da Polônia, concedendo parte de seu território, Danzig, a fim de garantir aos poloneses uma saída para o mar (o chamado "Corredor Polonês").

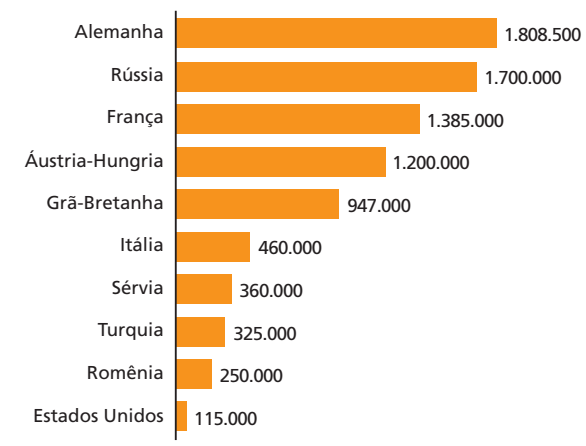
O Tratado de Versalhes e outros assinados na sequência deram margem à criação da **Liga das Nações**, instituição que deveria assegurar a paz internacional.

Nenhuma outra guerra até aquele momento havia alterado o mapa da Europa de forma tão dramática. Quatro impérios desapareceram: o Alemão, o Austro-Húngaro, o Otomano e o Russo. Bélgica e Sérvia foram arrasadas. Milhões de pessoas morreram no conflito.

Ao término da guerra, a Europa estava destruída. Situação diferente ocorreu nos Estados Unidos. Como não foi palco de batalhas, seu território não sofreu a destruição maciça observada na Europa. Sem precisar reconstruir o país e recebendo as dívidas contraídas pelas nações europeias, os estadunidenses ingressaram em um período de intensa expansão econômica.

**ESTIMATIVA DE MORTOS POR PAÍS NA PRIMEIRA GUERRA MUNDIAL**

ERICSON GUILHERME LUCIANO




**Fonte:** HILGEMANN, Werner; KINDER, Hermann. *Atlas historique*. Paris: Perrin, 1992. p. 402.

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

MODERNA

Os dados sobre a paralisação dos trabalhadores russos foram retirados de: *International Encyclopedia of the First World War*. Disponível em: <https://encyclopedia.1914-1918-online.net/article/war_losses_russian_empire>. Acesso em: 29 maio 2020.

# 3. A Revolução Russa

No final do século XIX, a Rússia era governada de forma absolutista pela dinastia Romanov, em um regime conhecido como czarismo. Pouco industrializado e sob influência da Igreja Ortodoxa, o país era composto de uma massa de camponeses, libertados da condição de servidão havia menos de meio século. Em razão dessa característica, a oposição ao regime czarista foi fortemente ligada à população rural. No entanto, o czarismo foi derrubado graças à participação da classe operária no movimento oposicionista.

Em 1898, foi criado o Partido Operário Social-Democrata Russo. Por divergências internas, o partido dividiu-se em dois blocos: o dos **bolcheviques** (termo que significa "maioria" em russo), liderados por Lênin, que defendiam uma revolução imediata, com o apoio camponês, e o dos **mencheviques** ("minoria" em russo), liderados por Martov, que apoiavam uma passagem lenta e democrática para o socialismo, por meio de eleições parlamentares.

Com a entrada da Rússia na Primeira Guerra Mundial, os descontentamentos sociais só cresceram. Em 1916, aproximadamente um milhão de trabalhadores estavam paralisados, as mortes de soldados no *front* de batalha se acumulavam e faltava comida à população.

Em fevereiro de 1917, a situação de carestia chegou a níveis extremos. Manifestações operárias, greves e levantes de soldados tornaram o ambiente explosivo. Pressionado por conselhos operários, conhecidos como **sovietes**, o regime czarista entrou em colapso. A Duma (Parlamento russo) foi obrigada a nomear um novo governo, com orientação liberal. Dias depois, o czar Nicolau II abdicou ao trono, sendo substituído por um governo provisório, composto de mencheviques. Esse processo de tomada de poder foi chamado **Revolução de Fevereiro** (março no calendário gregoriano).

O governo provisório buscou apoio dos países capitalistas e não retirou os exércitos russos da Primeira Guerra Mundial. Além disso, decretou anistia aos presos políticos do regime czarista (incluindo antigos líderes bolcheviques) e concedeu liberdade de imprensa.

Nesse período, Lênin, que estava exilado, retornou à Rússia e publicou suas *Teses de Abril*, defendendo a tomada do poder pelos sovietes, a saída da guerra, a reforma agrária e a estatização das propriedades privadas e dos bancos. Seis meses depois, ele liderou a chamada **Revolução de Outubro** (novembro no calendário gregoriano), por meio da qual os bolcheviques derrubaram o governo provisório, tomando o poder.

Com o novo governo, a Rússia saiu da guerra, mas sofreu consequências. Pelo Tratado de Brest-Litovsk, assinado em 1918, o país perdeu territórios importantes: Finlândia, Estônia, Letônia, Lituânia, Polônia e Bessarábia (hoje localizada na Moldávia e na Ucrânia).

Outras medidas adotadas pelo governo foram a estatização dos bancos, das indústrias e das estradas de ferro, bem como o confisco de terras e sua distribuição entre os camponeses. Tais medidas geraram forte reação dos setores atingidos, como a burguesia e a nobreza, e culminaram em uma guerra civil. Nessa guerra, de um lado estava o Exército Branco, constituído por uma aliança de liberais, conservadores e czaristas apoiada por nações estrangeiras. De outro, o Exército Vermelho, formado por bolcheviques, liderados por Leon Trotsky. O conflito se estendeu de 1918 a 1921. Nesse período, a guerra, a fome e doenças ceifaram milhões de vidas e destroçaram a enfraquecida economia russa.

Com a vitória do Exército Vermelho, Lênin confirmou-se como líder da nascente União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), uma confederação de países e territórios com sovietes próprios. Para tentar recuperar a economia soviética, o governo fundou a Gosplan, órgão regulador que lançou a **Nova Política Econômica** (NEP), com medidas que reintroduziam traços capitalistas na economia. Os resultados dessa política, no entanto, foram moderados e os níveis de produção anteriores à guerra foram alcançados apenas a partir de 1926.

BRIDGEMAN IMAGES/FOTOARENA - MUSEU DA REVOLUÇÃO, MOSCOU

Cartaz de propaganda da Revolução Russa, 1920. O gestual, como o do soldado revolucionário, era típico dos cartazes convocatórios do início do século XX. Já a fábrica estilizada, no segundo plano, indica uma revolução proletária de orientação socialista.

Na Rússia, até a chegada dos bolcheviques ao poder, a passagem do tempo era contada por meio do calendário juliano, que possui uma diferença de cerca de quinze dias em relação ao calendário gregoriano, adotado no Ocidente. Por isso, indicamos que, no calendário gregoriano, a Revolução de Fevereiro ocorreu em março, e a Revolução de Outubro, em novembro.



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

MODERNA

# 4. A ascensão dos regimes totalitários

Após a Primeira Guerra Mundial, os países europeus enfrentaram sérias dificuldades econômicas. Diante da incapacidade de alguns governos de resolver a situação, difundiu-se em alguns países uma profunda desconfiança contra o Estado democrático liberal e sua capacidade de gerir a sociedade e a economia.

Nesse contexto, movimentos extremistas se fortaleceram e passaram a exigir a formação de um Estado forte, com concentração de poderes, dando origem a regimes totalitários. As características do totalitarismo foram tratadas no *Capítulo 3*. A seguir, estudaremos três dos principais exemplos desse tipo de regime: o fascismo, na Itália; o nazismo, na Alemanha; e o stalinismo, na União Soviética.

## Fascismo

A Itália saiu muito endividada da Primeira Guerra Mundial e suas reinvindicações territoriais não foram atendidas. Em meio a um ambiente político e econômico caótico, em 1921, formou-se o Partido Nacional Fascista (PNF).

Os líderes do PNF prometiam fazer do país uma nação grandiosa, incentivando o ultranacionalismo e a reconquista territorial. Como estratégia, passaram a intimidar a oposição com ataques a sindicatos, agremiações políticas e jornais, ao mesmo tempo que divulgavam a ideia de que os democratas liberais e a esquerda eram culpados pela crise do país.

Em um mundo dividido entre o liberalismo democrático, associado aos Estados Unidos, e o modelo socialista, vinculado à União Soviética, o fascismo se apresentava como uma terceira via. O PNF apostava na centralização estatal, no ultranacionalismo, no poder ilimitado e na manutenção da propriedade privada. Um de seus fundadores, Benito Mussolini, afirmava querer um "Estado total", que regulasse a vida familiar, a educação, o trabalho e o lazer dos cidadãos.

Tais propostas agradaram parte da população, especialmente os ressentidos pela crise, conquistando o apoio de empresários e políticos, além de parte dos trabalhadores rurais e dos proprietários de terras.

As milícias ligadas ao PNF se vestiam de preto, e seus correligionários adotavam uma retórica de ódio aos comunistas, de violência como solução política e de expansão territorial como solução econômica. As forças policiais italianas apoiavam o movimento, colocando em xeque o governo.

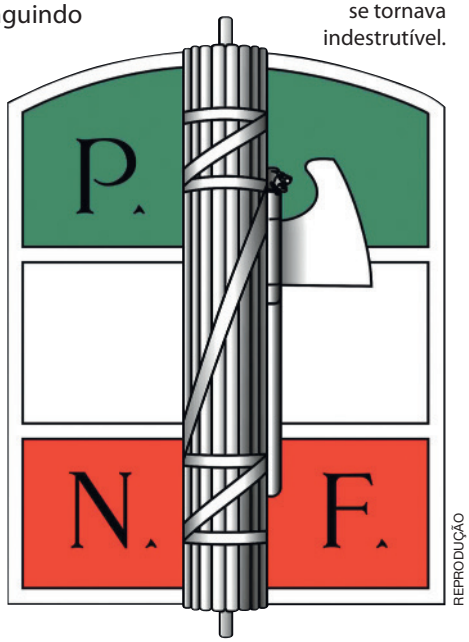
Em 1922, Mussolini convocou a Marcha sobre Roma para pressionar o governo contra uma greve promovida por anarquistas e socialistas. Diante do sucesso da marcha, o rei italiano convidou o líder fascista a ocupar o cargo de primeiro-ministro.

Inicialmente, o regime conduzido por Mussolini manteve alguma aparência de normalidade democrática. No entanto, em 1925, o primeiro-ministro tornou-se ditador, extinguindo partidos políticos de oposição, fechando jornais que não se alinhavam ao fascismo e criando uma polícia política para vigiar e punir seus adversários.

Durante o governo de Mussolini foram construídas grandes obras públicas para gerar empregos, o cultivo do trigo e a prática de esportes foram incentivados, livros foram destinados a difundir a ideologia fascista na educação primária e o catolicismo foi transformado em religião oficial do país.

Além disso, por meio de uma legislação trabalhista, a *Carta Del Lavoro*, o governo regulamentou o funcionamento dos sindicatos e proibiu greves. Em contrapartida, as férias pagas pelos patrões e as atividades de lazer tornaram-se direitos dos trabalhadores.

Com a diminuição da produção industrial e o aumento do desemprego nos anos de 1930, o uso do rádio e do cinema e os comícios de massa tornaram-se frequentes. Cada vez mais caricato, Mussolini apresentava-se como o *Duce*, aquele que restauraria a glória do país. Assim, movidos pelo ultranacionalismo e pelo ressentimento da guerra, em 1935, os italianos invadiram a Abissínia (atual Etiópia), opondo-se às resoluções da Liga das Nações.



REPRODUÇÃO

*Fascio* italiano, principal símbolo do fascismo. O *fascio* aludia a um símbolo romano de justiça e força, representado pela união de um feixe de madeiras em volta de um machado. Segundo a metáfora fascista, um pedaço de madeira isolado poderia ser facilmente quebrado, mas um feixe se tornava indestrutível.

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

MODERNA

Fila de desempregados aguardando assistência em frente à agência de empregos em Weimar, Alemanha. Foto de 1930. O descontentamento popular com a crise econômica e social na Alemanha favoreceu a ascensão do nazismo.

## Nazismo

Como vimos, por meio do Tratado de Versalhes, a Alemanha foi responsabilizada pela Primeira Guerra Mundial, sendo obrigada a pagar pesadas indenizações aos vencedores do conflito. Para arcar com essas despesas e reconstruir sua economia, o país endividou-se, tornando-se dependente do capital dos Estados Unidos.

Aos problemas econômicos somavam-se graves questões sociais, como o empobrecimento da população e o desemprego. Além disso, parte dos alemães culpava o governo republicano pela derrota na guerra e sentia-se humilhada pelas cláusulas do tratado.

Diante desse cenário, em 1919, foi fundado o Partido dos Trabalhadores Alemães, transformado, no ano seguinte, em Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães – também chamado **Partido Nazista** em razão da abreviatura de seu nome na língua alemã. Os nazistas defendiam a propriedade privada, o nacionalismo exacerbado, a xenofobia, o antissemitismo e a perseguição às minorias.

Na época era comum que os nacionalismos mencionassem "raças". No entanto, os nazistas criaram um poderoso mito de origem: o **arianismo**. Adolf Hitler, principal líder do Partido Nazista, defendia a ideia de que os alemães descendiam de uma "raça" ariana e que, quanto mais "puros" se mantivessem, mais fortes seriam. Para conseguir isso, segundo ele, seria necessário extirpar os elementos indesejáveis da sociedade alemã, como judeus, ciganos, pessoas com deficiências físicas ou mentais, homossexuais e comunistas. Além disso, seria preciso assegurar aos arianos um **espaço vital**, muito maior do que o território alemão, justificando uma política expansionista. Hitler buscava, assim, regenerar a Alemanha por meio da guerra, conquistar territórios e inaugurar um Terceiro *Reich*.

De maneira similar ao que ocorreu na Itália com o fascismo, o nazismo lentamente obteve o apoio de pessoas ressentidas e descontentes com as condições econômicas e sociais do país. Ao realizar uma tentativa de golpe de Estado, inspirada na Marcha sobre Roma de Mussolini, Hitler foi preso em 1923, sendo solto depois de cumprir curta sentença. A brandura dessa pena mostrava que seu discurso racista e xenófobo era tolerado na Alemanha.

No ano de 1929, uma crise econômica iniciada nos Estados Unidos teve consequências mundiais, gerando a chamada **Grande Depressão**. A Alemanha, dependente do capital estadunidense, sofreu graves consequências. A economia do país desabou, e o desemprego e a inflação atingiram níveis astronômicos.

Nesse contexto, o discurso inflamado de Hitler ganhou cada vez mais adeptos. Em 1932, o Partido Nazista venceu as eleições para o Parlamento alemão, chamado Reichstag, mas Hitler perdeu a disputa presidencial para o marechal Paul von Hindenburg. No ano seguinte, Hindenburg foi pressionado a convidar Hitler a ocupar o cargo de chanceler do governo alemão.

Uma vez no poder, o líder nazista deu início à montagem de um sistema ditatorial. Em pouco tempo, seus correligionários incendiaram o Parlamento, culpando os comunistas. Com a desculpa de proteger a Alemanha, o governo decretou estado de sítio, e todos os partidos, com exceção do nazista, foram postos na ilegalidade.

Em 1934, o presidente Hindenburg faleceu e Hitler se tornou o *Führer* (líder supremo), ou seja, o único governante do *Reich*. Com enorme poder e popularidade em ascensão, ele buscou contornar os problemas econômicos violando o Tratado de Versalhes. Assim, passou a investir na produção de armamentos, aviões e tanques, impulsionando as fábricas, entusiasmando os empresários e alimentando a esperança popular de ter uma Alemanha grandiosa novamente.

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

## A propaganda nazista

Para disseminar o ideário nazista, foi feito um intenso trabalho de propaganda, conduzido por Joseph Goebbels, ministro do governo. Materiais que expressavam critérios de "pureza racial" foram introduzidos nas escolas, a fim de ensinar às crianças e aos jovens quem seria ou não aceito na sociedade alemã. Cartazes, filmes, *posters* e uma série de outros recursos de propaganda foram difundidos a fim de exaltar a figura de Hitler e as ideias nazistas e construir uma imagem negativa dos grupos considerados inimigos. Comunistas, ciganos, homossexuais, deficientes, doentes e, sobretudo, judeus foram os principais alvos dos nazistas por supostamente não se enquadrarem nos padrões estabelecidos.

Influenciados pelo intenso trabalho de propaganda, os alemães passaram a adorar seu líder. A imagem de Hitler, seus discursos dirigidos à massa e os muitos desfiles bélicos criaram no imaginário dos alemães a ideia de que faziam parte de uma "raça superior".

Os projetos totalitários e programas de propaganda nazista, entretanto, não impediram a resistência de artistas, intelectuais e pessoas comuns. Muitos alemães foram presos ou tiveram de viver na clandestinidade por se opor ao regime. Outros optaram por sair do país à medida que a ditatura se tornava cada vez mais violenta.

**As Leis de Nuremberg**
Por meio das Leis de Nuremberg, promulgadas em 1935, o governo nazista expropriou os judeus, demitiu-os do serviço público e impôs a eles restrições raciais, como o uso de vestimentas ou símbolos que os distinguissem. Além disso, criou os chamados guetos – bairros, normalmente segregados, onde os judeus eram obrigados a residir. Todos os bens e propriedades retirados dos judeus foram distribuídos aos filiados ao Partido Nazista. O governo nazista usou essas leis também para, em nome da "pureza racial", proibir casamentos inter-raciais, estigmatizando ainda mais os judeus na Alemanha.

## Alianças externas

Em 1936, uma violenta guerra civil teve início na Espanha. Liderado pelo general Francisco Franco, um grupo de ultranacionalistas deu um golpe de Estado e entrou em confronto direto com os partidos de esquerda e liberais. A Itália e, principalmente, a Alemanha, apoiaram-no imediatamente, enviando armamentos e tecnologia para o exército franquista. A Espanha se tornou, assim, um laboratório de testes para a tecnologia bélica nazista. A Guerra Civil Espanhola terminou em 1939, com a vitória do fascismo e o triunfo da máquina de guerra nazista.

Também em 1936, um tratado contra o avanço da União Soviética foi selado entre a Alemanha e o Japão. Em 1937, a Itália ratificou o texto. Constituiu-se, assim, o **Eixo Roma-Berlim-Tóquio**, transformado em aliança militar em 1940.

CORBIS/GETTY IMAGES - COLEÇÃO PARTICULAR

Adolf Hitler saúda multidão da juventude hitlerista em Nuremberg, Alemanha. Foto de 1930. Os desfiles de rua e em estádios reforçavam o sentido da coesão nacional proposto pelo Terceiro *Reich* e estimulavam a identificação entre o *führer* e as massas.

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

PROVA

## Stalinismo

Na União Soviética, a morte de Lênin, em 1924, desencadeou uma luta pelo poder entre Leon Trotsky, líder do Exército Vermelho, e Josef Stálin, secretário-geral do Partido Comunista. A principal diferença entre eles estava na forma de projetar o futuro da revolução. Para Trotsky, a União Soviética deveria difundir o movimento revolucionário pelo mundo. A internacionalização da revolução era ponto fundamental da ideologia marxista e, segundo ele, necessária para evitar o isolamento do país. Já Stálin era favorável à consolidação interna da revolução, identificada no lema "socialismo em um só país". Stálin venceu a disputa e consolidou sua liderança na estrutura partidária soviética. Com a justificativa de preservar a revolução, o governo stalinista perseguiu violentamente os dissidentes políticos e opositores ao regime. Trotsky exilou-se na Turquia e depois no México, onde foi assassinado por um agente do serviço secreto soviético em 1940.

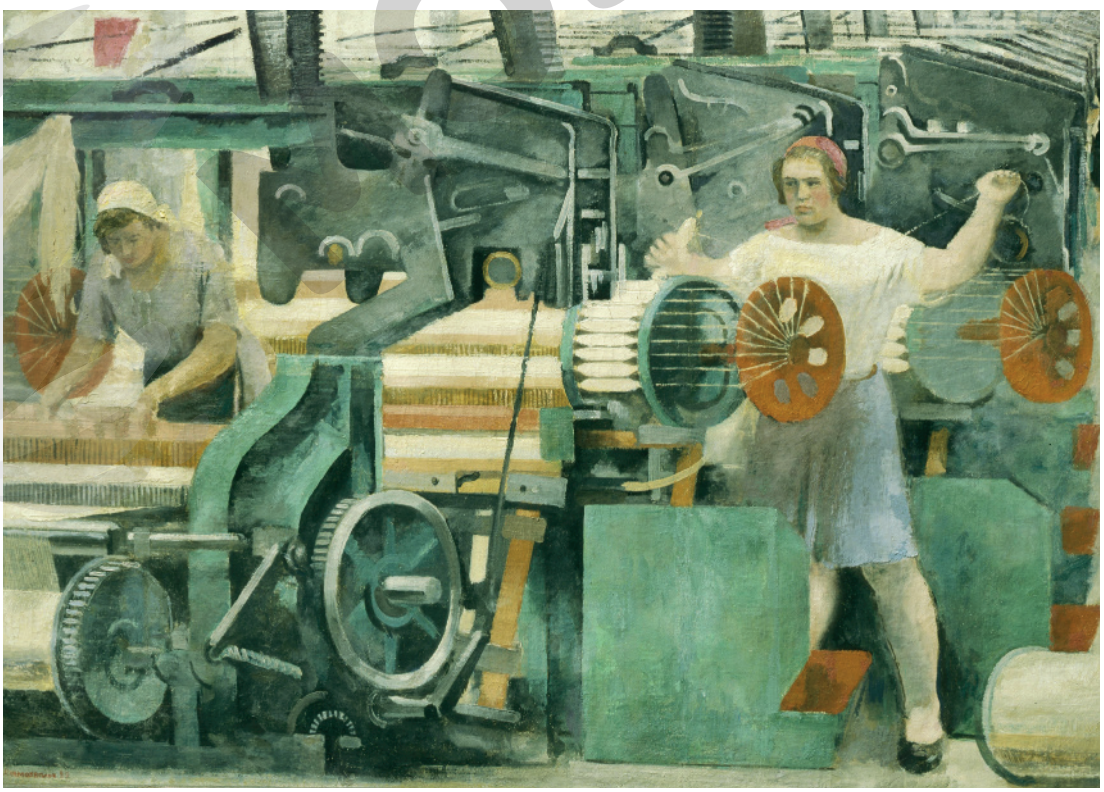
Assim como Hitler, Stálin estabeleceu uma ditadura de partido único, censurou os meios de comunicação, perseguiu e matou opositores e adversários políticos e utilizou a propaganda para promover sua imagem como homem forte da União Soviética. No entanto, havia diferenças fundamentais entre os dois regimes totalitários. Stálin não defendia, por exemplo, ideias como a de superioridade racial, propagada pelos nazistas.

A questão central da ideologia stalinista era a da extinção da propriedade privada. Assim, um dos principais alvos da ditadura na União Soviética foram os *kulaks*, camponeses prósperos que se recusaram a aceitar a coletivização de suas fazendas. Muitos deles foram presos, deportados ou executados. O mesmo aconteceu com membros da burguesia e com os supostos traidores da revolução, sendo assassinadas milhares de pessoas.

No campo econômico, o governo stalinista ampliou a planificação. Foram criados planos quinquenais, com metas para a produção industrial e agrícola dos cinco anos subsequentes. A ideia era acelerar o crescimento econômico, tornando a produção do país autossuficiente em algumas áreas estratégicas.

O primeiro dos planos quinquenais começou a ser implementado em 1928. Por meio dele, o governo estatizou as terras soviéticas, instaurando um modelo de fazendas coletivas, nas quais a produção era distribuída à população pelo Estado. A produção, porém, caiu drasticamente, causando um efeito contrário ao desejado. Stálin, então, redesenhou o plano e criou dois modelos para o campo: um de cooperativas e outro estatal, com trabalhadores pagos pelo Estado, além de um setor da indústria que deveria suprir as necessidades dos produtores no campo. Nos anos 1930, foram permitidas pequenas propriedades privadas no campo. Na indústria, foram priorizados os setores de siderurgia e produção de carvão e, nos anos 1930, a produção de bens de consumo. Por volta de 1940, a União Soviética já era a terceira nação mais industrializada do mundo, atrás dos Estados Unidos e da Alemanha.

**Planificação:** planejamento controlado.



*Os tecelões*, pintura de Alexander Nikolayevich Samokhvalov, 1929. Essa obra expressa o estilo artístico oficial da União Soviética, conhecido como Realismo Socialista. Na ditadura stalinista, a arte era financiada e controlada pelo Estado, devendo divulgar os valores defendidos pelo governo, como a exaltação à pátria e aos trabalhadores.

FINE ART IMAGES/ALBUM/FOTOARENA © SAMOKHVALOV, ALEXANDER NIKOLAYEVICH/AUTVIS, BRASIL, 2020 - MUSEU RUSSO, SÃO PETERSBURGO

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

PROVA

# 5. A Segunda Guerra Mundial

Na década de 1930, a Europa sentia os efeitos da Grande Depressão e da ascensão de regimes totalitários. Nesse cenário, a política expansionista dos países do Eixo, sobretudo da Alemanha, foi o estopim para um novo conflito de dimensões mundiais.

## Expansionismo e política de apaziguamento

Em 1936, Hitler reocupou militarmente a região da Renânia, na fronteira com a França, descumprindo mais uma vez o Tratado de Versalhes. Diante da situação, a Liga das Nações optou por adotar uma **política de apaziguamento**. Pela via diplomática, esperava-se afrouxar as pesadas imposições do tratado, concedendo espaço a Hitler no cenário europeu. Temia-se que uma solução bélica desencadeasse um conflito de proporções similares às da Primeira Guerra Mundial, com enormes custos humanos e econômicos.

Percebendo a inércia de algumas potências europeias, Hitler voltou a descumprir os acordos internacionais em 1938, anexando a Áustria. Desde o ano anterior, o Partido Nazista austríaco, com o auxílio alemão, minara o governo do país, forçando sua queda. Aproveitando-se disso, os alemães realizaram uma anexação pacífica, neutralizando qualquer movimento de resistência.

Em seguida, o alvo foi a região dos Sudetos, território de maioria alemã localizado na recém-criada Tchecoslováquia. Com a ajuda do partido nazista local, Hitler pressionou o governo tcheco a ceder os Sudetos à Alemanha. Diante da ameaça à Tchecoslováquia, foi convocada a **Conferência de Munique**, que reuniu Alemanha, Reino Unido, França e Itália. Nessa conferência, Hitler alegou que aquele seria seu último movimento na Europa, e os representantes dos demais países concordaram com a anexação dos Sudetos pela Alemanha, sem consulta ao governo tcheco. A paz parecia assegurada.

Pouco tempo depois, no entanto, os alemães invadiram a metade oriental da Tchecoslováquia, transformando-a em um protetorado. Em seguida, Hitler voltou suas atenções à Polônia, com o objetivo de recuperar o Corredor Polonês. Para isso, estabeleceu com Stálin um acordo conhecido como **Pacto Nazi-Soviético de Não Agressão**, que garantia a neutralidade soviética no conflito. Pelo acordo, o território polonês seria dividido entre a Alemanha e a União Soviética. Além disso, os soviéticos recuperariam os territórios da Letônia, da Estônia e da Finlândia, perdidos na Primeira Guerra Mundial.

**A EXPANSÃO DA ALEMANHA NAZISTA – 1935-1939**

CATHERINE ABUD SCOTTON

**Fonte:** DUBY, Georges. *Atlas histórico mundial*. Barcelona: Larousse, 2010. p. 286-290.

**Dica de livro**

***Éramos jovens na guerra: cartas e diários de adolescentes que viveram a Segunda Guerra Mundial***

**Sarah Wallis e Svetlana Palmer. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.**

Como os adolescentes viveram a experiência da guerra? Esse livro apresenta trechos de diários e cartas escritas por dezesseis deles sobre essa experiência. As narrativas pessoais são contextualizadas historicamente, contribuindo para a reflexão sobre a dimensão humana do conflito.

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

MODERNA

## O início da guerra

Quando os alemães invadiram a Tchecoslováquia, os governos do Reino Unido e da França estabeleceram um acordo com a Polônia, garantindo apoio no caso de uma invasão alemã. Essa invasão ocorreu em 1º de setembro de 1939, e britânicos e franceses declararam guerra à Alemanha dois dias depois. Teve início, assim, a Segunda Guerra Mundial.

Os combates entre as forças do **Eixo** (compostas inicialmente de Alemanha e Itália) e as dos **Aliados** (a princípio, liderados por Reino Unido e França) começaram em 1940.

A estratégia utilizada pela Alemanha foi a **guerra-relâmpago** (*Blitzkrieg*). Consistia no bombardeio de instalações militares e linhas de comunicação inimigas pela força aérea alemã (*Luftwaffe*), seguida do rápido avanço de tanques de guerra e das tropas. Esse tipo de ataque maciço era muito rápido e fazia as forças nazistas parecerem imbatíveis. Em pouco tempo, Dinamarca, Noruega, Bélgica, Holanda e França foram conquistadas. A França foi dividida: o Norte ficou sob domínio direto alemão, e, em 1942, o Sul se transformou na República de Vichy, que colaborava com os nazistas, perseguindo os adversários e a resistência francesa.

Ainda em 1940, a Itália entrou oficialmente na guerra, tornando o norte da África uma das frentes de combate. Após algumas derrotas para as tropas britânicas na região, os italianos tiveram o auxílio dos alemães. Assim, as forças do Eixo conseguiram dominar a Líbia, a Tunísia, a Argélia e o Marrocos, bem como algumas regiões do Egito.

## A invasão da União Soviética

Na Europa, as forças do Eixo avançaram para o leste. Os italianos invadiram a Grécia, enquanto os alemães, por meio da força, consolidaram o apoio da Romênia e da Bulgária, além de invadir a Iugoslávia.

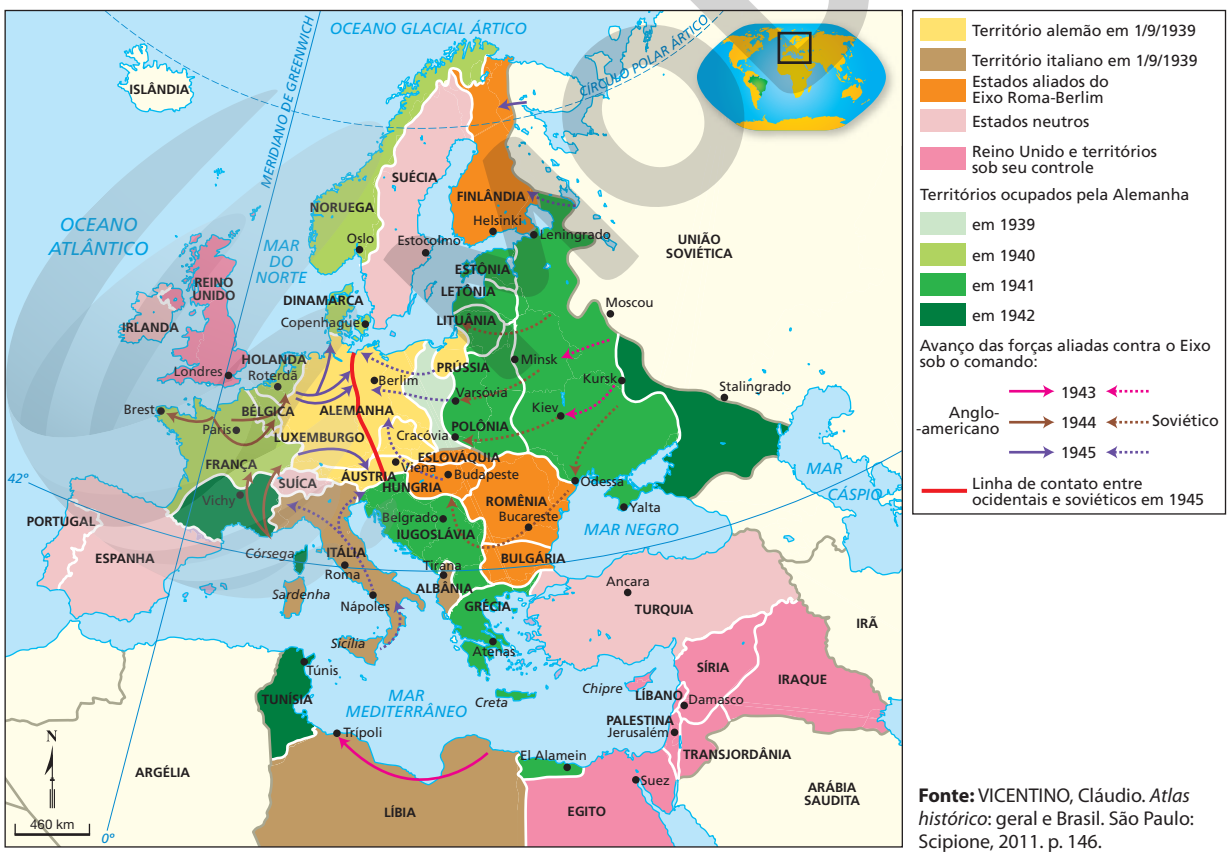
Após sucessivas vitórias do Eixo, em 1941, Hitler pôs em ação a chamada **Operação Barbarossa**, um plano para invadir a União Soviética, quebrando o pacto de não agressão firmado com Stálin. O país tinha um território riquíssimo em recursos naturais, como petróleo, carvão e gás natural, necessários para manter a máquina de guerra alemã. Além disso, Hitler nunca escondeu seu ódio ao "bolchevismo judaico" e seu desprezo por povos eslavos.

Inicialmente, por meio da guerra-relâmpago, os alemães conseguiram vitórias arrasadoras, avançando rapidamente até os arredores da capital, Moscou. No entanto, diante do avanço alemão, os soviéticos adotaram a tática da "terra arrasada", vista no *Capítulo 2*.

No inverno de 1942, as tropas alemãs que estavam nos arredores de Moscou foram paralisadas pelo frio, pela fome e pelo exército soviético, sendo obrigadas a recuar.

**SEGUNDA GUERRA MUNDIAL – 1939-1945**

CATHERINE ABUD SCOTTON




**Fonte:** VICENTINO, Cláudio. *Atlas histórico*: geral e Brasil. São Paulo: Scipione, 2011. p. 146.

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

Desistindo momentaneamente da capital soviética, os alemães concentraram esforços na conquista do Cáucaso, região rica em recursos naturais, como petróleo, e onde se localizavam os principais centros industriais soviéticos. Antes, porém, precisavam conquistar Stalingrado, cidade localizada às margens do Rio Volga. Além de ser um importante centro industrial, Stalingrado tinha valor simbólico para o governo soviético (*grado*, em russo, significa "cidade"; *Stalingrado*, portanto, significa "cidade de Stálin").

As batalhas em Stalingrado duraram cinco meses. Em pouco tempo, a cidade foi arrasada por bombardeios. A tática soviética, no entanto, era atrair os alemães para os escombros e lutar corpo a corpo, o que aumentou muito o número de mortos. O rigoroso inverno soviético foi um complicador para os alemães. A derrota das tropas alemãs em Stalingrado foi a primeira derrota significativa das forças nazistas desde o início da guerra e marcou uma reviravolta no conflito.

## Os Estados Unidos e a guerra no Pacífico

As pretensões imperialistas do Japão motivaram diversos conflitos na Ásia. Em 1941, os japoneses invadiram a possessão francesa da Indochina. No fim do mesmo ano, atacaram Pearl Harbor, base naval estadunidense no Havaí, bem como posições dos Estados Unidos nas Filipinas.

Até aquele momento, os Estados Unidos não haviam se envolvido diretamente na guerra, adotando medidas como o fornecimento de armas e equipamentos a britânicos e a soviéticos, o congelamento de bens japoneses em seu território e a interrupção do comércio com os países do Eixo. Diante do ataque à base naval do Havaí, no entanto, o presidente do país, Franklin Delano Roosevelt, manifestou ao Congresso a intenção de declarar guerra ao Japão, sendo prontamente atendido. Em seguida, Alemanha e Itália declaram guerra aos Estados Unidos, ampliando as dimensões do conflito.

A entrada dos Estados Unidos na guerra ao lado dos Aliados fortaleceu o bloco na luta contra os países do Eixo. Os estadunidenses transformaram sua força industrial em uma máquina de produção bélica. A economia do país, em processo de recuperação após a crise de 1929, voltou a florescer graças ao conflito.

Até 1944, a maioria das tropas estadunidenses atuou buscando deter o avanço japonês no Pacífico. No *front* europeu, britânicos e, principalmente, soviéticos lideravam as ações contra Hitler e Mussolini.

## A participação brasileira na Segunda Guerra Mundial

Inicialmente o Brasil manteve-se neutro na guerra. Getúlio Vargas, o presidente do país na época, havia estabelecido uma ditadura e demonstrava simpatia pelo fascismo. No entanto, foi pressionado pelos Estados Unidos a apoiar os Aliados.

Sob a influência da política da boa vizinhança, os Estados Unidos assinaram acordos com o Brasil e outros países da região. O governo brasileiro cedeu aos estadunidenses o uso de bases militares no Nordeste e o fornecimento exclusivo de matérias-primas fundamentais, como a borracha e o minério de ferro, recebendo, em contrapartida, armas, munições e créditos para o investimento em indústrias de base.

Nesse contexto, navios comerciais brasileiros foram atacados por submarinos alemães, e Vargas declarou guerra ao Eixo em 1942. Soldados da Força Expedicionária Brasileira (FEB) foram enviados à Europa para lutar na guerra. Apesar do pouco preparo e da falta de suprimentos, eles participaram de campanhas vitoriosas, como a tomada do Monte Castelo, na Itália.

**A propaganda de guerra estadunidense**

Durante a Segunda Guerra Mundial, a propaganda foi amplamente utilizada por todas as partes envolvidas no conflito. Nos Estados Unidos, vários personagens de histórias em quadrinhos, filmes e séries com a missão de "ajudar a salvar o país de seus inimigos", como o Capitão América e a Mulher Maravilha, foram criados. Outros personagens já existentes, como Pato Donald, Superman e Batman, foram utilizados politicamente na criação de narrativas de combate a "vilões" que representavam o Eixo.

A propaganda de guerra estadunidense se estendeu à América Latina. Para angariar aliados no continente, os Estados Unidos adotaram uma estratégia, conhecida como **política da boa vizinhança**, que combinava acordos econômicos e militares com a difusão cultural e a propaganda. Personagens simbolizando países latino-americanos, como Zé Carioca (Brasil) e Panchito Pistoles (México), foram criados por Walt Disney nesse contexto.

Cena do filme estadunidense *Capitão América, o primeiro vingador*, dirigido por Joe Johnston, 2011. No filme, que narra a origem do Capitão América, o personagem luta contra os nazistas.

PARAMOUNT PICTURES/EVERETT COLLECTION/FOTOARENA

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

MODELO

## A fase final da guerra

Os rumos da guerra mudaram quando a União Soviética e os Estados Unidos somaram forças aos exércitos dos Aliados. Em 1942, aviões britânicos e estadunidenses intensificaram os bombardeios sobre as cidades alemãs. Enquanto isso, os soviéticos combatiam as tropas nazistas no leste europeu.

No norte da África, os Aliados, com a ajuda de grupos locais, ocuparam o território conquistado pela Itália e pela Alemanha e partiram para a retomada da Europa pelo sul da Península Itálica. As forças de Mussolini não puderam resistir à ofensiva e se renderam em setembro de 1943. No entanto, o exército nazista criou uma linha de resistência ao longo dos Montes Apeninos, dificultando o acesso ao continente. Mussolini, que havia sido deposto e preso, foi reconduzido ao poder pelos nazistas, que criaram um país fantoche ao norte da Itália: a **República de Saló**. A resistência italiana enfrentou os nazistas com milícias. Em 1945, integrantes dessas milícias prenderam e lincharam Mussolini.

Diante da dificuldade de invadir o território europeu pela Itália, os Aliados traçaram outro plano de ação, dessa vez, pelas praias da Normandia, na França. Em 6 de junho de 1944, o chamado **Dia D**, as forças aliadas desembarcaram na Normandia e promoveram um intenso bombardeio aéreo e naval contra o exército alemão, que reagiu violentamente. O combate ceifou milhares de vidas e terminou com a vitória aliada.

Em janeiro de 1945, os exércitos nazistas já não conseguiam resistir à ofensiva aliada. Na frente ocidental, França, Bélgica e Holanda foram libertadas. Na frente oriental, o exército soviético estava prestes a entrar em Berlim, último reduto nazista. Hitler recusava-se a assinar qualquer tratado de rendição. No fim de abril, ao perceber que não conseguiria resistir ao avanço soviético, ele cometeu suicídio. Em maio, a Alemanha assinou a rendição, pondo fim à guerra na Europa. Mas o conflito seguia no Pacífico.

### A rendição do Japão

A guerra no Pacífico se arrastou por mais dois meses. Os japoneses não aceitavam a rendição. Pilotos suicidas, conhecidos como camicases, atacavam os navios dos Aliados. Para pôr fim ao conflito, os Estados Unidos optaram pelo uso de armas desenvolvidas em segredo durante a guerra: as bombas atômicas. O desenvolvimento dessa tecnologia contou com a participação de dezenas de cientistas, muitos deles fugidos da Europa por causa da guerra. Em 6 de agosto, a primeira bomba foi lançada sobre a cidade de Hiroshima. Três dias depois, outra atingiu Nagasaki. Devastado, o Japão assinou a rendição em 2 de setembro de 1945, e a guerra chegou ao fim.

"Há divergências quanto ao número de vítimas da bomba de Hiroshima. Fontes japonesas enumeram cerca de 150 mil fatalidades (sendo 130 mil civis) – uma parte nos primeiros dias, por queimaduras e pelo impacto mecânico da explosão; grande parte até o final de 1945, por síndrome aguda da radiação – os demais em anos subsequentes, também pela ação das radiações ionizantes que receberam.

[...] Aqui não falamos da bomba de plutônio, lançada três dias depois da de Hiroshima, que teria causado a morte de 60 mil a 80 mil seres humanos em Nagasaki.

Em vez de terem contribuído para melhorar a condição humana e a qualidade da vida das pessoas, os saberes, acumulados pelos cientistas durante décadas de estudos – e a fortuna investida nas pesquisas e fabricação das bombas atômicas –, resultaram no sacrifício de centenas de milhares de seres humanos inocentes, no Japão."

CARVALHO, Joaquim Francisco de. A gênese da bomba. *Estudos Avançados*. v. 29, n. 84, maio-ago. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142015000200197&script=sci_arttext>. Acesso em: 30 maio 2020.

**Explore**

Segundo o texto, o conhecimento científico foi aplicado em benefício da população? O que você pensa sobre isso?

**Conexão com Ciências da Natureza (EM13CNT304)**

HIROSHI HIYAMA/AFP - MEMORIAL DA PAZ, HIROSHIMA

Cidade de Hiroshima, no Japão, destruída após a explosão da bomba atômica. Foto de 1945.

MODERNA

## O holocausto

A perseguição aos judeus pelos nazistas começou antes mesmo do início da Segunda Guerra Mundial. No entanto, foi durante o conflito que os nazistas colocaram em prática a chamada "solução final", ou seja, a política de extermínio em massa da população judaica, que ficou conhecida como **Holocausto** ou ***Shoah***.

Homens, mulheres e crianças eram levados à força para **campos de concentração e extermínio**. Nesses locais eram divididos em grupos e obrigados a trabalhar em condições precárias, sem higiene e com pouquíssima comida. Os que não morriam de fome, doenças ou exaustão eram assassinados em câmaras de gás ou por fuzilamento.

Os campos de concentração mais letais eram Treblinka e Auschwitz, localizados na Polônia. Em Treblinka foram executadas de 870 mil a 925 mil pessoas, ao passo que em Auschwitz foram mortos cerca de 1 milhão de judeus, de 70 mil a 74 mil poloneses, 21 mil ciganos e 15 mil prisioneiros de guerra. Ao todo, morreram nos campos de concentração e em execuções em massa promovidas pelos nazistas em outros lugares aproximadamente 6 milhões de judeus, 1,8 milhão de poloneses, 312 mil sérvios, até 250 mil pessoas com deficiência, cerca de 1.900 testemunhas de Jeová e até 250 mil ciganos, além de milhares de homossexuais, civis soviéticos e prisioneiros de guerra.

Com o fim da guerra, o mundo tomou conhecimento das atrocidades cometidas pelos nazistas contra o povo judeu e cresceu a pressão internacional para a criação de um Estado nacional judaico na região histórica da Palestina.

Os dados referentes ao número de mortos foram extraídos de: *Holocaust Encyclopedia*. Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org>. Acesso em: 30 maio 2020.

ERIC NATHAN/ALAMY/FOTOARENA

Entrada do campo de concentração e extermínio nazista de Auschwitz, na Polônia. Foto de 2012.

## A questão judaico-palestina

O termo *Palestina* é utilizado desde a Antiguidade para nomear a região localizada entre o sul do território correspondente ao do atual Líbano e a Península do Sinai. Essa área foi habitada por diferentes povos ao longo da história, incluindo **árabes** e **judeus**. Desde o século XVI, ela pertencia ao Império Otomano. Com a dissolução desse império, no contexto da Primeira Guerra Mundial, a Palestina passou ao domínio britânico.

Nesse período, a maior parte da população da Palestina era formada por árabes. Os judeus, apesar de serem a minoria da população, aliaram-se aos britânicos, contando com seu apoio para intensificar um programa de imigração para a região, conhecido como **movimento sionista**. Considerando-se descendentes dos hebreus, um dos povos que habitaram a região na Antiguidade, eles defendiam ter o direito histórico de retornar ao território e lá formar um Estado exclusivamente judeu. A região, porém, já estava habitada. Assim, os conflitos com a população de origem árabe se intensificaram.

Após a Segunda Guerra Mundial, coube à recém-criada Organização das Nações Unidas (ONU) buscar uma solução para o problema. Foi, então, proposta a divisão da região em um Estado árabe (Palestina) e outro judeu (Israel). A proposta, no entanto, não foi aceita pelos palestinos nem pelos países árabes vizinhos (a Liga Árabe), que defendiam a existência de um Estado único.

Os líderes do movimento sionista, então, declararam unilateralmente a criação do **Estado de Israel**, em 1948, desencadeando uma série de conflitos na região. Desde então, os israelenses adotaram uma política expansionista, avançando sobre territórios reservados aos palestinos pela proposta da ONU. Milhares de palestinos tiveram de deixar suas casas, aumentando a escalada de violência na região. Diversos conflitos e acusações de ambos os lados se seguiram e, até hoje, a paz parece uma realidade distante na região.

**Reflita**

Em 2019, o Memorial e Museu de Auschwitz-Birkenau publicou em sua conta em uma rede social a seguinte nota para criticar o comportamento de alguns visitantes, que tiravam fotos se equilibrando sobre os trilhos de Auschwitz: "Quando chegar ao @AuschwitzMuseum, lembre-se de que você está no local onde mais de 1 milhão de pessoas foram mortas. Respeite sua memória. Há lugares melhores para aprender a andar em uma trave de equilíbrio do que o local que simboliza a deportação de centenas de milhares para a morte". O que você pensa a respeito do comportamente desses visitantes do museu? Discuta a questão com os colegas.

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

MODELO

# Atividades

Responda no caderno.

## Ampliando

**1. (Enem-MEC)**

"Três décadas – de 1884 a 1914 – separam o século XIX – que terminou com a corrida dos países europeus para a África e com o surgimento dos movimentos de unificação nacional na Europa – do século XX, que começou com a Primeira Guerra Mundial. É o período do imperialismo, da quietude estagnante na Europa e dos acontecimentos empolgantes na Ásia e na África."

ARENDT, H. *As origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

O processo histórico citado contribuiu para a eclosão da Primeira Grande Guerra na medida em que

**a)** difundiu as teorias socialistas.
**b)** acirrou as disputas territoriais.
**c)** superou as crises econômicas.
**d)** multiplicou os conflitos religiosos.
**e)** conteve os sentimentos xenófobos.

**2.** Observe a charge a seguir e leia a legenda para fazer as atividades.

HISTORY AND ART COLLECTION/ALAMY/FOTOARENA - COLEÇÃO PARTICULAR

*School begins*, charge de Louis Dalrymple, publicada na *Puck Magazine*, 1899. Essa charge foi publicada acompanhada do seguinte texto em inglês: "Início das aulas. Tio Sam (para seus novos alunos na aula de *civilização*). — Agora, crianças, vocês precisam aprender essas lições quer queiram, quer não! Deem uma olhada nos alunos atrás de vocês e lembrem-se de que, em pouco tempo, se sentirão tão felizes quanto eles!".

**a)** Identifique os diferentes personagens representados na charge e o lugar que cada um deles ocupa na sala de aula.
**b)** Explique o contexto a que a charge se refere.
**c)** Relacione a imagem à chamada Política do *Big Stick*.

**3. (Enem-MEC)**

"A participação da África na Segunda Guerra Mundial deve ser apreciada sob a ótica da escolha entre vários demônios. O seu engajamento não foi um processo de colaboração com o imperialismo, mas uma luta contra uma forma de hegemonia ainda mais perigosa."

MAZRUI, A. "Procurai primeiramente o reino político..." *In*: MAZRUI, A.; WONDJI, C. (org.). *História geral da África*: África desde 1925. Brasília: Unesco, 2010.

Para o autor, a "forma de hegemonia" e uma de suas características que explicam o engajamento dos africanos no processo analisado foram

**a)** Comunismo/rejeição da democracia liberal.

**b)** Capitalismo/devastação do ambiente natural.

**c)** Fascismo/adoção do determinismo biológico.

**d)** Socialismo/planificação da economia nacional.

**e)** Colonialismo/imposição da missão civilizatória.

**4.** Uma das práticas de pesquisa utilizadas em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, assim como em outras áreas do conhecimento, é a revisão bibliográfica, também chamada "estado da arte", por se tratar de uma forma elaborada de analisar a bibliografia. Ela consiste no levantamento e na análise de pesquisas realizadas sobre determinado assunto, em certo local e período, a fim de mapeá-las, identificando os principais aspectos abordados, o que já se sabe sobre o assunto e as principais lacunas.

Neste capítulo, você estudou aspectos fundamentais do nazismo. Que tal realizar uma revisão bibliográfica sobre o assunto? Junte-se a dois colegas para pesquisar os principais temas relacionados ao nazismo discutidos pelos pesquisadores no Brasil nos últimos anos. Para isso, adotem os passos a seguir.

**I.** Consultem uma biblioteca eletrônica, voltada para a produção científica – por exemplo, a plataforma *Scielo*. Disponível em: <https://scielo.org/>. Acesso em: 30 maio 2020.

**II.** Pesquisem o termo *nazismo* e apliquem os filtros de busca, geralmente localizados no menu lateral, para obter resultados mais precisos. Lembrem-se de que o objetivo é conhecer as pesquisas publicadas no Brasil, nos últimos anos.

**III.** Verifiquem quantos artigos resultaram da busca e observem os dados bibliográficos de cada um deles (autor, título, local e data de publicação).

**IV.** Leiam cada um dos resumos das publicações. Procurem identificar o que foi estudado em cada texto e como isso foi feito.

**V.** Respondam às questões: todos os resumos parecem relevantes para a revisão bibliográfica do grupo? Quais deles abordam temas que foram estudados neste capítulo? Quais deles apresentam temas novos?

**VI.** Pensando nos aspectos do nazismo estudados neste capítulo, redijam um texto comentando os resultados da pesquisa. Destaquem pontos comuns e diferenças entre os artigos pesquisados e o conteúdo do capítulo. Comentem também os temas mais abordados pelos pesquisadores brasileiros no período estudado e os que receberam menos atenção.

## Produção de texto

**5.** Analise os trechos a seguir e, com base em seus conhecimentos, redija um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema "símbolos nazistas e racismo".

"A suástica é um símbolo de paz, prosperidade e boa sorte para quase 2,3 bilhões de pessoas, um terço da humanidade. A maioria delas se encontra na Ásia, onde é um emblema sagrado para o budismo, o hinduísmo e o jainismo [...]

Desde que Adolf Hitler a sequestrou em 1920 para transformá-la na marca registrada do Terceiro *Reich*, virou a representação gráfica do antissemitismo, do ódio e da superioridade racial."

BALAGUER, Esperanza. Por que teremos que nos acostumar a ver suásticas na próxima Olimpíada. *El País*, 24 jan. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/icon_design/2020-01-24/por-que-teremos-que-nos-acostumar-a-ver-suasticas-na-proxima-olimpiada.html>. Acesso em: 30 maio 2020.

"[...] Art. 20. Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.

Pena: reclusão de um a três anos e multa.

§ 1º Fabricar, comercializar, distribuir ou veicular símbolos, emblemas, ornamentos, distintivos ou propaganda que utilizem a cruz suástica ou gamada, para fins de divulgação do nazismo.

Pena: reclusão de dois a cinco anos e multa. [...]"

BRASIL. Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm>. Acesso em: 30 maio 2020.

"A Universidade de São Paulo (USP) investiga pichações de suásticas, símbolo do nazismo, feitas em portas de cinco apartamentos do [...] alojamento estudantil da Cidade Universitária, na Zona Oeste da capital paulista. [...]

Em uma das imagens postadas [...], além do desenho nazista, há a frase 'Volta para Bolívia'. Alunos ouvidos pelo *G1* disseram que os ataques nas portas dos apartamentos começaram na terça-feira (16), com pichações misóginas e homofóbicas acompanhadas dos nomes de alunos da moradia estudantil. Na quarta, relataram ter visto as suásticas. [...]"

MACHADO, Lívia; TOMAZ, Kleber. USP investiga pichações de suástica nazista em portas de alojamento estudantil. *G1*, 18 out. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2018/10/18/usp-investiga-pichacoes-de-suasticas-nazistas-em-portas-de-alojamento-estudantil.ghtml>. Acesso em: 30 maio 2020.

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

MODERNA

CAPÍTULO

# 5 A questão do Estado

JOSÉ CRUZ/AGÊNCIA BRASIL

Manifestação de comunidades indígenas diante do Palácio do Planalto, em Brasília, Distrito Federal. Foto de 2017. Aproximadamente 4 mil indígenas percorreram os dois lados da Esplanada dos Ministérios para protestar contra a alteração na legislação ambiental que coloca suas terras em risco. Tal mudança é considerada por eles "a mais grave e iminente ofensiva" dos últimos trinta anos.

## Conversa inicial

As autoridades administrativa, jurídica e militar são instrumentos legítimos de poder do Estado. Nos Estados pautados pelas práticas jurídica e democrática, esse poder é legitimado pela atuação social dos indivíduos por meio do voto, ao escolher seus representantes, e também por mecanismos institucionais de participação, como os protestos nas ruas.

A ação organizada dos indivíduos na sociedade, orientada por direitos e deveres, é a base do Estado constitucional, que deve levá-la em consideração para a execução de sua política, garantindo a manutenção das liberdades individuais, bem como o respeito aos direitos da população.

1. Observe a imagem da manifestação de comunidades indígenas e responda: fazer política é somente uma questão do Estado ou os indivíduos têm o poder de influenciar as decisões do governo?
2. Como você percebe a interferência do Estado nas ações do seu dia a dia?
3. De acordo com seus conhecimentos, cite duas características do Estado brasileiro que você considera positivas para a organização política e social do país e justifique sua resposta.

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

# 1. Concepções teóricas do Estado

Como estudado no *Capítulo 2*, o Estado, tal como o conhecemos hoje, teve origem nas primeiras monarquias nacionais formadas na Europa a partir do século XII, que se organizaram e se desenvolveram de diversos modos nos séculos seguintes. Entretanto, essas formas de organização estatal eram bem diferentes do Estado contemporâneo.

De maneira genérica, o Estado é um tipo de ordenamento institucional que centraliza o poder político por meio da legitimação social. Isso significa que as pessoas de determinada sociedade se organizam e se submetem a seguir regras coletivas de acordo com o que dispõe o poder central, representado por um monarca, um presidente ou representantes legislativos, de acordo com cada contexto social e histórico.

Em 1820, o filósofo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) definiu o Estado como a instituição que deve assegurar a liberdade como valor supremo e ser soberano sobre os indivíduos. Essa liberdade, segundo ele, deve ser garantida a todos os cidadãos pela força da justiça, mantendo a unidade moral da vida coletiva.

> "O Estado, enquanto espírito de um povo é, ao mesmo tempo, a Lei que penetra todas as relações [da vida deste povo], os costumes e a consciência dos seus indivíduos, assim, a constituição de um determinado povo depende, em geral, do modo e da cultura da autoconsciência desse mesmo povo, na qual reside sua liberdade subjetiva e, por conseguinte, a realidade efetiva da constituição."
>
> HEGEL, Georg W. F. *Princípios da filosofia do direito*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 251.

Hegel, no entanto, rejeitava a eleição como forma de representação democrática, pois acreditava que o representante eleito seria apenas um funcionário público, e não um mandatário justo. Dessa maneira, ele retomou a teoria política de Maquiavel (estudada no *Capítulo 1*), que defendia o príncipe como o portador da autoridade e da responsabilidade de dirigir a sociedade.

Os filósofos alemães Friedrich Engels (1820-1895) e Karl Marx (1818-1883), ao interpretar essa noção de Estado proposta por Hegel, em *O manifesto comunista*, publicado em 1848, concluíram que a sociedade civil não é um espaço de organização social aglutinado no Estado, mas uma arena de luta de classes.

De acordo com Engels, no decorrer da história, o Estado sempre foi organizado para apaziguar os conflitos entre diferentes classes sociais em comunidades caracterizadas pela divisão social do trabalho e pelas trocas comerciais, que se tornaram mais complexas com o uso da moeda. A classe social que detinha o poder econômico foi a primeira a dispor do Estado como forma de garantir seus interesses em disputas sociais e econômicas.

> "Assim, o Estado antigo foi, sobretudo, o Estado dos senhores de escravos para manter os escravos subjugados; o Estado feudal foi o órgão de que se valeu da nobreza para manter a sujeição dos servos e camponeses dependentes [...]."
>
> ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 194.

Para Engels e Marx, essa dominação não é apenas política, pois as relações econômicas são determinantes para o conflito. Em geral, os dominantes não controlam apenas o Estado, mas também os meios de produção. Assim, os dominados são os trabalhadores que operam a transformação do mundo material segundo as regras e os equipamentos das classes dominantes.

De acordo com esses filósofos, é na sociedade civil que ocorrem as relações econômicas, as quais, por sua vez, regulam as relações políticas. Assim, Engels e Marx não consideram apenas o domínio formal do Estado, embora o concebam como organizador e preservador da sociedade civil. Para eles, portanto, a sociedade civil não é constituída na esfera pública, em que está o Estado, mas na esfera privada, pois as relações de produção e de trabalho são voltadas para as necessidades de cada indivíduo.

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

MODERNA

## 2. Estado, poder e política

O Estado controla um aparato administrativo e burocrático que organiza leis e regimentos a serem seguidos por todos aqueles que vivem no interior de seu território. Além disso, detém o controle das instituições jurídicas, penais e policiais que fiscalizam e fazem cumprir suas ordenações legais. Podemos dizer, então, que o Estado controla boa parte do poder que se propaga em uma sociedade.

As relações de poder, no entanto, segundo o teórico social e filósofo francês Michel Foucault (1926-1984), ultrapassam a esfera do Estado e estão presentes em todos os níveis da sociedade, formando uma rede hierárquica. O que assegura unidade a essa rede de poderes, de acordo com Foucault, é a disciplina. O poder governamental, por exemplo, é exercido por agentes do Estado em uma rede disciplinar que envolve, de um lado, o princípio de autoridade e, de outro, as regras de obediência.

Por estar amparada pelos poderes potenciais de cada sujeito, a autoridade de um governo depende de legitimidade, ou seja, do consentimento dos que se submetem a ela. Isso confere soberania ao Estado, mesmo que haja resistências e oposições a suas determinações. Se não houver o consentimento da sociedade, a autoridade do governo é deslegitimada, e ele tende a se tornar autoritário.

Assim, o poder é exercido por meio de uma rede disciplinar que, de modo mais ou menos consciente, é consentida pelos sujeitos. Se as relações políticas se desequilibram e as instituições governamentais não legitimam sua rede disciplinar, é estabelecido um **Estado de exceção**, pois o governo excede sua força, uma vez que não mais é compreendido como legítimo.

### O monopólio legítimo da força

A força exercida pelo Estado se legitima para manter a ordem, a pacificação e o equilíbrio da sociedade, e se justifica pela necessidade de sustentar o grau de obediência voluntária às leis por parte dos indivíduos.

O sociólogo alemão Max Weber (1864-1920) tratou desse assunto na obra *A política como vocação*, publicada em 1919. Nela o autor afirmou que o Estado é o detentor legítimo da violência, podendo empregá-la para garantir suas ações, com o consentimento da comunidade submetida a ele. No entanto, nem sempre o Estado detém o monopólio da violência. Quando organizações criminosas se disseminam nas sociedades, por exemplo, o Estado pode perder o monopólio da força e, consequentemente, a capacidade de garantir a segurança pública.

Segundo o sociólogo alemão Norbert Elias (1897-1990), as primeiras forças armadas e policiais eram compostas de grupos de agentes que dominavam técnicas do uso da violência para evitar que o restante da sociedade o fizesse e a agressão se generalizasse, como acontecia com os exércitos particulares na época dos senhores feudais.

Muitas vezes, porém, os agentes das forças armadas, por motivações ilícitas, ameaçam as tentativas de pacificação por parte do Estado e o desafiam por meio de uma série de organizações paralelas. Em razão disso, a sociedade passa a constituir sistemas de uso da violência desvinculados da ação imediata do Estado, por meio da contratação de empresas privadas de segurança, que, para serem legitimadas, precisam apenas da autorização e da regulação do Estado.

Para o sociólogo brasileiro contemporâneo Sérgio Adorno, a ineficiência das políticas de segurança e do sistema jurídico do Estado contribui para a perda de sua legitimidade, o que reforça o crescente uso de recursos privados para a solução de conflitos sociais.

## 3. Estado contemporâneo

O Estado contemporâneo nas democracias modernas é formado por instituições. As regras de funcionamento e as atribuições dessas instituições são definidas em leis e regulamentos públicos expressos, de forma transparente, em uma carta constitucional. De modo geral, os regimentos e a atuação dos Estados contemporâneos abrangem conflitos e negociações internacionais e também questões internas, como as relacionadas à obtenção de título de eleitor, de documentos de identidade ou de habilitação para dirigir, a organização escolar e o atendimento público de saúde. São também regulamentados pelo Estado a instauração da moeda e os instrumentos de regulação econômica, como as taxas sobre produtos importados e o pagamento de impostos.

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

No Estado democrático de direito, a legislação orienta e limita as ações individuais e coletivas dos cidadãos e também das forças armadas, que atuam nas questões de defesa territorial. Além de organizar as relações de poder entre as instituições políticas, o Estado contemporâneo exerce soberania sobre territórios, respaldando a autodeterminação de sua sociedade e garantindo a partilha de símbolos e sentimentos comuns que dão sentido à nação, conforme visto no *Capítulo 2*.

Observe que, nos parágrafos anteriores, utilizou-se a palavra *Estado* para designar as instituições e os regulamentos, bem como os aspectos burocráticos aplicados à vida individual e coletiva em determinado território. Mas, para designar os elementos culturais e simbólicos partilhados por determinado povo, empregamos a palavra *nação*. É correta também a utilização dos dois conceitos unidos – Estado-nação – para fazer referência, por exemplo, ao Brasil, que tem instituições políticas próprias, como a Presidência da República e os governos estaduais, assim como elementos de unidade nacional, como a língua portuguesa e a bandeira nacional.

As relações entre o Estado e a sociedade, entretanto, não se restringem ao pacto nacional. Há questões pertinentes à compreensão de Estado, que passam pelas formas como esse ente atua, pois ele é responsável pela manutenção de direitos civis e políticos e pelo atendimento das demandas por direitos sociais. Esses direitos fundamentais serão estudados no tópico a seguir.

Sobre esse aspecto, o filósofo italiano Norberto Bobbio (1909-2004) declara:

> "[...] os direitos fundamentais representam a tradicional tutela das liberdades burguesas: liberdade pessoal, política e econômica. [...] Os direitos sociais, ao contrário, representam direitos de participação no poder político e na distribuição da riqueza social produzida."

BOBBIO, Norberto. *Estado, governo, sociedade*: para uma teoria geral da política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 401.

GERALDO MAGELA/AGÊNCIA SENADO

Dragões da Independência na rampa do Palácio do Planalto, em Brasília, Distrito Federal. Foto de 2018. As guardas oficiais representam o Estado e a nação.

MODERNA

# 4. Estado e direitos

Para compreender o funcionamento do Estado contemporâneo, é preciso entender o modo como ele assegura e disponibiliza direitos, que é a principal expressão de sua relação com a sociedade civil. Há, portanto, uma relação direta entre a efetividade e as práticas das políticas do Estado e a garantia da cidadania por meio do respeito aos direitos civis, políticos e sociais.

Os **direitos civis** são os referentes às liberdades individuais. Se eles estiverem definidos na Constituição, o Estado precisa apenas garanti-los. O direito de ir e vir, o de liberdade de expressão e o de liberdade para empreender podem ser exercidos por qualquer pessoa, segundo critérios próprios. Um Estado democrático não deve intervir no exercício deles, apenas assegurá-los. Como eles não podem ser violados pelo Estado nem por terceiros, são considerados pela ciência política direitos negativos. Assim, em um Estado democrático de direito, os direitos civis precisam estar previstos e assegurados, impedindo qualquer interferência nas liberdades individuais.

Os **direitos políticos**, por sua vez, estão relacionados à vida política. Eles são, a princípio, individuais, uma vez que, em uma situação democrática, espera-se que cada um tenha convicções políticas e possa segui-las livremente. Há, porém, algo de coletivo nos direitos políticos, pois sua garantia possibilita, por exemplo, a regulamentação de associações, instituições cooperativas e partidos políticos. Assim como os civis, os direitos políticos também são negativos em relação ao papel do Estado democrático, que deve garanti-los segundo as definições constitucionais, sem interferir nas escolhas dos cidadãos. Além disso, o Estado democrático deve assegurar instituições e regulamentos eleitorais que garantam aos cidadãos o direito de votar e/ou se candidatar a cargos políticos.

Os **direitos sociais**, por sua vez, devem ser garantidos e continuamente oferecidos pelos órgãos estatais. Diferentemente dos direitos civis e políticos, os sociais são sempre coletivos, pois envolvem questões universais relacionadas à vida de todos os cidadãos: educação, saúde, moradia, previdência social etc. Além disso, os direitos sociais são positivos no que diz respeito à lógica de atuação do Estado, pois este deve formular e implantar as políticas públicas que garantam o atendimento das necessidades sociais.

## Estado e cidadania

Para o estabelecimento e a manutenção de uma situação em que os direitos civis, políticos e sociais sejam assegurados, é fundamental o atendimento das demandas da sociedade civil pela interação das liberdades individuais e coletivas.

Em uma sociedade na qual o Estado garante, de forma plena, os direitos políticos de seus integrantes, mas os direitos sociais referentes à educação não são eficientes nem é ofertado um ensino público de qualidade, é muito provável que só aqueles que têm acesso a escolas privadas consigam se destacar na política e nos cargos públicos, por exemplo, pois estão mais bem preparados para isso.

Desse modo, para que haja harmonia na garantia dos direitos individuais e coletivos, é necessária, por meio de políticas públicas, a distribuição das riquezas geradas pela produção da sociedade, cuja parte substancial é taxada pelo Estado na forma de impostos. O exercício da cidadania envolve essa relação entre os direitos cujo funcionamento depende, em grande parte, da gestão estatal.

# 5. Tipos de Estado

Os Estados se organizaram e adquiriram formas e características diversas de acordo com os contextos político, social e econômico de cada época.

## O Estado liberal

A burguesia travou intensa luta política contra o absolutismo entre os séculos XVII e XVIII. Essa disputa abriu espaço para o aparecimento do tipo liberal de gestão do Estado, inspirado principalmente nos ideais da Revolução Francesa, de 1789 (estudada no *Capítulo 2*), e também pela revolução que iniciou o processo pelo qual os Estados Unidos se libertaram da dominação monárquica e colonial inglesa, em 1776.

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

*A Tomada da Bastilha*, pintura de Jean-Pierre Louis Laurent Houel, França, 1789. No século XVIII, os valores absolutistas foram contestados pela burguesia, contribuindo para a instauração de uma nova ordem social.

O Estado liberal fundamentava-se na soberania popular e na representação política por meio do voto em candidatos de partidos políticos, cujos programas baseavam-se na defesa de liberdades individuais e coletivas, na representatividade e na soberania nacional, bem como no direito à propriedade privada. Segundo Norberto Bobbio, o Estado liberal:

> "[...] é um bem absoluto justamente porque pressupõe, como valor, o indivíduo visto como fim e não como meio, o princípio do diálogo, a superioridade da persuasão sobre a imposição, o respeito pelos outros, e, através deste valor, a significação positiva das diferenças e da diversidade."
>
> BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. Brasília: Editora da UnB, 1998. v. 1. p. 693.

Simultaneamente, no âmbito econômico, o Estado liberal não definia sozinho regras de mercado, como as barreiras para exportações e importações de mercadorias e a criação de monopólios comerciais, que passaram a ser descentralizadas. Nesse sentido, o liberalismo econômico passou a pautar a constituição dos Estados.

Assim, os governos liberais começaram a interferir menos na economia, ao entender que o mercado se autorregularia. No entanto, ao longo do século XX, ocorreram sucessivas crises ambientadas na concepção de livre mercado, como a que desencadeou a quebra da Bolsa de Valores de Nova York, em 1929, contribuindo para a descrença nos ideais econômicos liberais e para a ascensão de governos totalitários na Europa, um dos fatores que levaram o mundo à Segunda Guerra Mundial. Em razão disso, o modelo de gestão do tipo de Estado liberal, que aposta sobretudo no livre mercado, passou por diversas reformulações.

## Do Estado de bem-estar social ao Estado democrático de direito

Em resposta às crises de gestão do Estado liberal, o **Estado de bem-estar social** ou Estado de providência (*Welfare State*) foi instituído na Europa, na década de 1920, e se fortaleceu nas décadas seguintes, após a quebra da Bolsa de Valores de Nova York, em 1929, e o fim de movimentos totalitários, como o nazismo, na Alemanha, e o fascismo, na Itália, vistos no *Capítulo 4*.

O Estado de bem-estar social, por meio da garantia de direitos sociais e da regulação da economia (ao contrário do que era pregado pelas teorias liberais de livre concorrência e não intervenção estatal), foi a maneira pela qual a contradição entre igualdade política e desigualdade social pôde ser superada.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, os países que compunham a Organização das Nações Unidas (ONU) assinaram a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, a fim de promover a proteção eficaz da dignidade humana, com a inclusão no texto de valores como o direito à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade, servindo de base para as constituições dos países democráticos. Com o estabelecimento de garantias jurídicas para os direitos civis dos cidadãos, formou-se o **Estado democrático de direito**. Assim, os direitos individuais e coletivos – civis, políticos e sociais – que compõem o modelo atual de cidadania foram garantidos institucionalmente por meio de um sistema jurídico.

**Índice de Desenvolvimento Humano (IDH):** índice que mensura o nível de desenvolvimento humano de diferentes países. Os indicadores do IDH são expectativa de vida, educação, Produto Interno Bruto (PIB) e renda *per capita* dos habitantes.

O Estado de bem-estar social foi implantado em vários países, como Reino Unido, Suécia, Noruega, Dinamarca, Hungria e Canadá, passando a garantir bens e serviços públicos a todos os cidadãos, como os de educação, saúde, lazer e seguridade social, o que gerou intenso impacto econômico. No entanto, sofreu abalos na década de 1980, quando se fizeram notar desequilíbrios na relação entre gasto público, arrecadação e crescimento econômico. Além disso, rompeu-se o sistema político estabelecido desde o pós-guerra nesses países, baseado em um pacto social entre os trabalhadores (representados por grandes sindicatos), os empresários capitalistas e o Estado, que fazia a função de mediador nas negociações entre os outros dois grupos.

Mesmo assim, iniciativas de defesa do bem-estar social continuaram a ser conduzidas por governos de países, como Noruega, Suécia e Dinamarca, que se destacam no *ranking* do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

Reunião da ONU, em Paris, França, para discussão do texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada em 10 de dezembro de 1948. O documento, com 30 artigos, já foi traduzido para mais de 500 idiomas.

STF/AFP VIA GETTY IMAGES

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

## O Estado democrático de direito no Brasil

De acordo com o artigo 1º da Constituição Federal aprovada em 1988, o Brasil é um Estado democrático de direito, que se fundamenta na soberania (legitimidade), na cidadania (sociedade civil), na dignidade humana (liberdades individuais), nos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa (liberalismo) e no pluralismo político (democracia).

Em termos políticos, o parágrafo 4º do artigo 60 da Constituição Federal impede qualquer proposta de emenda à Constituição que ameace o Estado democrático de direito:

> "§ 4º Não será objeto de deliberação a proposta de emenda tendente a abolir:
>
> I – a forma federativa de Estado [que garante a união indissolúvel de Estados e municípios, e do Distrito Federal];
>
> II – o voto direto, secreto, universal e periódico [como forma de escolha dos representantes legais da sociedade];
>
> III – a separação dos Poderes [o que poderia facilitar a formação de governos autoritários];
>
> IV – os direitos e garantias individuais [mantendo as liberdades do cidadão como base da democracia]."

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 11 jun. 2020.

## O Estado neoliberal

No Reino Unido, com a eleição da primeira-ministra Margareth Thatcher, em 1979, teve início o desmonte do Estado de bem-estar social por meio da privatização de empresas estatais, da implementação e da execução das políticas sociais por instituições privadas – como as organizações não governamentais (ONGs) –, da revogação de parte dos direitos trabalhistas e da mínima intervenção do Estado na economia, reforçando a defesa do Estado mínimo.

Dessa maneira, Thatcher reformulou o Estado liberal do final do século XIX, baseado no livre mercado, instituindo o modelo neoliberal. Com isso, o Estado passou a se concentrar na estabilização da moeda e no rompimento de barreiras que dificultassem as negociações de mercado, preparando-se para a globalização econômica, em que a produção e o consumo deixaram de ser nacionais e se tornaram transnacionais. Essas medidas, características do modelo neoliberal, tornaram-se hegemônicas no mundo, principalmente após a eleição de Ronald Reagan, em 1980, como presidente dos Estados Unidos.

ARCHIVE/AP/GLOW IMAGES

BRIDE LANE LIBRARY/POPPERFOTO VIA GETTY IMAGES

Na imagem da esquerda, pessoas observando anúncios de vagas de emprego em Londres, Reino Unido. Foto de 1931. Na imagem da direita, policiais reprimindo trabalhadores em protesto contra o fechamento de minas, demissões e arrocho salarial, medidas que fizeram parte da política adotada por Margareth Thatcher, no Reino Unido. Foto de 1984. Nos dois momentos, gestores liberais de diferentes tipos enfrentaram crises do capitalismo.

MODERNA

**Dica de filme**

***Privatizações: a distopia do capital***

**Direção:** Silvio Tendler.
**País:** Brasil.
**Ano:** 2014.
**Duração:** 56 min.
Esse documentário trata do debate dos discursos hegemônicos que permeiam as políticas econômicas, além de traçar um panorama histórico dos processos de privatização de empresas públicas no Brasil desde a Era Vargas.

**Dica de *site***

***Politize!***

**<https://www.politize.com.br/>**
Nesse *site*, estão disponíveis vários artigos, infográficos, *quizzes* e *podcasts* sobre política e democracia.

## O Estado democrático neoliberal

O modelo de Estado democrático neoliberal se tornou hegemônico no final do século XX. Apesar de diversos países da Europa, como Portugal (1933-1974) e Espanha (1934-1976), além do Leste Europeu, terem se mantido sob governos ditatoriais, a abertura econômica dos mercados impôs a necessidade de outra realidade política. Esse processo se consolidou no início dos anos 1990, quando o projeto político dos países socialistas liderados pela União Soviética começou a ruir e a democracia neoliberal foi adotada em um grande número de países. Ao analisar a consolidação do modelo democrático neoliberal, o sociólogo britânico Anthony Giddens, nascido em 1938, atribui a popularização desse modelo no século XXI a três motivos:

- associação entre democracia e economia de mercado, mais eficiente na geração de riquezas;
- acesso dos indivíduos a informações sobre governos de outros países, analisando os benefícios da democracia;
- influência dos meios de comunicação e da internet, que tende a dificultar o controle do acesso a informações por governos autoritários.

A visão política fomentada por atores sociais do chamado terceiro setor, como ONGs, Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs), instituições filantrópicas e fundações privadas de interesse público, que atuam em diversos segmentos da sociedade, sem fins lucrativos, baseia-se no compartilhamento com o Estado da responsabilidade pela implantação e pelo desenvolvimento de políticas públicas. Nessa concepção, o Estado é denominado primeiro setor; as empresas e as indústrias, que formam o mercado, compõem o segundo setor; e as organizações da sociedade civil compreendem o terceiro setor.

**Reflita**

Quando falamos de Estado, em geral, pensamos na política adotada pelo governante de um país. Entretanto, na política desenvolvida em uma prefeitura, por exemplo, também nos deparamos com a ação do Estado. Afinal, no caso brasileiro, a prefeitura é uma instituição estatal. É possível pensar, então, que o poder político exercido pelo prefeito de um município também pode se basear em diferentes tipos de gestão do Estado? Converse sobre isso com os colegas.

Protestos em Amã, na Jordânia, uma monarquia parlamentarista. Foto de 2012. Entre 2011 e 2013, países do Oriente Médio passaram por ondas de conflitos e manifestações pela democracia. Esses movimentos ficaram conhecidos como Primavera Árabe.

KHALIL MAZRAAWI/AFP/GETTY IMAGES

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

MODERNA

# 6. Formas e sistemas de governo

O poder político do Estado pode ser exercido de diferentes formas. Na Antiguidade, por exemplo, muitos Estados eram baseados no poder e na condução de líderes religiosos. Por isso, o sistema de governo implantado neles é denominado teocracia (em grego, *teos* significa "divindade" e *cracia*, "exercício do poder").

Há também formas de governo oligárquicas (*oli* significa "poucos" e *arkhía* remete a hierarquia, "governo"). A oligarquia se estabelece nas situações em que um pequeno grupo, em geral mais sustentado pelas tradições do que pela representação, domina a maioria seguindo mais os interesses privados do que os da sociedade. O filósofo grego Aristóteles, em 350 a.C., identificou essa forma de governo como uma perversão política, geralmente exercida por pequenos grupos de homens ricos.

A forma republicana e a monárquica foram as que se consagraram historicamente. São elas, portanto, que dão base à maior parte dos Estados contemporâneos. As principais diferenças entre essas duas formas estão relacionadas ao modo como o poder do Estado é exercido: na monarquia, o exercício é de um só (rei, monarca ou similar); na república, o poder é exercido por representantes eleitos que são responsáveis por atender aos interesses coletivos.

Embora tenha relação histórica com o absolutismo, a forma monárquica passou a ter, sobretudo após as revoluções burguesas nos séculos XVIII e XIX, caráter constitucional, o que reduziu o poder do monarca, posto que o exercício do governo é delegado ao Parlamento. Nas monarquias modernas, o rei reina (isto é, exerce um papel simbólico e de representação das tradições do Estado e da nação), mas não governa. O governo emana do povo, que escolhe os representantes do Legislativo (deputados e senadores, por exemplo). No Reino Unido, uma das monarquias mais antigas ainda em atividade, o governante é o primeiro-ministro, que é escolhido de forma indireta pelos parlamentares eleitos pela população, mas o poder de Estado, mais simbólico ou mais relacionado a questões diplomáticas, em 2020, continuava sendo exercido pela rainha Elizabeth II.

Outra forma de governo que advém da Antiguidade e chegou ao nosso tempo modificada, mas com vigor, é a república. Nos governos republicanos, pesam menos as tradições que os ideais dinâmicos da representatividade e da vontade coletiva, sendo prevista uma sólida isonomia, isto é, o princípio de que todos os indivíduos devem ser tratados de modo igualitário pelas instituições do Estado.

Em geral, os poderes nas atuais nações republicanas são organizados em dois principais sistemas de governo: o presidencialismo, em que o chefe de Estado e de governo é o presidente – eleito democraticamente com mandato limitado e que constitui seus ministérios, como ocorre no Brasil –, e o semipresidencialismo, em que os integrantes do Poder Legislativo escolhem um parlamentar que compartilhará a agenda de governo com um presidente escolhido pelo voto popular. Nesse modelo, o presidente tem o poder exclusivo do Estado, mas deve pactuar as políticas de governo com o líder do Parlamento. A França, por exemplo, é uma república organizada nesse molde.

Além desses dois sistemas, há o parlamentarismo, utilizado mais comumente por monarquias, mas presente também em repúblicas. Nesse sistema, a chefia do Estado e do governo é exercida distintamente. Nas repúblicas parlamentaristas, um presidente é eleito para comandar o Estado, mas o comando do governo é exercido por um membro do Poder Legislativo. Já nas monarquias parlamentaristas, o monarca é o chefe de Estado e o Parlamento elege um primeiro-ministro ou similar para conduzir o governo. Tanto na monarquia quanto na república parlamentarista, geralmente é o partido com o maior número de cadeiras no Parlamento que governa o país, pois tem mais chances de eleger o primeiro-ministro.

EUGENE HOSHIKO/AP PHOTO/GLOW IMAGES

Cerimônia em que o imperador Akihito (à direita), do Japão, com 85 anos, abdicou do trono em favor do filho, Naruhito. Foto de 2018. A monarquia japonesa tem 2 mil anos e se tornou constitucional em 1926.

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

EM MODERNA

# 7. A formação do Estado brasileiro: uma análise sociológica

O Estado brasileiro, que tem sua base na Constituição de 1824, passou por diversas adaptações. Inspirada nas ideias do filósofo e político francês Benjamin Constant (1767-1830), a primeira carta constitucional do país manteve o sistema monárquico, adaptando-o ao absolutismo europeu. Redigida para legitimar o processo de independência e outorgada por dom Pedro I, estabeleceu o Poder Moderador, ao qual estavam subordinados os outros três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário). Com esse poder, o imperador podia convocar o Parlamento fora de seu calendário de funcionamento ou mesmo dissolvê-lo em caso de crise, além de reverter sentenças do Judiciário e anistiar os acusados em processos. Para usá-lo, o monarca devia consultar o Conselho de Estado.

O Poder Moderador foi extinto pela Constituição republicana de 1891, inspirada nas leis estadunidenses. Depois dessa Constituição, outras seis foram elaboradas: a de 1934, a de 1937, a de 1946, a de 1967 e a de 1988, vigente até os dias atuais. A despeito de diferenças substanciais, pode-se dizer que, do ponto de vista político, o Estado manteve, em sua estrutura, como herança da política portuguesa, o chamado patrimonialismo. O termo, definido por Max Weber, refere-se ao domínio do Estado pela esfera privada, ou seja, o uso da burocracia e dos recursos públicos para atender a interesses privados.

O sociólogo brasileiro Raymundo Faoro (1925-2003) estudou esse fenômeno na obra *Os donos do poder*. De acordo com ele:

> "De Dom João I a Getúlio Vargas, numa viagem de seis séculos, uma estrutura político-social resistiu a todas as transformações fundamentais, aos desafios mais profundos."
>
> FAORO, Raymundo. *Os donos do poder*: formação do patronato político brasileiro. 3. ed. São Paulo: Globo, 2001. p. 866.

**Dica de livro**

***A formação das almas: o imaginário da república no Brasil***

**José Murilo de Carvalho. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.**

O livro trata da implantação do regime republicano no Brasil, com textos e ilustrações que apresentam os heróis brasileiros, a bandeira e o hino nacional.

Segundo o sociólogo brasileiro Florestan Fernandes (1920-1995), na obra *Revolução burguesa no Brasil*, na implantação do regime republicano no Brasil, a sociedade burguesa se consolidou em meio à modernização do Estado e ao desenvolvimento do comércio e da vida urbana. A República trouxe ainda o trabalho assalariado, mas manteve uma formação social baseada na exportação da produção agrícola. Esse cenário perdurou por quatro décadas, até a Revolução de 1930, que impulsionou uma nova ordem política durante o governo de Getúlio Vargas. Suas principais características foram a construção de um Estado centralizador, atuante na organização das forças produtivas e na implementação de direitos sociais, o desenvolvimento da indústria, a intensa urbanização e o aumento do êxodo rural.

O processo de industrialização brasileiro teve início com o capital agrícola, proveniente, segundo o sociólogo brasileiro Octavio Ianni (1926-2004), dos cafeicultores, da poupança dos imigrantes e de capitais externos. Foi empregada nessa indústria a mão de obra essencialmente imigrante e de ex-escravizados. Coube ao Estado, durante o período de Vargas, impulsionar a produção nacional em condições desiguais às do mercado internacional, em razão do desenvolvimento tardio da indústria no país. A ação do Estado foi a de promover a expansão das forças produtivas. Assim, Vargas estimulou a ideologia do desenvolvimentismo, mantendo-o no âmbito nacionalista. Nessa fase desenvolvimentista, o Estado brasileiro passou a atuar por meio de diretrizes econômicas que favoreceram a acumulação de capital pelo setor industrial.

**Desenvolvimentismo:** modelo de política econômica que prioriza o desenvolvimento dos setores produtivos. Nesse modelo, o Estado intervém política e financeiramente na economia, propiciando condições para que o capital privado se expanda e gere impostos que permitam o repasse aos benefícios sociais.

A Segunda Guerra Mundial representou o fim da era hegemônica europeia no mundo e desenhou uma nova distribuição política internacional. A principal consequência dessas transformações foi a Guerra Fria, pautada na oposição entre a proposta socialista da então União Soviética e a do liberalismo econômico dos Estados Unidos. O fim da Segunda Guerra coincidiu com o fim do Estado Novo varguista no Brasil. Iniciaram-se a redemocratização do país e a abertura de sua economia ao capital estrangeiro.

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

MODERNA

O período desenvolvimentista foi marcado, de acordo com Octavio Ianni, pela hipertrofia do Poder Executivo no Estado brasileiro, que passou a interferir cada vez mais na economia, com apoio da ciência econômica, para continuar promovendo a industrialização.

As tensões sociais cresceram com o processo de industrialização e, ao final da década de 1960 – após sucessivas crises políticas, como as que antecederam o suicídio de Vargas, em 1954, e a renúncia de Jânio Quadros, em 1961 – somou-se o ambiente político extremamente polarizado pelos efeitos da Guerra Fria, que dividia o mundo entre o bloco capitalista e o bloco socialista. Essa polarização influenciou de forma decisiva a disputa política nacional. A fim de se afastar de qualquer política que se assemelhasse ao socialismo e com franca adesão ao lado capitalista, as forças armadas, com o apoio de parte da elite econômica do país, tomaram o poder do Estado, iniciando, em 1964, uma ditadura civil-militar.

O cenário só mudaria duas décadas depois, com a redemocratização. A convocação da Assembleia Nacional Constituinte em 1987, em que se redigiu a Constituição de 1988, garantiu princípios fundamentais de cidadania, direitos sociais e políticos, e promoveu a descentralização administrativa. Foi estabelecida, então, uma república federativa, ou seja, um governo central (Distrito Federal), que reúne unidades distintas de poder (os 26 estados), as quais, por sua vez, reúnem os municípios com estruturas de poder locais. As três esferas mantêm a tripartição dos poderes: Executivo, Legislativo e Judiciário.

ARQUIVO/AGÊNCIA BRASIL

Câmara dos Deputados, em Brasília, Distrito Federal. Foto de 1º de setembro de 1988, dia da última sessão da Assembleia Constituinte que aprovou a atual Constituição brasileira, promulgada em 5 de outubro daquele ano. Na ocasião, o presidente da Câmara, Ulysses Guimarães, fez um discurso histórico, em que defendeu a Carta Magna, afirmando que "traidor da Constituição é traidor da Pátria".

**Políticas e serviços ao cidadão**

Muitos aspectos da vida dos cidadãos são regidos por leis e normas definidas em esferas distintas de governo. As questões relacionadas ao transporte coletivo em uma cidade, por exemplo, como o preço da passagem e as linhas de ônibus, são estabelecidas pela prefeitura do município. Para mudar essas regras, é necessária uma proposta legislativa, que deve ser aprovada pela Câmara dos Vereadores. Já na área da segurança pública, existem, por exemplo, a polícia militar (comandada pelo governo estadual), que realiza o policiamento preventivo de crimes, e a polícia civil, que investiga crimes que já foram cometidos. Qualquer punição a um cidadão infrator depende de um processo judicial movido no fórum local, mas seguindo as diretrizes nacionais da legislação penal, que deve assegurar o direito de defesa a todos os cidadãos. O sistema de saúde, por sua vez, que desde a Constituição de 1988 é unificado (o atendimento a todos os cidadãos deve ser igual em qualquer local do país), é coordenado pelo governo federal, que nomeia um ministro voltado exclusivamente à administração desse setor.

© ALEXANDRE BECK

Armandinho, personagem de Alexandre Beck, 2015.

**Explore**

Que tipo de crítica é feita na tirinha sobre a importância dada pelo modelo de gestão do Estado brasileiro aos direitos sociais – em especial ao direito à educação? Em sua opinião, qual deveria ser a ordem das prioridades?

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

## Analisando

# Estado laico

A relação entre os interesses do Estado (como instituição política que organiza as regras para o exercício do poder, o uso legítimo da força e a gestão dos direitos) e os de organizações religiosas (que representam crenças de um grupo de fiéis) é importante para a compreensão da consolidação dos Estados ao longo da história. Na época dos Estados absolutistas (séculos XIV-XVIII), a legitimidade dos monarcas era amparada na ideia de que seu direito era divino e sobrenatural, portanto inquestionável e intransferível. Na maioria dos países contemporâneos, entretanto, o Estado é laico, ou seja, desvinculado de qualquer religião.

Mesmo assim, ocorre uma série de conflitos entre os interesses dessas duas instituições, por exemplo, com a eleição de representantes políticos vinculados a religiões, que podem constituir uma ameaça à laicidade do Estado. Para analisar esse tema, é preciso compreender, conforme o texto a seguir, o conceito de Estado laico.

> "[...] A laicidade do Estado é um processo. Antigamente, todos os Estados baseavam sua legitimidade no sagrado, de modo que o rei ou imperador era considerado um Deus ou seu filho ou seu enviado. Depois, ele reinava por direito divino, como se um simples mortal tivesse recebido o poder político de um Deus. Por isso, o poder do governante era considerado sagrado, tirando daí sua legitimidade, que se espraiava para todo o Estado.
>
> Com essa base religiosa, o Estado privilegiava uma religião em detrimento de outras. Exemplos desses privilégios são abundantes, no passado e no presente, nos regimes políticos monárquicos e nos republicanos.
>
> Se os Estados não nasceram laicos, um Estado torna-se laico quando prescinde da religião para sua legitimidade, que passa a se basear exclusivamente na soberania popular. Ou seja, quando o Estado prescinde da religião como elemento de coesão social e para a unidade nacional, ele torna-se um Estado laico, mesmo sem dizer isso na Constituição nem proclamar aos quatro ventos.
>
> O primeiro resultado da laicidade é que o Estado torna-se imparcial em matéria de religião, seja nos conflitos ou nas alianças entre as organizações religiosas, seja na atuação dos não crentes. O Estado laico respeita, então, todas as crenças religiosas, desde que não atentem contra a ordem pública, assim como respeita a não crença religiosa. Ele não apoia nem dificulta a difusão das ideias religiosas nem das ideias contrárias à religião.
>
> O segundo resultado da laicidade do Estado é que a moral coletiva, particularmente a que é sancionada pelas leis, deixa de ter caráter sagrado, isto é, deixa de ser tutelada pela religião, passando a ser definida no âmbito da soberania popular. Isso quer dizer que as leis, inclusive as que têm implicações éticas ou morais, são elaboradas com a participação de todos – dos crentes e dos não crentes, enquanto cidadãos.
>
> O Estado laico não pode admitir imposições de instituições religiosas, para que tal ou qual lei seja aprovada ou vetada, nem que alguma política pública seja mudada por causa dos valores religiosos. Mas, ao mesmo tempo, o Estado laico não pode desconhecer que os religiosos de todas as crenças têm o direito de influenciar a ordem política, fazendo valer, tanto quanto os não crentes, sua própria versão sobre o que é melhor para toda a sociedade.
>
> De todo modo, vale não esquecer que a laicidade do Estado é um processo. Não existe no mundo um Estado totalmente laico, como não existe um Estado totalmente democrático. Como a democracia, a laicidade é um processo, uma construção social e política."

O que é o Estado laico? *Olé*: Observatório da Laicidade do Estado. Disponível em: <http://www.nepp-dh.ufrj.br/ole/conceituacao3.html>. Acesso em: 11 jun. 2020.

### Questões

Responda no caderno.

1. Qual é a importância da laicidade do Estado? Busque elementos no texto para justificar sua resposta.
2. Pesquise exemplos contemporâneos em que posições religiosas interferem em ações de Estados que se definem constitucionalmente como laicos. Apresente-os aos colegas e discutam a seguinte questão: tais exemplos ameaçam a laicidade do Estado?

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

# Atividades

Responda no caderno.

## Ampliando

**1.** Observe a charge e responda às questões a seguir.

© NANI

Charge de Nani, 2012.

**a)** Que crítica está expressa na charge?

**b)** Faça uma lista das atribuições do Estado que você colocaria na "mão que arrecada" e outra das que colocaria na "mão que cuida". Em seguida, compartilhe suas listas com os colegas.

**2.** **(UVV-ES)** O Artigo 3º da Constituição Brasileira trata de temas relacionados ao desenvolvimento nacional e das desigualdades sociais.

"Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:
I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;
II – garantir o desenvolvimento nacional;
III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação."

*Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 1º ago. 2018.

Sobre essa temática, indique a alternativa correta:

**a)** Em setembro de 2018, a Constituição do Brasil completou trinta anos, e é possível afirmar que os objetivos do Artigo 3º já foram alcançados.

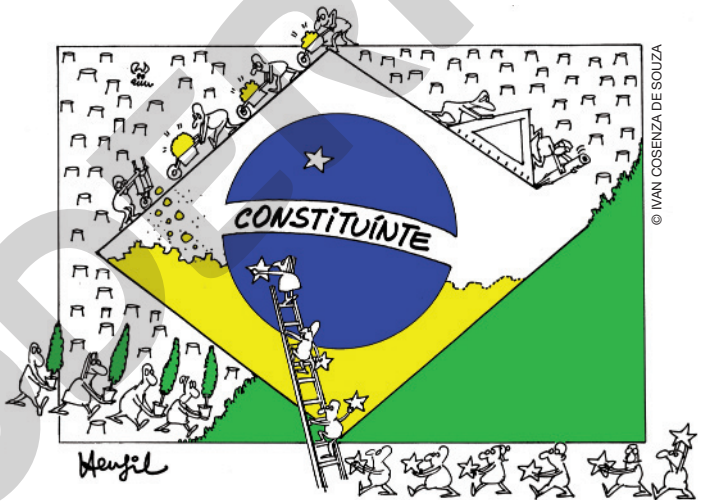
**b)** Com toda a certeza, a erradicação da pobreza no Brasil será obtida com a abertura do mercado e com um programa de reformas sociais e econômicas.

**c)** As formas de discriminação no Brasil não mais existem graças à educação de qualidade e às políticas de conscientização social sobre a diversidade.

**d)** O desenvolvimento nacional, fundado no crescimento econômico, nunca constou nos programas políticos governamentais e se trata de um objetivo recente.

**e)** O desenvolvimento, a desigualdade, a discriminação e as injustiças são problemas históricos do Brasil e têm características complexas e de difícil resolução.

**3.** As charges em geral contêm sátiras e críticas relacionadas a acontecimentos, muitos na esfera política, para expressar indignação e insatisfação com a situação vigente. O desenhista Henrique de Souza Filho (1944-1988), o Henfil, representou em charge a bandeira brasileira, em 1985, quando se debatia a necessidade de uma Assembleia Constituinte, convocada em 1987, para a formulação da Constituição de 1988.




© IVAN COSENZA DE SOUZA

Charge de Henfil sobre a Constituinte, 1988.

**a)** O que a bandeira brasileira representada na charge expressa sobre o momento político citado?

**b)** Como você expressaria na bandeira brasileira, de forma gráfica, os aspectos sociais, políticos e econômicos atuais que gostaria que mudassem no país?

## Debate

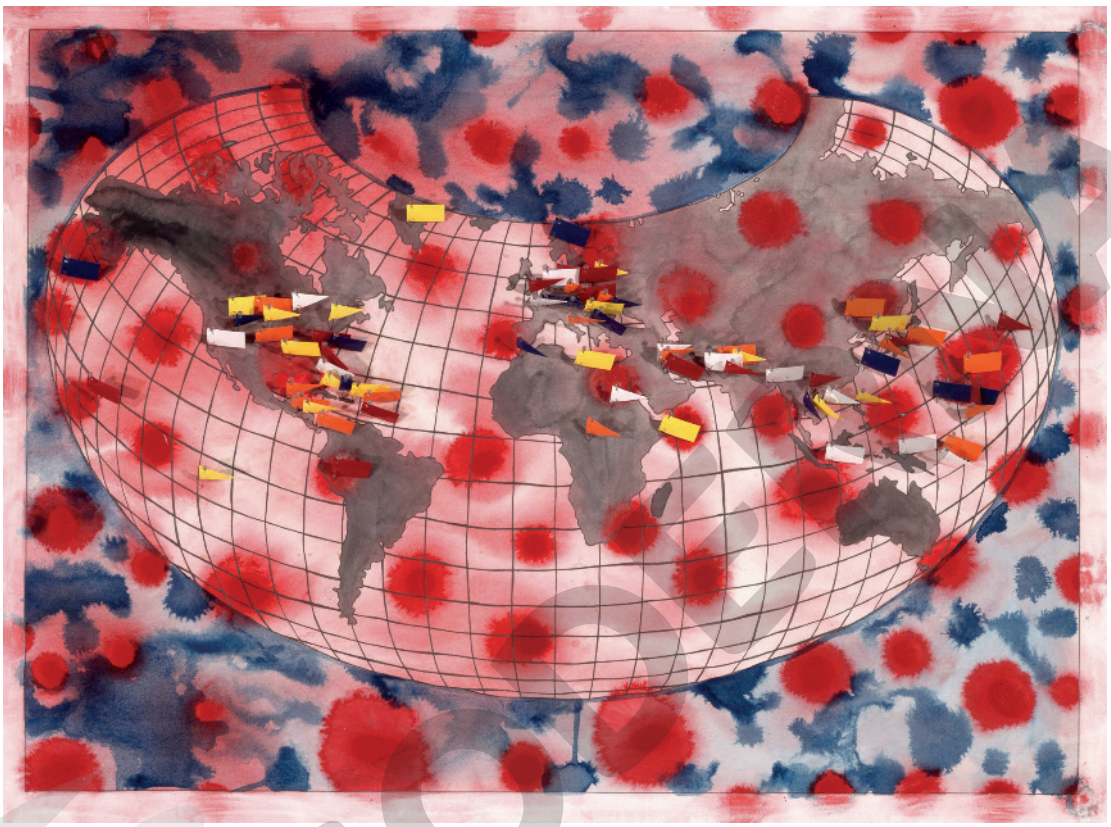
**4.** Junte-se aos colegas para participar de um debate sobre a questão: que potencial tem o uso da internet na promoção dos princípios democráticos? Após conversarem a respeito do assunto, sistematizem os principais pontos discutidos e criem uma página em uma rede social para compartilhar os resultados.

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

MODERNA

CAPÍTULO

# 6 Geopolítica do espaço mundial



CORTESIA DE ELIN O'HARA SLAVICK - COLEÇÃO DA ARTISTA

*Cartografia de protesto*: lugares que os Estados Unidos já bombardearam, ilustração de Elin O'Hara Slavick, publicada em *Cultural Politics*, v. 2, n. 2, 2006.

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

## Conversa inicial

Você já pensou no que interfere nas relações de poder entre os países? Essas relações são determinadas por contextos históricos e estabelecidas com base em disputas de interesses nos planos territorial, econômico e político.

Desde sua constituição, os Estados nacionais controlam uma estrutura de poder que varia de acordo com a capacidade militar e o domínio tecnológico e econômico que possuem, além do controle que exercem sobre áreas estratégicas. Na busca de equilíbrio nessas relações, é importante o papel desempenhado pelos organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU) e suas agências especializadas.

Interfere, também, nessas relações a capacidade de ação do chamado poder paralelo, que é exercido por grupos ilícitos, como as organizações terroristas, que desafiam o comando dos Estados nacionais.

1. Na obra reproduzida acima, a artista Elin O'Hara Slavick criticou as relações de poder no mundo, evidenciando as muitas intervenções dos Estados Unidos em outros territórios. Elenque os elementos da obra que demonstram o poder e a violência dessas ações.
2. Como você leu no texto de abertura, as relações de poder entre os países também se estabelecem no plano econômico. Considerando seus conhecimentos acerca do tema, responda: de que forma o poder econômico pode ser exercido no espaço mundial?

# 1. Território e relações de poder

Um território, em qualquer escala, é um recorte do espaço, uma porção delimitada da superfície terrestre sobre a qual, geralmente, são estabelecidas relações de poder.

O território pode ser compreendido em diferentes dimensões. Na dimensão política, corresponde à delimitação da base física de um Estado nacional, formada pelo espaço continental, pelo espaço aéreo, pelas ilhas (se houver) e pelo mar territorial, no caso de o país ser banhado pelo mar. Na dimensão econômica, o território relaciona-se à apropriação de recursos naturais, ao controle de áreas estratégicas e ao estabelecimento de zonas de livre comércio, por exemplo. Por fim, na dimensão cultural e simbólica, o território remete à apropriação subjetiva, à identidade ligada ao espaço em que se vive, como os territórios indígenas.

## Limites e fronteiras

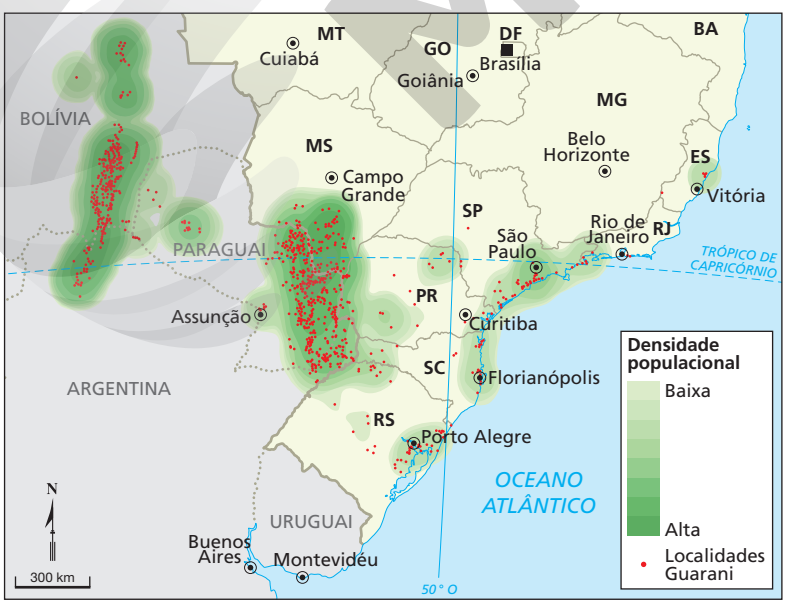
Os limites estão relacionados à dimensão política do poder exercido por um Estado em seu território. São usados para delimitar o espaço da jurisdição nacional, estadual ou municipal e devem ser reconhecidos pela lei interna do Estado ou, se forem externos, pela comunidade internacional. Os limites podem ser definidos com base em elementos naturais, como rios, córregos e morros, ou em elementos artificiais, como estradas, muros e linhas imaginárias.

Já as fronteiras indicam mais o contato do que a separação entre territórios. No âmbito político, a fronteira envolve muita preocupação com a segurança nacional, pois é caracterizada pela circulação de pessoas e mercadorias. As áreas adjacentes ao limite territorial com extensão definida pela lei de cada país são as faixas de fronteira. As regras para a circulação nessas áreas são definidas por uma legislação especial ligada à segurança e à cooperação internacional.

O termo *fronteira* também é usado para designar a expansão de atividades agropecuárias ou de exploração de recursos naturais por determinado território. As áreas em que isso ocorre são denominadas fronteiras econômicas, pois caracterizam novas "frentes" de produção. São áreas de fronteira econômica, por exemplo, as do Centro-Oeste do Brasil ocupadas pela expansão da monocultura de soja e cana-de-açúcar.

Além das dimensões política e econômica, pode-se conceber a fronteira como uma construção simbólica, vinculada a aspectos culturais. Essa noção de fronteira é comumente empregada para designar os territórios identificados como locais de origem de povos e populações tradicionais e considerados fundamentais para a preservação de seus modos de vida.

**ARGENTINA, BOLÍVIA, BRASIL E PARAGUAI: TERRITÓRIOS GUARANI – 2016**




CATHERINE ABUD SCOTTON

**Fonte:** EMGC. *Caderno mapa Guarani continental*: povos Guarani na Argentina, Bolívia, Brasil e Paraguai. Campo Grande: Cimi, 2016. p. 5.

**Reflita**

Hoje, o território Guarani abrange áreas da Argentina, da Bolívia, do Paraguai e do Brasil, mas os locais habitados pelos integrantes dessa etnia estão profundamente segmentados. Em sua opinião, que fatores podem estar relacionados à fragmentação do território Guarani? Reflita a respeito das consequências desse processo para a sobrevivência desse povo.

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

MODERNA

GUILLERMO ARIAS/AFP

Vista aérea da barreira que demarca o limite fronteiriço entre os Estados Unidos, à esquerda, e o México, à direita. Foto de 2019. A fronteira entre os Estados Unidos e o México tem 3.145 quilômetros de extensão. No início dos anos 1990, os Estados Unidos iniciaram a construção de um muro para separar os dois países. Essa barreira já atinge 1.130 quilômetros da fronteira e abrange os trechos onde a passagem de imigrantes ilegais é mais intensa.

## Os muros de controle

Uma forma de exercer poder sobre um território é instituir políticas de controle baseadas em vigilância e contenção. Historicamente, barreiras de controle foram construídas para resguardar territórios de invasões ou assegurar cobranças de impostos sobre rotas comerciais.

Uma das formas que as barreiras assumem são os muros. A Muralha da China é um exemplo histórico de muro de controle. Ela foi construída para impedir as invasões dos povos do norte, especialmente dos mongóis, e assegurar o domínio sobre a rota da seda.

No século XXI, ainda são construídos muros de controle. Com a justificativa da segurança e da manutenção da integridade territorial, eles têm como função principal restringir o acesso de imigrantes a determinados países, em razão das diferenças socioeconômicas, étnicas e culturais dos grupos sociais e povos, podendo ser comparados às muralhas dos antigos impérios, que visavam separar os povos ditos civilizados daqueles considerados bárbaros.

## Sistema político internacional

O sistema político internacional define-se pela forma como os Estados nacionais se organizam e se inter-relacionam.

Cada Estado é formado por um governo, que exerce autoridade e controle sobre um território. Alguns atributos (ou recursos de poder), entretanto, conferem aos Estados maior ou menor poder no sistema internacional: o tamanho da população, a extensão territorial, a disponibilidade de recursos naturais, o porte da produção econômica, a capacidade de intervenção militar, a estabilidade política interna, a eficiência produtiva e o potencial de inovação tecnológica, entre outros. Há, portanto, uma distribuição desigual de poder no sistema internacional. Essa diferença reflete-se no gerenciamento dos conflitos e no encaminhamento das negociações acerca de temas estratégicos.

O poder de influenciar o jogo político mundial geralmente é exercido de duas maneiras: de forma coercitiva (mediante o uso da força militar ou da imposição de sanções econômicas), o que se denomina *hard power*, ou pela via diplomática (por meio de acordos de cooperação e interesse mútuo), o que se define como *soft power*. O mesmo governo pode fazer uso das duas formas de persuasão; entretanto, o modo *hard power* é empregado com frequência por países que detêm mais recursos de poder.

Embora os Estados sejam os agentes centrais das relações internacionais, seu papel tem sido reduzido diante dos interesses de segmentos econômicos que têm poder e influência sobre os governos. Na era da globalização econômica, as políticas de Estado são, com frequência, implementadas para atender às conveniências do mercado, ainda que, muitas vezes, isso se contraponha às necessidades sociais ou às políticas diplomáticas.

ARCHIVE/AFP

Operação com navio porta-aviões, acompanhado de pequena frota de embarcações, demonstrando a força crescente da marinha chinesa pelas águas disputadas do Mar da China Oriental. Foto de 2018. A capacidade de intervenção militar em outros territórios é um dos recursos que conferem poder a um Estado no sistema político internacional.

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

# 2. Reconfiguração da geopolítica global: do fim da Segunda Guerra Mundial à Guerra Fria

A geopolítica mundial é dinâmica e reflete as mudanças no equilíbrio das relações de poder no sistema político internacional. No decorrer do século XX, alguns eventos transformaram esse sistema. Um deles foi a Segunda Guerra Mundial, ocorrida entre 1939 e 1945, estudada no *Capítulo 4*. Considerado o conflito mais abrangente e devastador da história, deixou um saldo de aproximadamente 55 milhões de mortos, 35 milhões de feridos e 3 milhões de desaparecidos.

Entre julho e agosto de 1945, durante a fase final da guerra, foi realizada uma Conferência em Potsdam, situada nos arredores de Berlim, na Alemanha. Durante diversos encontros, os chefes de Estado das potências vitoriosas (Winston Churchill, do Reino Unido, Josef Stálin, da União Soviética, e Harry Truman, dos Estados Unidos) modificaram as fronteiras e a organização econômica e geopolítica da Europa, que passaria a ser dividida em duas grandes zonas de influência: a do **bloco capitalista**, liderado pelos Estados Unidos, e a do **bloco socialista**, dirigido pela União Soviética.

A Europa Ocidental, que havia sido libertada dos nazistas pelas tropas aliadas, comandadas pelos Estados Unidos e pelo Reino Unido, permaneceram sob influência capitalista. Já os países do Leste Europeu – Polônia, Hungria, Tchecoslováquia, Romênia, Bulgária, Albânia e Iugoslávia – passaram a fazer parte do bloco socialista. Desses países, somente os dois últimos ficariam livres da tutela de Moscou, por terem derrotado as forças nazistas basicamente com as próprias forças.

Entretanto, houve discordâncias entre as potências sobre o estabelecimento das zonas de influência em território alemão. A princípio, a solução para o impasse foi a divisão da Alemanha em diferentes setores, administrados pelos exércitos da França, do Reino Unido, dos Estados Unidos e da União Soviética. A capital, Berlim, embora estivesse na zona de ocupação soviética, também foi dividida em setores administrados pelos quatro países.

O que parecia uma solução emergencial para o fim do conflito na Europa, entretanto, transformou-se em uma grande zona de tensão entre os dois blocos. O ápice da disputa ocorreu em 1961, quando foi construído o principal símbolo da divisão do mundo em blocos antagônicos, o **Muro de Berlim**, que isolava Berlim Ocidental do restante da Alemanha Oriental.

A ordem global a partir de então foi marcada pela disputa político-ideológica e militar entre as duas superpotências da época (Estados Unidos e União Soviética), que ficou conhecida como **Guerra Fria**.

EUROPA: DIVISÃO APÓS A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

CATHERINE ABUD SCOTTON

**Fonte:** CHALIAND, Gérard; RAGEAU, Jean-Pierre. *Atlas stratégique*. Paris: Complexe, 1988. p. 40, 97.

GERT SCHÜTZ/AKG-IMAGES/ALBUM/FOTOARENA

Vista aérea de um trecho do Muro de Berlim em frente ao Portão de Brandenburgo, marco na divisão da capital alemã. Foto de 1962.

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

# A ONU e seu papel diante das assimetrias de poder no mundo

Após o fim da Primeira Guerra Mundial, com objetivo de manter a paz no planeta e buscar soluções para os conflitos por meio do diálogo, foi fundada a Liga das Nações (assunto tratado no *Capítulo 4*). A instituição, porém, não conseguiu evitar o início da Segunda Guerra Mundial, e foi desfeita em 1946, logo após a criação da ONU.

A fundação da ONU foi estabelecida pela Carta das Nações Unidas, em 24 de outubro de 1945. Esse documento, assinado por 51 países, entre eles o Brasil, fundamenta-se pelos princípios da igualdade de direitos e pela pluralidade dos Estados. Atualmente, a ONU é composta de 193 países-membros e dois membros observadores, Palestina e Vaticano.

A organização tem como princípio-chave a manutenção da paz, que não se limita à ausência de guerra, mas compreende também o combate à miséria e aos preconceitos que dificultam o desenvolvimento humano. Por esse motivo, a ONU promove, na comunidade internacional, ações de cooperação em âmbito social, econômico e ambiental. A instituição tem autoridade para resolver controvérsias e propor soluções pacíficas para conflitos.

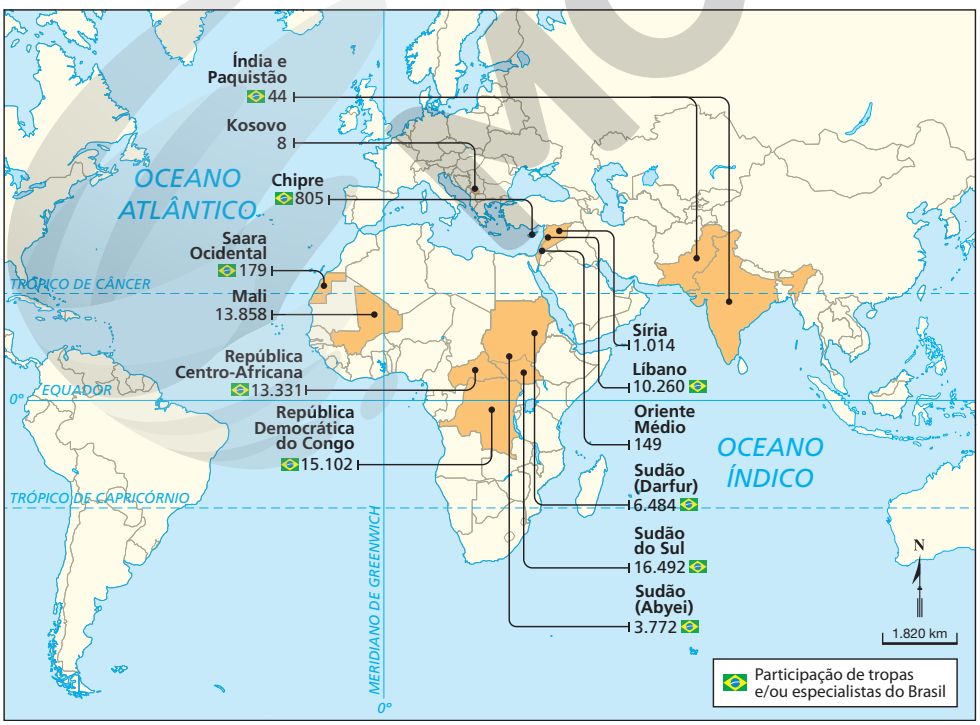
## Órgãos principais da ONU

A estrutura organizacional da ONU é constituída por seis órgãos principais e quinze agências especializadas.

A **Assembleia Geral** é o órgão mais democrático dessa estrutura. Dela participam todos os países-membros da ONU com direito a voto, que se reúnem uma vez ao ano para discutir assuntos relacionados aos princípios da instituição e questões relativas à manutenção da paz e da segurança mundial, sem, todavia, interferirem nas deliberações do Conselho de Segurança. As decisões da Assembleia Geral têm caráter recomendatório. Cabe também aos participantes da Assembleia aprovar o orçamento da organização e escolher seu secretário-geral.

O **Conselho de Segurança** é o órgão encarregado de tomar decisões em defesa da paz e da segurança mundiais, tendo poder para aprovar embargos a países, ações armadas e missões de paz. É composto de quinze países, sendo cinco membros permanentes – Estados Unidos, Reino Unido, França, China e Rússia – e dez membros transitórios, eleitos pela Assembleia Geral, por um período de dois anos, sendo cinco países da África e da Ásia, dois da América Latina e três da Europa e de outras partes do mundo. Aos membros permanentes é concedido o poder de veto. Com o veto de apenas um deles, nenhuma resolução pode ter prosseguimento, o que lhes confere um poder exclusivo.

MUNDO: MISSÕES DE PAZ DA ONU E CONTINGENTES TOTAIS* – 2020




CATHERINE ABUD SCOTTON

* O contingente de cada missão é formado majoritariamente por soldados, além de policiais, funcionários oficiais e especialistas observadores.

**Fonte:** UN. Troop and police contributors. *United Nations Peacekeeping*. Disponível em: <https://peacekeeping.un.org/en/troop-and-police-contributors>. Acesso em: 29 abr. 2020.

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

MODERNA

O **Conselho Econômico e Social** é o órgão encarregado de desenvolver pesquisas e coordenar as atividades sociais, culturais e econômicas das agências especializadas da ONU e de todos os programas desenvolvidos pela organização.

O **Secretariado** organiza as conferências mundiais, confecciona os relatórios socioambientais e apresenta os trabalhos da ONU para o mundo. É liderado pelo secretário-geral, nomeado pela Assembleia Geral para um mandato de quatro anos, podendo ser reeleito.

A **Corte Internacional de Justiça** é o principal órgão judicial da ONU e tem sede em Haia, nos Países Baixos. É formada por quinze juízes eleitos pela Assembleia Geral e pelo Conselho de Segurança, por meio de voto. Sua missão consiste em analisar e julgar casos relacionados às disputas de fronteira e áreas de litígio entre países com base no direito internacional público, não atuando em questões particulares ou individuais. A pedido de organizações internacionais, pode também emitir pareceres consultivos. Sua atuação é limitada, pois não pode interferir em assuntos internos dos países-membros.

O **Conselho de Tutela** era o órgão encarregado de controlar e administrar os territórios não autônomos, desenvolvendo condições para sua independência. Como o número de territórios que se tornaram independentes ao longo do século XX foi significativo, em 1994, esse órgão encerrou suas atividades.

As **agências especializadas** são organizações independentes que atuam em setores como saúde, educação, finanças e direitos humanos, são elas: a Organização Mundial de Saúde (OMS), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura (FAO), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola (FIDA), a Organização Meteorológica Mundial (OMN), a Organização Marítima Internacional (IMO), a Organização Mundial da Propriedade Intelectual (OMPI), a Organização da Aviação Civil Internacional (ICAO), a União Internacional de Telecomunicações (UIT), a Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento Industrial (Unido), a União Postal Universal (UPU) e a Organização Mundial do Turismo (OMT).

## A assimetria nas relações de poder mundial

O desequilíbrio nas relações de poder é um problema para a ONU, sobretudo quando essa desigualdade se encontra em seu principal órgão decisório: o Conselho de Segurança.

Existem propostas para tornar o Conselho de Segurança mais democrático. Propõe-se, por exemplo, a criação de seis novos assentos permanentes para o Brasil, a Alemanha, a Índia, o Japão e dois países africanos a serem definidos. Com essa mudança, pretende-se garantir mais representatividade regional no órgão.

O desequilíbrio também é notado no uso que alguns países fazem de seu poder econômico como forma de persuadir outros a aprovar resoluções que lhes interessam. As resoluções da ONU são feitas pelos países-membros e, dessa forma, estão sujeitas às disputas empreendidas pelos Estados que detêm mais poder no sistema político internacional.

Sede das Nações Unidas em Nova York, Estados Unidos. Foto de 2019. O brasileiro Oscar Niemeyer foi um dos arquitetos que projetaram a sede global da ONU, cuja construção foi finalizada em 1952.

ALEXANDRE BOERO/SHUTTERSTOCK

MODERNA

**Guerra total**

O termo *guerra total* designa a forma como os conflitos armados passaram a ser travados no decorrer do século XX. Até o século anterior, a violência dos conflitos armados se limitava aos campos de batalha. Atacar cidades e populações civis era uma estratégia fora de cogitação. A partir da Primeira Guerra Mundial, porém, as batalhas deixaram de ocorrer apenas em *fronts* demarcados. O objetivo passou a ser a aniquilação total do adversário, e não apenas de seu exército, incluindo a destruição de instalações industriais, de plantações e de toda a infraestrutura de comunicação, energia e transporte.

# Guerra Fria: a ordem geopolítica bipolar

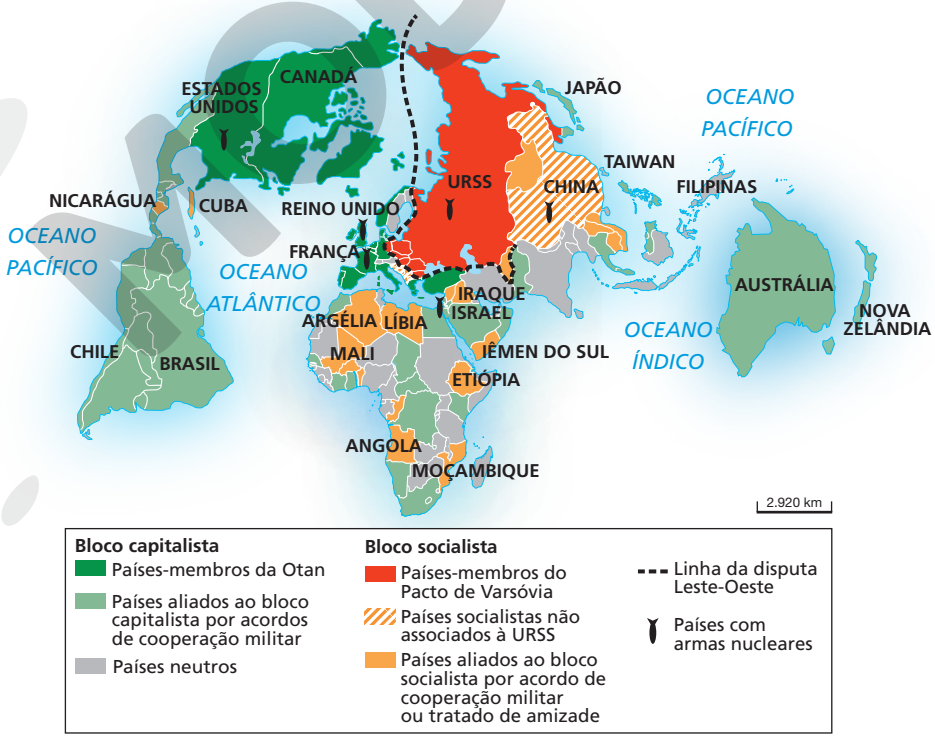
Como vimos, a Guerra Fria foi a disputa política, ideológica, econômica e militar entre Estados Unidos e União Soviética, as duas superpotências que emergiram logo após o fim da Segunda Guerra Mundial. Esse embate estendeu-se de 1947 até a desagregação da União Soviética, em 1991, e desenrolou-se por meio de guerras locais, das corridas armamentista e espacial e do estabelecimento de pactos militares, como a Organização do Tratado do Atlântico Norte (Otan) – firmada pelos países capitalistas em 1949 – e o Pacto de Varsóvia – estabelecido pelos países do bloco socialista em 1955 e dissolvido em 1991.

As disputas ocorridas durante a Guerra Fria produziram, ao mesmo tempo, tensão – pois os dois lados temiam os efeitos de uma **guerra total**, que poderia significar o extermínio da humanidade – e equilíbrio – porque, diante do poder de destruição maciço das duas superpotências, uma temia a outra, evitando o confronto direto.

Apesar de não ter ocorrido o confronto direto entre Estados Unidos e União Soviética, diversos conflitos envolvendo unidades políticas e territoriais em todos os continentes foram desencadeados nesse período. Golpes de Estado, formação de guerrilhas e de grupos paramilitares e deflagração de guerras civis e entre Estados nacionais tiveram apoio dessas superpotências. Nas áreas de influência, as superpotências praticavam a política de controle e coerção. Essa forma de dominação era exercida com o emprego da força militar e, também, por meio da cooptação econômica dos governos para mantê-los aliados ao sistema do qual faziam parte.

Nos âmbitos cultural e midiático, as disputas também ocorriam, sendo a propaganda um importante recurso ideológico. Os capitalistas enfatizavam a liberdade, os direitos individuais e as vantagens da sociedade de consumo. Já os socialistas destacavam as vantagens de se viver em uma sociedade com pleno emprego e garantia de oferta de serviços públicos de saúde e educação.

**MUNDO: INFLUÊNCIAS DAS SUPERPOTÊNCIAS DURANTE A GUERRA FRIA***




* Neste mapa, optou-se por manter o traçado proposto pela fonte original, que não segue rigidamente as convenções cartográficas.

**Fonte:** elaborado com base em *L'Atlas du monde diplomatique 2010*. Paris: Armand Colin, 2009. p. 50.

**Dica de filme**

***Boa noite e boa sorte***

**Direção:** George Clooney.
**País:** Estados Unidos.
**Ano:** 2005.
**Duração:** 94 min.

O filme aborda a política anticomunista imposta nos Estados Unidos pelo senador Joseph McCarthy, expondo as táticas de perseguição e mentira empregadas contra cidadãos do país, acusados de simpatia e/ou engajamento com o comunismo.

**Dica de filme**

***A vida dos outros***

**Direção:** Florian Henckel von Donnersmarck.
**País:** Alemanha.
**Ano:** 2006.
**Duração:** 137 min.

O filme trata do controle da Stasi, a polícia secreta da República Democrática Alemã (RDA), sobre o personagem Georg Dreyman, o principal dramaturgo da Alemanha Oriental, e sua namorada, suspeitos de atividade anticomunista.

MODERNA
CATHERINE ABUD SCOTTON
Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

## Corridas armamentista e espacial

O domínio tecnológico é um recurso essencial para que um Estado nacional tenha condições de expandir seus domínios econômicos, militares e estratégicos sobre outros territórios. Durante a Guerra Fria, os Estados Unidos e a União Soviética fizeram investimentos maciços no desenvolvimento tecnológico, especialmente nas indústrias bélica e aeroespacial, os dois principais campos de disputa entre as superpotências.

UNIVERSAL HISTORY ARCHIVE/UIG/KEYSTONE BRASIL

Primeiro teste de explosão subaquática de bomba atômica realizado pelos Estados Unidos na Micronésia. Foto de 1946. Durante a Guerra Fria, foram realizados diversos testes com armas nucleares, muitos deles em arquipélagos do Oceano Pacífico. Estima-se que, entre 1945 e 1962, os Estados Unidos tenham realizado 210 testes desse tipo.

A chamada **corrida armamentista** foi a disputa entre os dois países relacionada ao desenvolvimento de armamentos cada vez mais eficientes em alcance e poder de destruição. O uso de uma pequena parte desse arsenal causou a morte de milhares de civis e militares nos conflitos indiretos da Guerra Fria, como as guerras da Coreia, do Vietnã e do Afeganistão.

As duas superpotências investiram na produção de grande quantidade de armas nucleares, reforçando seu potencial de destruição. Durante a Guerra Fria, o Reino Unido, a França e a China também passaram a dominar a tecnologia para a produção de armas nucleares. Assim, os cinco membros permanentes do Conselho de Segurança da ONU formavam o denominado "clube nuclear".

Desde 1970, o Tratado de Não Proliferação de Armas Nucleares (TNP) visa desestimular a produção de armas nucleares. Índia, Paquistão e Israel nunca assinaram esse tratado, ao passo que a Coreia do Norte se retirou dele em 2003.

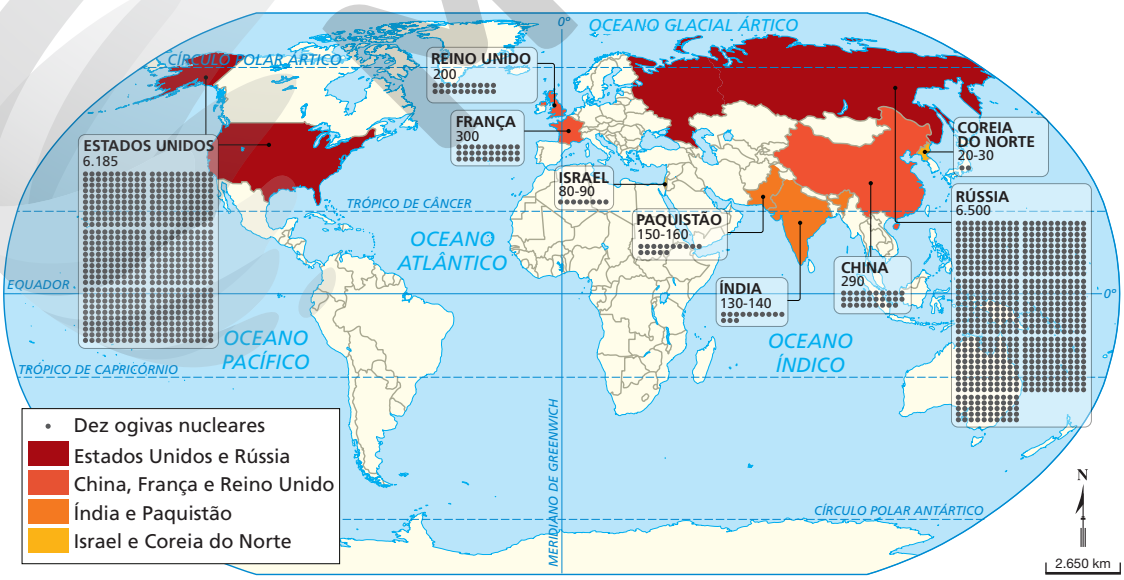
O total de ogivas nucleares no mundo desde a Guerra Fria é suficiente para destruir o planeta dezenas de vezes. Cerca de 90% delas pertencem aos Estados Unidos e à Rússia, segundo dados do Instituto Internacional de Pesquisa para a Paz de Estocolmo (Sipri – sigla do nome em inglês Stockholm International Peace Research Institute).

Diante dos elevados gastos bélicos, as superpotências iniciaram, na década de 1970, uma política de distensão, por meio da qual fizeram acordos de desmilitarização, reduzindo a produção bélica e retirando mísseis de locais estratégicos. Esses acordos podem ser considerados marcos da fase final da Guerra Fria.

**Explore**

Qual era o principal recurso utilizado para manter a estrutura de poder estabelecida durante a Guerra Fria?

**MUNDO: ESTOQUE DE ARMAS NUCLEARES – 2018**




CATHERINE ABUD SCOTTON

**Fonte:** SIPRI. World nuclear forces. *In*: *Yearbook 2019*: armaments, disarmament and international security. Oxford: Oxford University Press, 2019. Disponível em: <https://www.sipri.org/yearbook/2019/06>. Acesso em: 29 abr. 2020.

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

MODERNA

THE PROTECTED ART ARCHIVE/ALAMY/FOTOARENA - COLEÇÃO PARTICULAR

Cartaz do serviço de propaganda da União Soviética, em que é representado o cosmonauta Yuri Gagarin, o primeiro ser humano a ser enviado ao espaço. No texto do cartaz está escrito: "Glória! Ao povo soviético, o pioneiro do espaço".

A denominada corrida espacial, mais do que uma experiência científica, foi uma disputa pela supremacia tecnológica em setores estratégicos, como o de comunicações e o de defesa territorial. Foi no contexto da corrida espacial que se desenvolveram a tecnologia de sensoriamento remoto e os satélites artificiais, recursos fundamentais para o mapeamento e o controle do território. Ocorreram também nesse contexto o avanço da computação e o desenvolvimento de outras tecnologias que hoje estão presentes em produtos diversos, como os tecidos sintéticos, o velcro e as micro-ondas.

Os soviéticos saíram à frente nessa disputa ao enviar o primeiro ser humano ao espaço. Em 1961, o cosmonauta Yuri Gagarin, a bordo da nave Vostok 1, deu uma volta completa ao redor do planeta Terra. Os Estados Unidos, por sua vez, investiram milhões de dólares no desenvolvimento de sua agência espacial, a Nasa (sigla do nome em inglês National Aeronautics and Space Administration). Em 1969, enviaram à Lua a espaçonave Apollo 11, a bordo da qual estava Neil Armstrong, o primeiro ser humano a pisar em solo lunar.

**Sensoriamento remoto e satélites artificiais**

A maior parte das tecnologias espaciais foi desenvolvida em centros militares, sobretudo durante a Guerra Fria. Uma delas foi a de sensoriamento remoto, que consiste na obtenção de dados a distância por meio de satélites artificiais lançados na órbita da Terra. Por meio dos dados obtidos, é possível gerar imagens da superfície do planeta em tempo real.

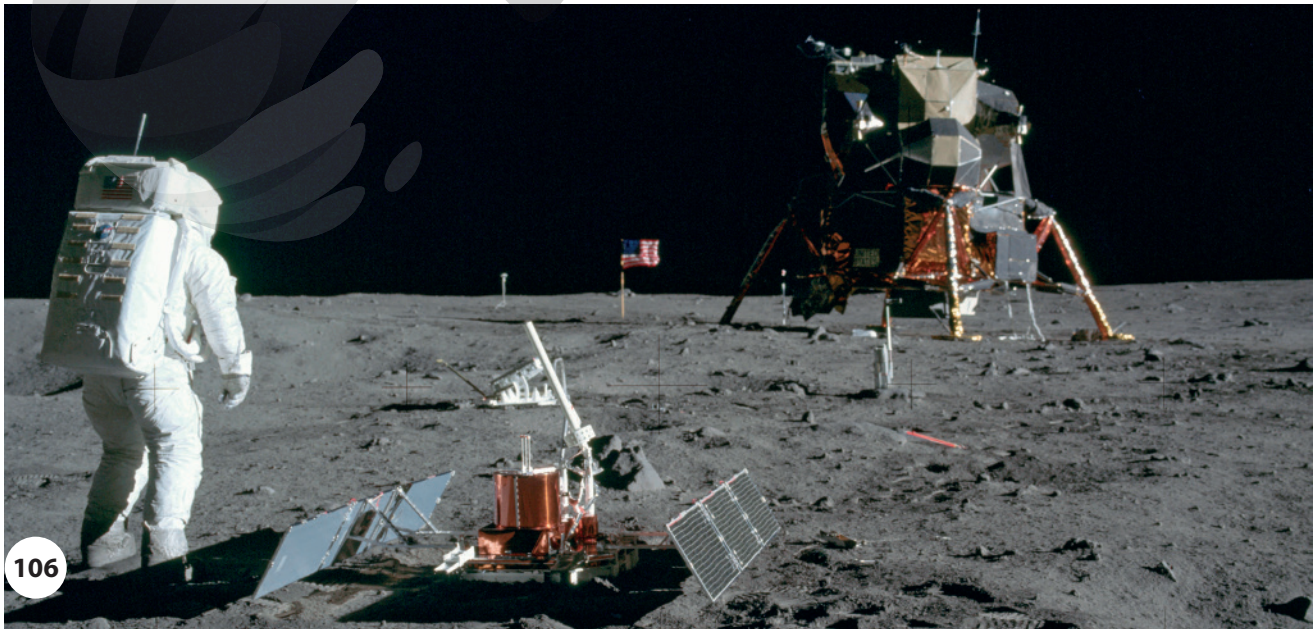
O desenvolvimento do sensoriamento remoto foi um aprimoramento da tecnologia da fotografia aérea, possibilitando maior abrangência e nível de detalhamento da porção da superfície terrestre representada na imagem de satélite.

As principais potências militares da atualidade dispõem do sensoriamento remoto para monitorar áreas ou situações de seu interesse, até mesmo em outros países. Com o uso dessa tecnologia é possível, por exemplo, observar regiões de relevância econômica ou estratégica para a ação militar.

A tecnologia de sensoriamento remoto é também usada para fins pacíficos, como a pesquisa geológica, o planejamento urbano e rural, o controle de desmatamento e de queimadas, o monitoramento de fenômenos meteorológicos e de desastres ambientais e o acompanhamento das atividades agrícolas.

Os satélites são classificados de acordo com sua finalidade, como comunicação, desenvolvimento de projetos científicos e uso militar ou meteorológico. Vários satélites artificiais que orbitam a Terra são geoestacionários, ou seja, estão posicionados aparentemente sobre um ponto fixo no planeta, pois acompanham o seu movimento de rotação. Os utilizados para a previsão meteorológica dispõem de canais que detectam correntes marítimas, ventos, nuvens, massas de ar e cinzas vulcânicas, entre outros fenômenos naturais.

O astronauta estadunidense Edwin E. Aldrin Junior no solo lunar, em 20 de julho de 1969. Aldrin esteve com Neil Armstrong na chegada do ser humano à Lua.



NEIL ARMSTRONG/NASA

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

# Analisando

## Cartografia e relações de poder

Como vimos, a organização geopolítica mundial não é estática ou acabada. No decorrer da história, ela é modificada por processos políticos, sociais e econômicos. Por meio da análise e da comparação de mapas de distintos períodos é possível compreender melhor a complexa dinâmica das relações de poder em âmbito internacional.

A produção de mapas por órgãos oficiais dos Estados nacionais é fundamental para a gestão e a manutenção da integridade dos seus territórios. Nesse caso, o conhecimento das técnicas cartográficas tem papel primordial na representação de disputas e na administração dos territórios.

Durante a Guerra Fria, foram realizados elevados investimentos em armas e no desenvolvimento de tecnologias voltadas ao controle territorial. Especialmente os Estados Unidos e a União Soviética utilizaram a cartografia como ferramenta essencial no contexto da disputa. Vale lembrar que durante esse período, além dos satélites artificiais, foram inventados os sistemas de informação geográfica, fundamentais para desenvolver as técnicas de geoprocessamento que revolucionariam a maneira de produzir mapas.

Assim como um texto ou uma fotografia, os mapas podem expressar o contexto político, social e econômico de uma região ou do mundo em determinado período histórico. Durante a Guerra Fria, eles foram usados também como propaganda governamental, enfatizando a visão de mundo de quem os confeccionou.

O mapa a seguir, por exemplo, representa os planos estratégico-militares do dirigente soviético Josef Stálin. Nele, estão indicadas as bases militares soviéticas e suas possíveis incursões aéreas sobre trechos do território dos Estados Unidos e dos seus aliados.

**UNIÃO SOVIÉTICA: PLANOS DE GUERRA – 1952**

CATHERINE ABUD SCOTTON

**Fonte:** LEWICKI, James. Stalin's Secret War Plans. *Saturday Evening Post*, 20 de set. 1952, p. 37. Disponível em: <https://digital.library.cornell.edu/catalog/ss:19343321>. Acesso em: 30 abr. 2020.

Responda no caderno.

### Questões

1. O que representam as rotas aéreas indicadas no mapa?
2. No contexto da Guerra Fria, qual seria o objetivo da União Soviética em representar esses planos de guerra?
3. A representação desses planos pode ser encarada como uma forma de propaganda estatal. Explique a afirmação.

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

MODERNA

# 3. Conflitos da Guerra Fria: superpotências, ditaduras e descolonização

Embora o cenário principal da disputa entre Estados Unidos e União Soviética tenha sido a Europa, houve desdobramentos desse embate em diferentes regiões do mundo, por meio de ações militares diretas e intervenções econômicas e políticas por parte das superpotências.

A América Latina, no contexto da Guerra Fria, passou por dois movimentos distintos. Um deles envolveu a Revolução Cubana (1959) e o progressivo alinhamento de Cuba à União Soviética (1962), sob a liderança de Fidel Castro. Além disso, nas décadas de 1970 e 1980, a Nicarágua passou por um período conturbado, dividida entre a Revolução Sandinista, de orientação socialista, e a contrarrevolução, de orientação capitalista.

O outro movimento, como resposta à Revolução Cubana, envolveu a instauração de ditaduras fortemente alinhadas aos Estados Unidos na maioria dos países latino-americanos: Paraguai (1954), Brasil (1964), Bolívia (1971), Chile (1973), Uruguai (1973) e Argentina (1976). Perseguições políticas, prisões com práticas de tortura, assassinatos e ocultações de cadáveres foram recorrentes durante as ditaduras no subcontinente. Também como resposta à revolução, Cuba foi expulsa da Organização dos Estados Americanos (OEA), em 1962, instituição da qual foi uma das fundadoras.

Na África e na Ásia, durante a Guerra Fria, ocorreram os processos de descolonização e de autodeterminação dos povos. Esses processos foram marcados por acordos, conflitos e guerras, além da tentativa de formação de um bloco político não alinhado aos interesses estadunidenses ou soviéticos.

## A descolonização da África

Os países europeus, mesmo os vencedores, foram muito abalados econômica e politicamente pela Segunda Guerra Mundial. Em razão disso, seu domínio nas colônias africanas foi enfraquecido. Somaram-se a isso outros fatores, como a reação organizada de povos africanos, a pressão externa dos Estados Unidos, da União Soviética e da recém-criada ONU pela independência das colônias.

**MUNDO: CONFLITOS DA GUERRA FRIA – 1947-1991***

* Neste mapa, optou-se por manter o traçado proposto pela fonte original, que não segue rigidamente as convenções cartográficas.

**Conflitos com envolvimento de Estados Unidos, União Soviética e aliados: 1947-1991**

1. Guerra Civil da Grécia, 1947: os Estados Unidos apoiaram o governo monárquico grego contra o Exército Democrático da Grécia, braço armado do Partido Comunista Grego.
2. Bloqueio de Berlim, 1948-1949: a União Soviética tentou forçar a França, os Estados Unidos e o Reino Unido a deixar o oeste de Berlim, impondo um bloqueio pela cidade.
3. Emergência Malaia, 1948-1960: tropas do Reino Unido derrotaram insurgentes do Exército de Libertação Nacional Malaio, que lutavam pela independência da Malásia.
4. Primeira Guerra da Indochina, 1946-1954: tropas da França tentaram impedir que o movimento de independência estabelecesse o regime comunista no Vietnã.
5. Guerra da Coreia, 1950-1953.
6. Crise do Estreito de Taiwan, 1954-1955, 1958: os Estados Unidos, por meio do esforço diplomático e do apoio militar a Taiwan, impediram a invasão em grande escala pela China.
7. Guatemala, 1954: os Estados Unidos apoiaram um golpe de Estado empreendido por forças políticas de direita.
8. Hungria, 1956: tropas soviéticas reprimem o levante organizado por comunistas liberais.
9. Guerra do Vietnã, 1959-1975: os Estados Unidos se envolvem diretamente no conflito, de 1964 a 1973.
10. Crise de Berlim, 1961: o governo da Alemanha Oriental ergueu o Muro de Berlim e fechou todas as rotas de acesso à cidade, exceto uma.
11. Crise no Laos, 1960-1962: Guerra civil entre as forças apoiadas pelos Estados Unidos e forças comunistas, que culminou no estabelecimento de um governo provisório de coalização.
12. Crise dos mísseis de Cuba, 1962.
13. República Dominicana, 1965: os Estados Unidos enviaram tropas para apoiar o governo da junta militar, temendo um levante comunista.
14. Tchecoslováquia, 1968: tropas da União Soviética e de aliados do Pacto de Varsóvia derrubaram o governo que propunha uma nova direção, de liberalização política.
15. Chile, 1973: forças políticas de direita, apoiadas pelos Estados Unidos, derrubaram o governo socialista de Salvador Allende.
16. Angola, 1974-1990: guerra civil entre o movimento apoiado por tropas cubanas financiadas pela União Soviética e as forças opostas, apoiadas pela África do Sul e pelos Estados Unidos.
17. Namíbia, 1975-1991: forças apoiadas pelos comunistas lutaram pela independência da Namíbia, que havia sido ilegalmente incorporada e administrada pela África do Sul.
18. Nicarágua, 1979: o regime ditatorial apoiado pelos Estados Unidos foi deposto pela Frente Sandinista de Libertação Nacional.
19. Afeganistão, 1979-1989: tropas da União Soviética ocuparam o país para impedir a derrubada do regime pró-soviético.

**Fonte:** elaborado com base em *Philip's atlas of world history*. London: Institute of Historical Research, University of London, 2007. p. 245.

CATHERINE ABUD SCOTTON

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

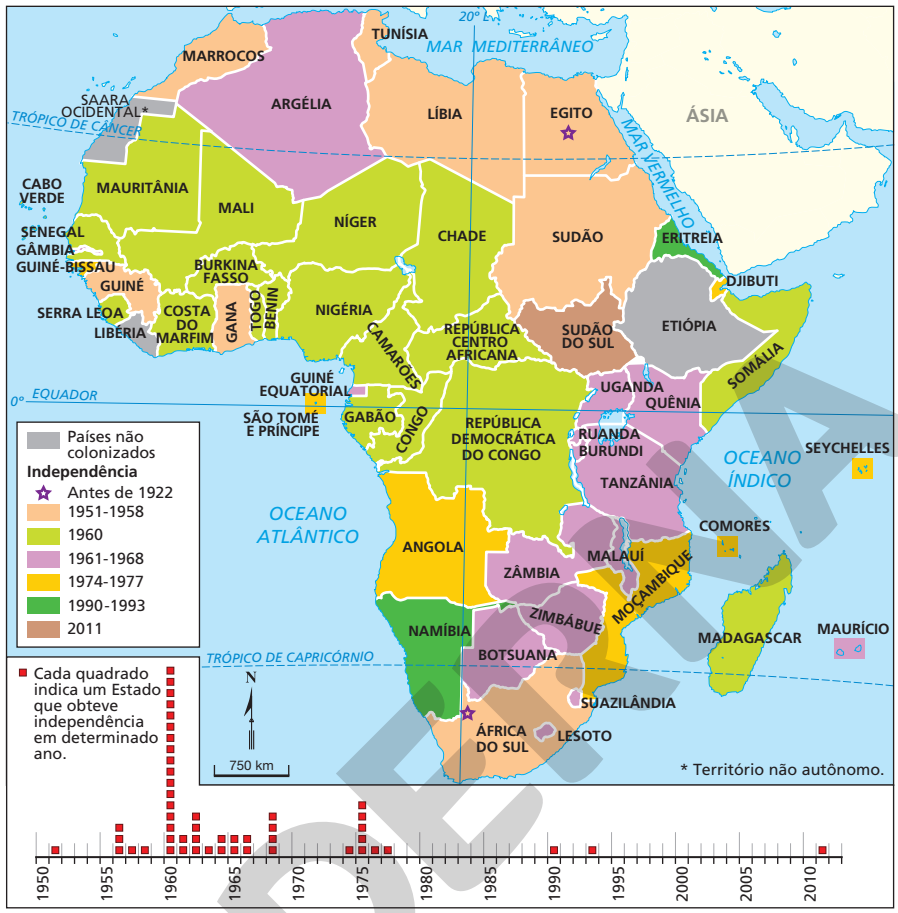
MODELO

Nesse contexto, os movimentos anticolonialistas e de autodeterminação dos povos africanos ganharam força na luta contra a exploração imperialista, estudada no *Capítulo 4*. O pan-africanismo, corrente formada por intelectuais (a maioria dos quais vivia fora da África) que defendiam a união dos povos africanos contra as opressões e imposições externas, uniu-se aos movimentos identitários e emancipacionistas, fortalecendo os movimentos de independência, ocorridos especialmente entre as décadas de 1950 e 1990.

As duas superpotências condenavam formalmente o colonialismo, porque pretendiam expandir suas zonas de influência no mundo. Os Estados Unidos falavam em "autodeterminação dos povos" para justificar e apoiar a independência das colônias africanas. Já a União Soviética afirmava apoiar esses movimentos, pois eles se opunham à "opressão do imperialismo capitalista".

Desse modo, o continente africano foi, durante o período de descolonização, palco de conflitos indiretos entre as superpotências. Em muitos casos, os combates ocorriam em fronteiras entre novos países que estavam em lados "opostos", apoiados cada um por uma das superpotências, que lhes fornecia apoio logístico, armamentos e financiamento. Outras vezes, as disputas entre grupos rivais, apoiados cada um por uma das superpotências, aconteciam no interior dos estados recém-independentes, alimentando conflitos que se arrastaram por décadas.

ÁFRICA: CRONOLOGIA DA INDEPENDÊNCIA DOS PAÍSES AFRICANOS (1950-2013)




CATHERINE ABUD SCOTTON

**Fonte:** Cronologia das independências africanas. *Sciences PO: Atelier de Cartographie*. Disponível em: <http://cartotheque.sciences-po.fr/media/Cronologia_das_independencias_africanas/1037/>. Acesso em: 30 abr. 2020.

Além disso, logo após a independência política, os novos países não receberam investimentos econômicos, e a estrutura colonial foi mantida, com a produção de *commodities* para o mercado externo a preços baixos e a importação de bens de maior valor agregado. A estrutura social também permaneceu a mesma. As melhores áreas produtivas continuaram concentradas por uma pequena elite, enquanto a maior parte da população manteve-se na pobreza.

A descoberta de recursos como petróleo e urânio conferiu maior interesse econômico externo sobre o continente, mas reinstaurou conflitos antigos ou contribuiu para a formação de outros. Os recentes investimentos externos no continente africano visam o aproveitamento dos recursos naturais, as vantagens fiscais oferecidas pelos governos e a mão de obra jovem, abundante e barata.

Há décadas, os problemas da África têm sido naturalizados, como se fossem inerentes ao continente, e os movimentos de resistência à visão dominante dos países ricos do Ocidente encontram dificuldades para a consolidação de propostas alternativas ao modelo de exploração vigente. Para que a história da África não seja contada apenas pela visão do colonizador e do neocolonizador, escritores, pesquisadores e líderes políticos e sociais têm enfatizado a sociodiversidade e os movimentos identitários do continente.

**Dica de filme**

***A Batalha de Argel***

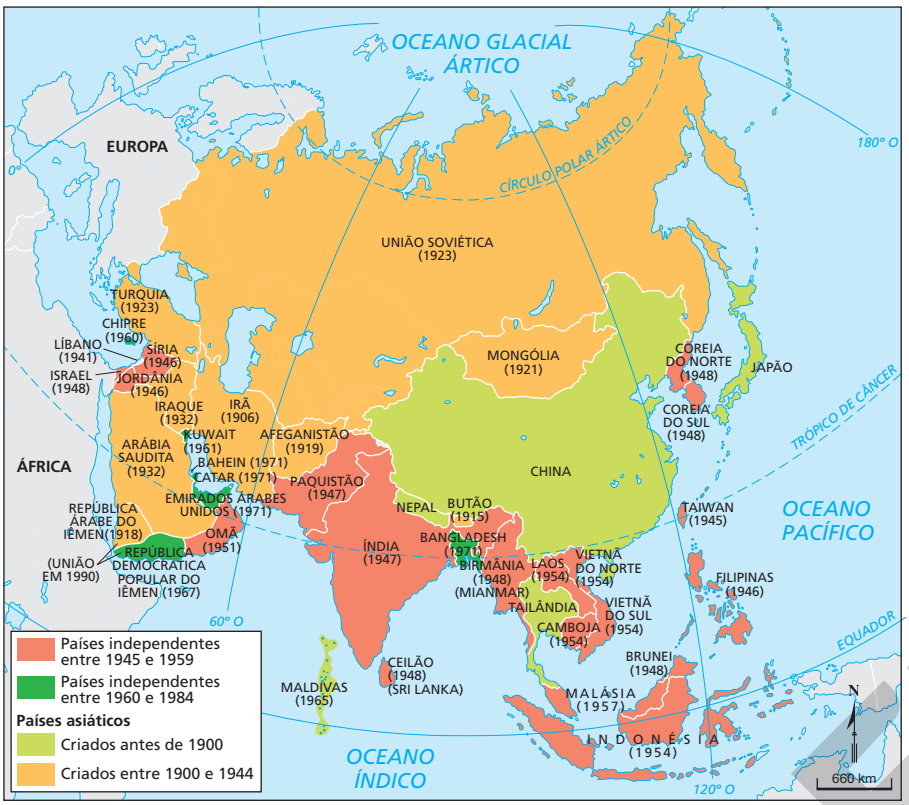
**Direção:** Gillo Pontercorvo.
**País:** Argélia e Itália.
**Ano:** 1966.
**Duração:** 121 min.
O filme expõe a violência praticada pelo governo francês contra os movimentos de independência da Argélia que culminaram na declaração de independência da colônia, em 1962.

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

MODELO

CATHERINE ABUD SCOTTON

ÁSIA: DESCOLONIZAÇÃO – ATÉ 1984




**Fonte:** VICENTINO, Cláudio. *Atlas histórico*: geral e do Brasil. São Paulo: Scipione, 2011. p. 155.

## A descolonização da Ásia

No fim da Segunda Guerra Mundial, países europeus, principalmente o Reino Unido e a França, mantinham diversas colônias na Ásia.

A Indochina, correspondente aos atuais territórios do Laos, do Camboja e do Vietnã, era colônia da França e ficou sob dominação japonesa durante a Segunda Guerra Mundial. Ao término desse conflito, a França tentou recuperar seu domínio, mas encontrou forte resistência das lideranças locais, iniciando, em 1946, outra guerra na região. Os combates terminaram em 1954, quando os franceses foram expulsos e obrigados a assinar a independência dos países da Indochina. No processo de independência, o Vietnã foi dividido em Vietnã do Norte e Vietnã do Sul.

HULTON-DEUTSCH COLLECTION/CORBIS/GETTY IMAGES

Gandhi cumprimenta seus apoiadores com um gesto típico de sua cultura. Foto de 1940.

A Índia, por sua vez, pertencia ao Império Britânico e iniciou, na década de 1920, um movimento de independência liderado por Mohandas Karamchand Gandhi (conhecido como Mahatma, que significa "grande alma") e Jawaharlal Nehru. Gandhi pregava a resistência pacífica ao colonialismo, por meio da desobediência civil. Após a Segunda Guerra Mundial, a Inglaterra, que estava fragilizada economicamente, concedeu independência à Índia e a outros territórios sob seu controle, como o Paquistão e o correspondente ao atual Bangladesh.

## A Conferência de Bandung e a regionalização em três mundos

A Conferência de Bandung, realizada entre 18 e 24 de abril de 1955, na Indonésia, reuniu 29 Estados da África e da Ásia que tinham em comum, além do passado de exploração colonial, o objetivo de manter uma posição de neutralidade diante do cenário geopolítico da Guerra Fria.

A posição desses países de não alinhamento aos Estados Unidos ou à União Soviética representava uma forma de resistência ao domínio econômico, político e social imposto pelas superpotências. Para isso, buscavam estabelecer entre si uma rede de cooperação cultural e econômica.

Quando começou a ser utilizada, a expressão *Terceiro Mundo* foi associada a essa postura geopolítica dos participantes da Conferência de Bandung. Com o tempo, porém, o termo passou a ser relacionado à condição de *subdesenvolvimento*, sendo empregado para designar os países que tinham baixo nível de desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social.

Desse modo, o espaço mundial durante a Guerra Fria foi dividido em três grupos: o Primeiro Mundo, formado pelos países capitalistas desenvolvidos, o Segundo Mundo, constituído pelos países socialistas, de economia planificada, e o Terceiro Mundo, que incluía países capitalistas subdesenvolvidos.

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

MODERNA

KAISER/AGENCJA FOTOGRAFICZNA CARO/ALAMY/FOTOARENA

Queda do Muro de Berlim. Foto de novembro de 1989. Além de representar o fim da Guerra Fria, esse acontecimento também marcou a reunificação da Alemanha.

## 4. Fim da Guerra Fria e a reconfiguração da ordem mundial

O fim da Guerra Fria, marcado pela derrubada do Muro de Berlim, esteve profundamente relacionado ao colapso do regime soviético e à extinção da União Soviética, em 1991.

Alguns anos antes, em 1985, o então secretário-geral do Partido Comunista Mikhail Gorbatchev assumiu a condução das políticas de governo da União Soviética e implementou um conjunto de medidas, destacando-se:

- a declaração de uma moratória nuclear unilateral, ou seja, da suspensão dos testes nucleares pela União Soviética;
- a ideia de uma reforma econômica, destinando a produção industrial do país para o mercado interno, e não para a corrida armamentista;
- a proposta de *Glasnost* ("transparência", em russo), processo de abertura política no qual o poder da burocracia daria lugar à participação popular na condução do país;
- a proposição da *Perestroika* ("reconstrução", em russo), uma ampla reconstrução do sistema econômico soviético.

Com as reformas de Gorbatchev, qualquer cidadão soviético podia se candidatar ao cargo de deputado do Congresso do Povo, que havia sido por décadas determinado pelo Partido Comunista. Foram eleitos, então, vários líderes reformistas que criticavam a falta de liberdade pessoal e política, bem como a violência praticada por governos anteriores.

Contudo, ao eliminar do país o sistema político-econômico socialista de partido único, Gorbatchev não pôde estabelecer, durante sua administração, outro sistema. Ele presidiu a transição entre dois modelos, além de toda a instabilidade causada por esse processo. Por isso, até hoje, na Rússia, a imagem de Gorbatchev é associada à grave crise de desabastecimento, ao elevado índice de desemprego e ao crescimento do mercado ilegal e das máfias que o organizavam naquele período.

Com a diminuição progressiva do poder do Partido Comunista, a União Soviética perdeu sua coesão política, o que gerou a desestabilização dos governos socialistas dos países do Leste Europeu. A partir de então, o sistema político do restante do bloco socialista também perdeu a tradicional estabilidade proporcionada pelos regimes de "mão de ferro", pois, com a liberação política, seriam reafirmadas tendências políticas reformistas que até então eram reprimidas.

Ressurgiram, então, sentimentos nacionalistas e aspirações de autodeterminação política em várias das repúblicas que compunham a União Soviética. As repúblicas bálticas – Estônia, Letônia e Lituânia – conquistaram a independência, e as demais obtiveram um grau de autonomia maior.

Diante desse processo, em 1991, o Pacto de Varsóvia foi desfeito e, no mesmo ano, foi oficializado o fim da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. Esses acontecimentos determinaram o fim da bipolaridade na organização do poder mundial, dando lugar a outra ordem global.

BORIS YURCHENKO/AP/GLOW IMAGES

Consumidores soviéticos fazem fila para comprar alimentos em um mercado de Moscou, Rússia. Foto de 1990. O colapso econômico da União Soviética, em seus últimos anos de existência, levou a uma crise de desabastecimento.

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

MODERNA

MASTER SGT. ANDREW J. MOSELEY/U.S. AIR NATIONAL GUARD/AP FOOTAGE/ALAMY/FOTOARENA

Frota aérea militar dos Estados Unidos em sua base no Catar. Foto de 2017.

# O espaço mundial nas dimensões unipolar e multipolar

A partir do fim da Guerra Fria, a organização do espaço mundial oscilou entre duas perspectivas: de um lado, a de um mundo unipolar, sob a liderança dos Estados Unidos, baseada em sua superioridade financeira e militar; de outro, a de um mundo multipolar, articulado pela existência de três centros econômicos de influência global: os Estados Unidos, a União Europeia e a Ásia, representada pelo Japão e pela China.

Na visão unipolar, os Estados Unidos representam a potência militar do planeta, pois têm o maior arsenal bélico e efetivo militar. Desde a dissolução da União Soviética, o país não tinha um concorrente direto ou um inimigo com o qual tivesse de se preocupar; logo, seus investimentos armamentistas diminuíram. Porém, após os atentados de 11 de setembro de 2001, contra as Torres Gêmeas do World Trade Center, em Nova York, e contra o Pentágono, em Washington, os gastos militares foram intensificados, sob a alegação de segurança nacional (esse assunto será retomado na página 118).

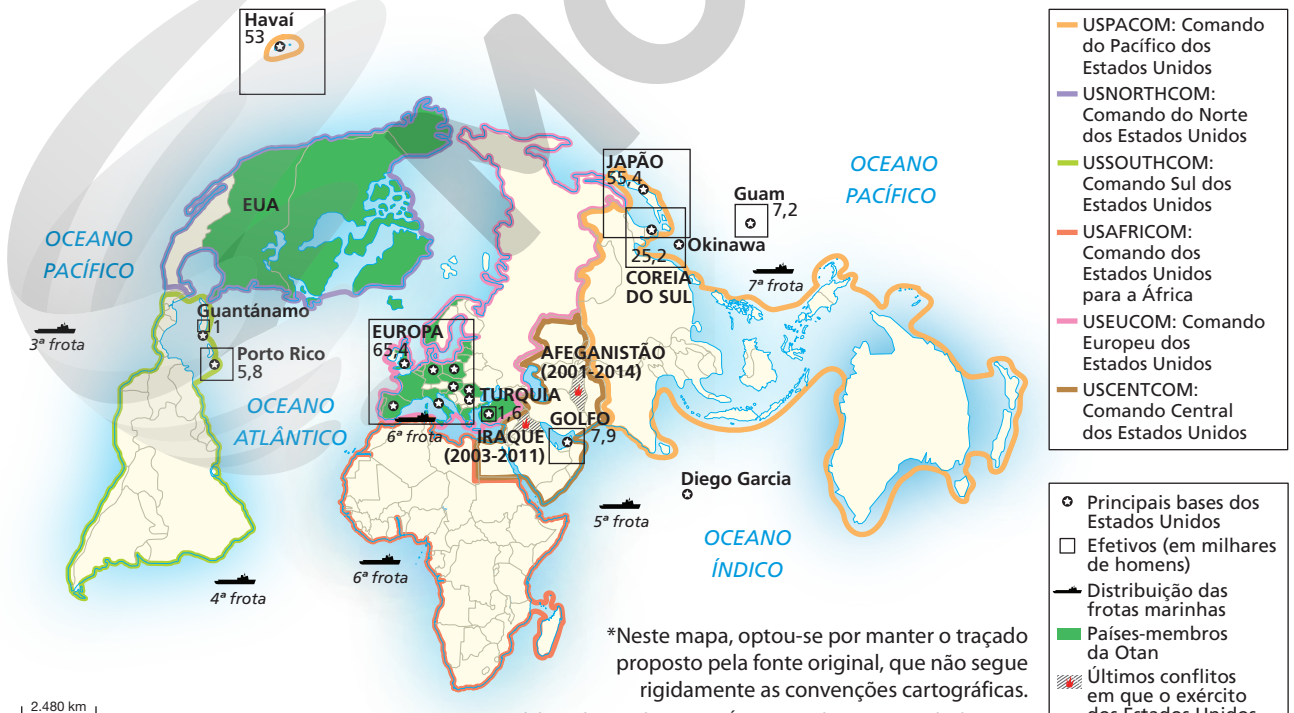
O poder bélico dos Estados Unidos pode ser notado em áreas estratégicas do mundo. Suas bases militares se concentram nos países-membros da Otan e em outras localidades que sofrem sua influência. As frotas marítimas se movimentam por locais predeterminados, em águas internacionais e territoriais de países aliados. Isso demonstra que o poder militar dos Estados Unidos está inserido em todos os continentes e oceanos.

O país mantém, ainda, constante vigilância sobre as áreas em que há recursos minerais, aquelas com presença de oleodutos e gasodutos, nos mares, golfos e estreitos com intensa navegação comercial, e nas proximidades de países com potencial militar.

**Explore**

Onde se concentram as principais bases militares dos Estados Unidos? Apresente justificativas para a localização dessas bases.

**MUNDO: PRESENÇA MILITAR DOS ESTADOS UNIDOS – 2018***




CATHERINE ABUD SCOTTON

*Neste mapa, optou-se por manter o traçado proposto pela fonte original, que não segue rigidamente as convenções cartográficas.

**Fonte:** elaborado com base em TÉTART, Frank (org.). *Grand atlas 2019*: comprendre le monde en 200 cartes. Paris: Autrement, 2018. p. 15.

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

MODERNA

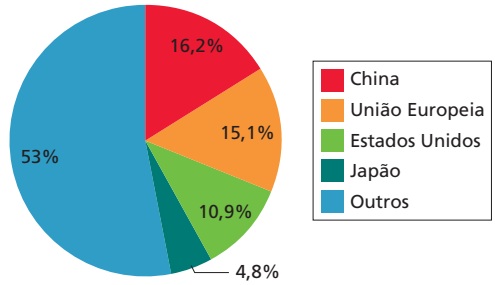
Ao longo dos anos 1990, a tese de que a ordem mundial atual é multipolar adquiriu defensores. Essa compreensão foi motivada pelo crescimento econômico e tecnológico de países como Japão e China, e pelos esforços de cooperação realizados por meio da formação de blocos e organizações econômicas, como a União Europeia e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Todas essas organizações e instituições aumentaram sua importância política no sistema internacional, tornando a união econômica um recurso de poder para os Estados nacionais.

Os três eixos de concentração de poder, Estados Unidos, União Europeia e Ásia (em que se destacam a China e o Japão), concentram, atualmente, a maior parte das exportações de mercadorias e de investimentos em pesquisa e desenvolvimento (P&D).

A China emergiu, ao longo da segunda metade do século XX, como potência econômica, tecnológica e militar. Atualmente, é responsável por grande volume de exportação de bens de consumo e de importação de produtos primários, como hidrocarbonetos e gêneros agrícolas. Como potência militar, tem feito investimentos no controle marítimo regional, disputando limites oceânicos com o Japão e territoriais com Taiwan. Mantém boas relações diplomáticas com a Rússia e dá apoio político ao governo da Coreia do Norte.

A Rússia, após o colapso da União Soviética, retornou ao cenário econômico mundial por meio do investimento em recursos energéticos e na indústria bélica, buscando reaver sua influência sobre o Leste Europeu e parte da Ásia. Convencida a retomar a posição de potência, a Rússia, no século XXI, estabelece parcerias econômicas com a União Europeia para o fornecimento de hidrocarbonetos, mantém relações simultâneas de cooperação e competição com a China e se vê ameaçada pelo avanço da Otan.

**MUNDO: PARTICIPAÇÃO NAS EXPORTAÇÕES DE MERCADORIAS (EM %)* – 2018**

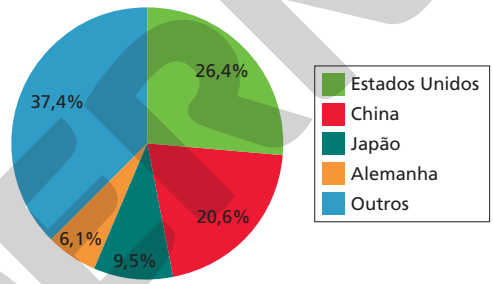



ERICSON GUILHERME LUCIANO

* Total das exportações em bilhões de dólares: US$ 19.474.

**Fonte:** WTO. *World trade statistical review 2019*. Geneva: WTO, 2019. p. 101. Disponível em: <https://www.wto.org/english/res_e/statis_e/wts2019_e/wts2019chapter08_e.pdf>. Acesso em: 1º maio 2020.

**MUNDO: PARTICIPAÇÃO NOS INVESTIMENTOS EM P&D (EM %)* – 2018**

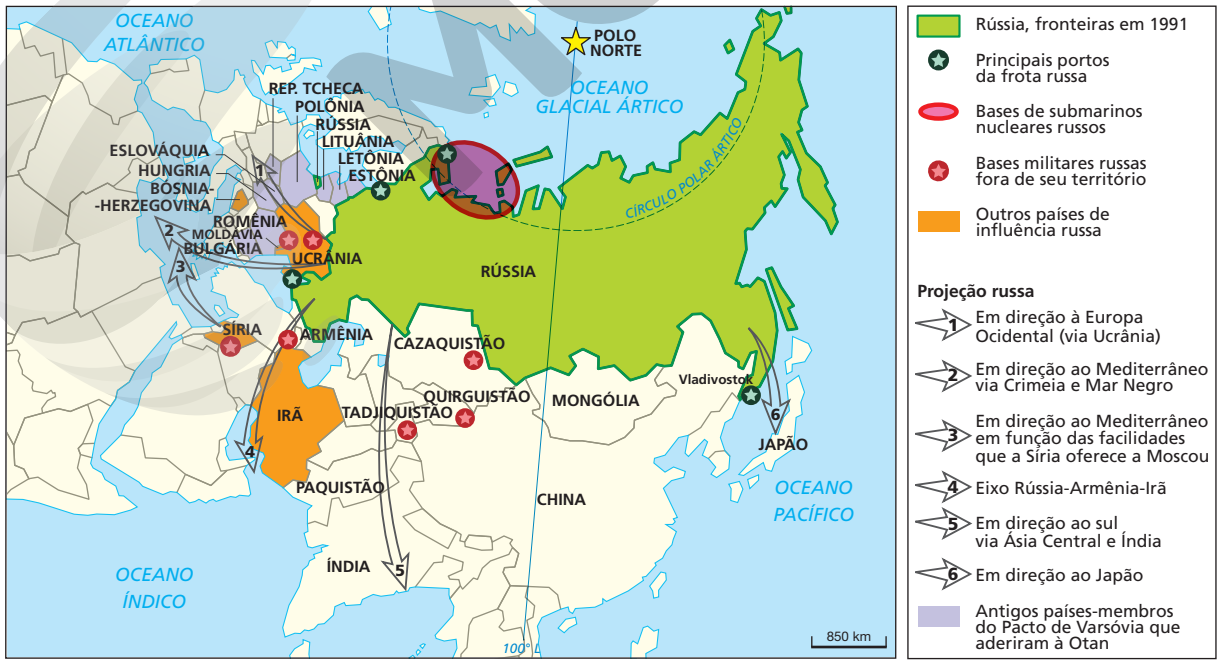



ERICSON GUILHERME LUCIANO

* Total das despesas globais em P&D em bilhão de dólares: US$ 1.801.

**Fonte:** How much countries invest in research & development. Howmuch.net. Disponível em: <https://howmuch-net.myshopify.com/products/how-much-countries-invests-in-research-development>. Acesso em: 1º maio 2020.

**EURÁSIA: PRESENÇA ESTRATÉGICA DA RÚSSIA – 2009**




CATHERINE ABUD SCOTTON

**Fonte:** elaborado com base em CHAUPRADE, Aymeric. *Chronique du choc des civilisations*. Paris: Chronique, 2009. p. 76-77.

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

Infográfico

# A AUTODETERMINAÇÃO DE POVOS NA ORDEM MUNDIAL ATUAL

*Desde o fim da Segunda Guerra Mundial, as reivindicações com base no princípio da autoderterminação de povos têm sido numerosas. A considerar a ordem mundial atual, diversos Estados do sistema internacional enfrentam algum desafio relacionado à busca por autodeterminação, inclusive com desencadeamento de movimentos separatistas.*
*O infográfico mostra algumas situações em que se aplica esse princípio.*

O direito de se autogovernar e de decidir, sem interferências externas, sobre suas políticas fundamenta o princípio da autodeterminação de um povo. Esse direito pode ser aplicado em diferentes circunstâncias, por exemplo: no caso de um povo que não tem um Estado nacional e reivindica sua criação; quando um povo faz parte de um Estado nacional, mas por diversas razões não deseja mais integrá-lo, aspirando por independência; ou no caso de um povo que deseja exercer sua autonomia, com autogoverno, sem anseio separatista.

ILUSTRAÇÕES: PRISCILLA MANZIERI
MAPA: CATHERINE A. SCOTTON

O mapa representado não obedece rigidamente às convenções cartográficas.

## País Basco

**A Ikurriña é a bandeira oficial do País Basco.**

As províncias bascas ocupam porções ao sul da França e, em maior parte, ao norte da Espanha, onde se encontra oficialmente o País Basco. De origem étnica e cultural própria, durante décadas os bascos lutaram por independência. Hoje, o País Basco é uma das 17 comunidades autônomas da Espanha, mas existem parcelas da população que ainda buscam soberania, reivindicando a independência da Espanha.

## Flandres

**Brasão de Flandres, símbolo oficial da comunidade flamenga.**

Na província de Flandres, situada ao norte da Bélgica, um movimento apoiado pelo partido nacionalista (N-VA) manifesta o desejo separatista em relação a Valônia, a província do sul. Flandres tem origem flamenga e idioma holandês, enquanto Valônia tem origem francófona, isto é, possui língua e cultura francesa.

LUIS GENE/AFP VIA GETTY IMAGES

Manifestação pró-independência no Dia Nacional da Catalunha, em Barcelona, Espanha. Foto de 2018.

## Catalunha

**Estrelada Azul, símbolo do movimento por independência da Catalunha.**

A Catalunha é uma comunidade autônoma formada, na maioria, por uma população de origem étnica e cultural que se diferencia do restante da Espanha. Grande parte dos catalães reivindicam soberania e, em 2017, foi realizado um referendo no qual a população local respondeu se desejava ou não a separação da Espanha. O resultado foi favorável à sua independência, mas a Corte Espanhola não reconheceu o resultado e emitiu ordens de prisão para as lideranças separatistas.

**Fontes:** CUNNINGHAM, Kathleen G.; SAWYER, Katherine. Is self-determination contagious? A spatial analysis of the spread of self-determination claims. *International Organization*, v. 71, p. 585-604, verão 2017; ARY, Thalita C. As perspectivas contemporâneas acerca do princípio da autodeterminação dos povos. *Revista Jurídica da FA7*, v. 6, n. 1, p. 11-28, abr. 2009; FERREIRA, Graça M. L. *Atlas geográfico*: espaço mundial. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2019.

## Crimeia

**Bandeira símbolo da República Autônoma da Crimeia.**

Península ucraniana situada às margens do Mar Negro, a maioria da população é de origem russa (66%). Em 2014, por influência do movimento separatista da Crimeia, foi realizado um referendo em que 97% dos votos foram favoráveis à adesão da península à Rússia. Em seguida, a Crimeia foi anexada como uma das 21 repúblicas autônomas russas sem o reconhecimento da comunidade internacional.

Fiéis muçulmanos oram em frente à Mesquita Ahmad Hadji Kadyrov na capital da Chechênia, Grózni. Foto de 2015.

VALERIY MATYTSIN/TASS/ZUMA WIRE/FOTOARENA

## Chechênia

**Bandeira independentista da Chechênia, símbolo do separatismo checheno.**

Oficialmente, a Chechênia é uma da 21 repúblicas autônomas da Rússia. Entre os chechenos, grupo étnico de maioria mulçumana, existem movimentos separatistas contra o poder de Moscou e que reivindicam sua independência.

## Tibete

**Bandeira símbolo do movimento pela independência do Tibete.**

O Tibete é uma região autônoma situada no sudoeste da China e que foi dominada pelo governo chinês, em 1949. Desde então, o povo tibetano luta pela independência da região, alegando que o governo chinês não respeita os direitos das minorias étnicas do país.

Monges tibetanos exilados marcham durante o 56º aniversário da revolta contra o domínio da China no Tibete, em Nova Déli, Índia. Foto de 2015.

TSERING TOPGYAL/AP/GLOW IMAGES

Manifestação em repúdio à uma operação militar da Túrquia contra forças curdas na Síria, em Arbil, Iraque. Foto de 2018.

SAFIN HAMED/AFP VIA GETTY IMAGES

## Curdistão

**Bandeira símbolo do desejo dos curdos pela constituição de um Estado nacional.**

Território que compreende partes da Turquia, do Iraque, do Irã, da Síria e da Armênia. Os ancestrais curdos são um dos povos originários da Mesopotâmia, entre os rios Tigres e Eufrates. Hoje, formam uma comunidade unida pela identidade étnica, cultural e linguística que reivindica a criação de um Estado nacional.

### Questões

Responda no caderno.

1. Em sua opinião, os movimentos retratados podem influenciar o surgimento de outros movimentos, considerando as características que definem o princípio de autodeterminação de povos? Justifique.
2. As reivindicações separatistas e de criação de novos Estados independentes envolvem interesses étnico-culturais, econômicos e territoriais conflitantes. Escolha um dos exemplos apresentados neste infográfico e faça uma pesquisa para caracterizar os grupos que são contra e a favor da separação e seus respectivos argumentos. Organize as informações em um texto e aponte os argumentos que você considera mais convincentes, justificando suas escolhas.

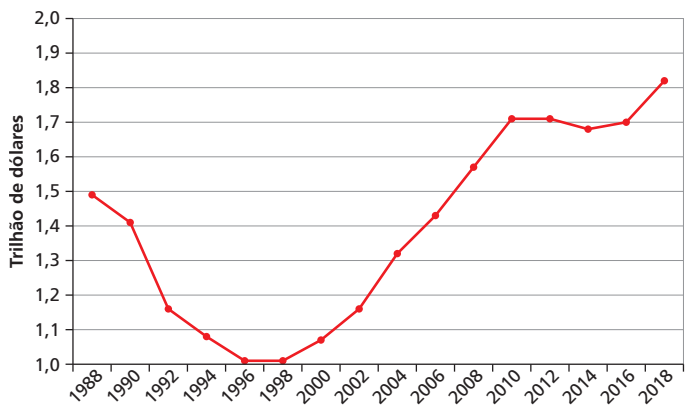
# 5. Conflitos na ordem mundial atual: continuidades e ineditismos

Após o fim da Guerra Fria, havia expectativa de que o mundo passasse por um período de relativa paz, com arrefecimento dos conflitos. Contudo, embora os gastos militares tenham diminuído ao longo da década de 1990, eles voltaram a crescer nos Estados Unidos, em razão dos ataques terroristas de 2001, na Rússia e na China, por motivações geopolíticas locais e mundiais.

Em 2008, as despesas militares eram superiores às registradas no fim da Guerra Fria. Em 2018, elas atingiram a cifra de 1,82 trilhão de dólares; 36% desse total foi gasto pelos Estados Unidos. A alegação do governo estadunidense para esse investimento na produção e no desenvolvimento de armamentos é a contenção e o combate ao terrorismo.

**MUNDO: GASTOS MILITARES – 1988-2018**

ERICSON GUILHERME LUCIANO




**Fonte:** SIPRI. Military expenditure database. *Sipri Databases*. Disponível em: <https://www.sipri.org/databases/milex>. Acesso em: 1º maio 2020.

**MUNDO: DESPESAS MILITARES – 2018**

| Países | Bilhões de dólares |
|---|---|
| Estados Unidos | 648,8 |
| China | 250,0 |
| Arábia Saudita | 67,6 |
| Índia | 66,5 |
| França | 63,8 |
| Rússia | 61,4 |
| Reino Unido | 50,0 |
| Alemanha | 49,5 |
| Japão | 46,6 |
| Coreia do Sul | 43,1 |
| Outros | 468,7 |

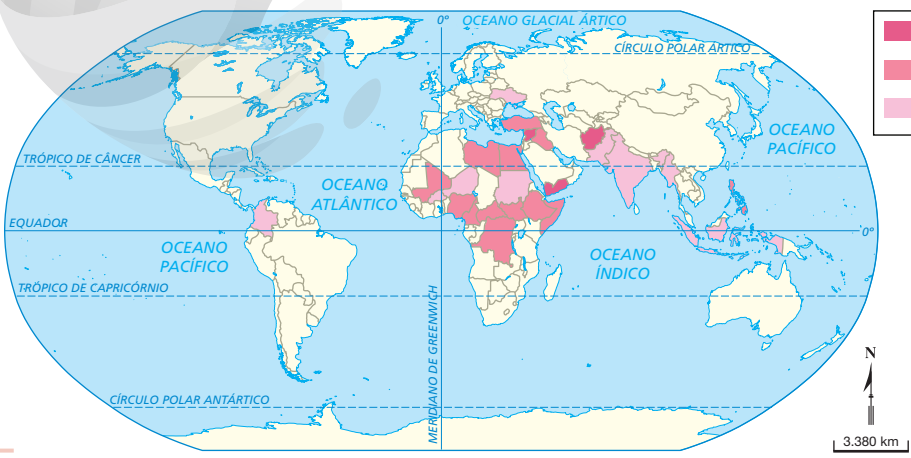
**Fonte:** SIPRI. Military expenditure database. *Sipri Databases*. Disponível em: <https://www.sipri.org/databases/milex>. Acesso em: 1º maio 2020.

Como vimos, a Rússia tenta retornar à cena política na condição de potência, com investimentos em armamentos de alta tecnologia para manter controle sobre áreas consideradas estratégicas. Seria possível pensar em uma segunda Guerra Fria, não fosse o protagonismo adquirido pela China no cenário geopolítico atual, sinalizando interesses estratégicos e valendo-se de sua força militar.

Em 2020, a China era o segundo país que mais investia em armamentos, tendo apresentado um orçamento total de 250 bilhões de dólares em 2018. Os chineses respondem por 14% dos investimentos globais, tendo aumentado seus investimentos em cerca de 83% na década de 2010.

**MUNDO: CONFLITOS ARMADOS – 2018**

CATHERINE ABUD SCOTTON




**Fonte:** SIPRI. Armed conflict and peace processes. *In*: *Yearbook 2019*: armaments, disarmament and international security. Oxford: Oxford University Press, 2019. Disponível em: <https://www.sipri.org/yearbook/2019/02>. Acesso em: 1º maio 2020.

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

MODERNA

## O papel dos Estados Unidos, da China e da Rússia nos conflitos regionais

No mundo contemporâneo, em várias situações de tensão e conflito, o poder de atuação dos Estados Unidos, da China e da Rússia é ressaltado.

Na Coreia do Norte, verifica-se uma dessas situações. No decorrer da última década principalmente, o país tem investido em um programa nuclear e no desenvolvimento de armamentos, que inclui a realização de testes com mísseis balísticos. Diante das recorrentes tensões, que colocam em risco a segurança no Leste da Ásia, tanto o Japão, aliado dos Estados Unidos, quanto a China se posicionam de forma contrária a qualquer tipo de conflito armado. Sendo assim, o que se observa é uma forte pressão diplomática sobre a Coreia do Norte, mas não a deflagração de um conflito armado.

Em 2018, os governos da Coreia do Norte e dos Estados Unidos iniciaram negociações para limitar o programa nuclear norte-coreano; em troca dessa limitação, o governo estadunidense promete abrandar as sanções econômicas impostas ao país asiático.

O Irã é outro território marcado por tensões geopolíticas. O papel do país no Oriente Médio é ao mesmo tempo estratégico – por apresentar reservas de petróleo – e controverso – por causa do sistema político teocrático, adotado desde a Revolução Iraniana, em 1979.

O governo iraniano se opõe à ingerência estadunidense nos assuntos regionais, enquanto os Estados Unidos acusam esse país de apoiar grupos terroristas (como o Hezbollah, no Líbano) e desenvolver um programa nuclear de cunho bélico. A Rússia, por sua vez, é parceira comercial e política do Irã, fornecendo-lhe armamento de defesa.

Em 2015, o Irã assinou um acordo histórico com o G6, grupo formado pelos cinco membros permanentes do Conselho de Segurança (Estados Unidos, Reino Unido, França, China e Rússia) e a Alemanha, em que se comprometia a alterar seu programa nuclear e enriquecer urânio apenas para fins pacíficos. Os Estados Unidos se retiraram do acordo em 2018, quando o então presidente Donald Trump alegou que ele não era suficientemente satisfatório para manter a paz na região.

Na Síria, em 2011, houve uma série de manifestações populares contra o ditador Bashar al-Assad, que governava o país, pela abertura política e pela democracia. Após o governo reprimir violentamente os protestos, iniciou-se uma guerra civil em que parte das forças armadas e da população apoiava o ditador e parte contrapunha-se a ele.

O conflito na Síria, entretanto, é parte de um jogo de poder regional (da disputa pela liderança do Oriente Médio entre Irã e Arábia Saudita) e mundial (da competição entre Rússia e Estados Unidos pelo controle das rotas de petróleo e gás na região).

O presidente Bashar al-Assad conta com o apoio do Irã e da Rússia, enquanto os rebeldes têm o apoio da Arábia Saudita e dos Estados Unidos. Isso explica a longa duração do conflito, em razão do qual, em 2020, já haviam morrido mais de 300 mil pessoas, e outras milhares foram obrigadas a deixar o país e viver como refugiadas.

ORLOK/SHUTTERSTOCK

Explosão em Kobane, Síria, após bombardeio aéreo liderado pelos Estados Unidos. Foto de 2014. Segundo o Observatório Sírio de Direitos Humanos (OSDH), o conflito na Síria já levou à morte mais de 500 mil pessoas, destruindo também a economia e a infraestrutura do país.

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

MODERNA

**Fundamentalismo**
O fundamentalismo pode ter concepção religiosa, política, cultural e até mesmo econômica. O traço comum dos fundamentalistas é a visão unilateral e a imposição de um ponto de vista sobre os outros. A origem do termo se relaciona ao protestantismo praticado nos Estados Unidos no século XIX. Depois se popularizou com um artigo do pastor presbiteriano Curtis Lee Laws, publicado em 1922, no qual o autor conclamava as pessoas a seguirem os grandes fundamentos da religião e dos costumes, atribuindo a denominação "fundamentalistas" àqueles que atendessem a esse chamado.

# O terrorismo: ameaça à segurança internacional

De acordo com o Índice de Terrorismo Global (GTI – sigla do nome em inglês Global Terrorism Index), existem três tipos de terrorismo, que são classificados de acordo com a intencionalidade: o nacionalista-separatista, o político e o religioso. Basicamente, as ações terroristas são realizadas com objetivo de gerar medo e desconfiança, disseminando a sensação de insegurança na sociedade.

O terrorismo está ancorado no **fundamentalismo**, sendo marcado por atitudes inflexíveis e de desprezo em relação às diferentes concepções e costumes.

No início do século XXI, após os atentados às Torres Gêmeas e ao Pentágono, em 2001, o então presidente dos Estados Unidos, George W. Bush, defendeu a ideia de que essas ações representaram "atos de guerra" não apenas contra os Estados Unidos, mas também contra a "civilização ocidental". Por usar termo *atos de guerra*, em vez de *atentados terroristas*, o país atacado poderia invocar o artigo 5 da Otan, que prevê o engajamento automático dos países-membros contra o agressor.

Diante da ameaça terrorista representada pela organização Al-Qaeda, acusada de ser a articuladora dos atentados, o governo de George W. Bush iniciou uma nova modalidade de conflito armado, a chamada guerra preventiva. Nessa categoria de conflito, a simples ameaça de ataque seria suficiente para desencadear uma reação militar preventiva.

Para a ONU, a guerra preventiva não deve ser tolerada, pois, de acordo com os artigos que regem a organização, um Estado só pode fazer uso da força para se defender de um ataque ou de uma invasão – princípio da legítima defesa –, e não de uma ameaça. Apesar das reiteradas recomendações da ONU, os Estados Unidos invadiram o Iraque, em 2003, alegando que esse país representava uma ameaça por abrigar armas de destruição em massa.

**Dica de filme**

***Fahrenheit 11 de setembro***

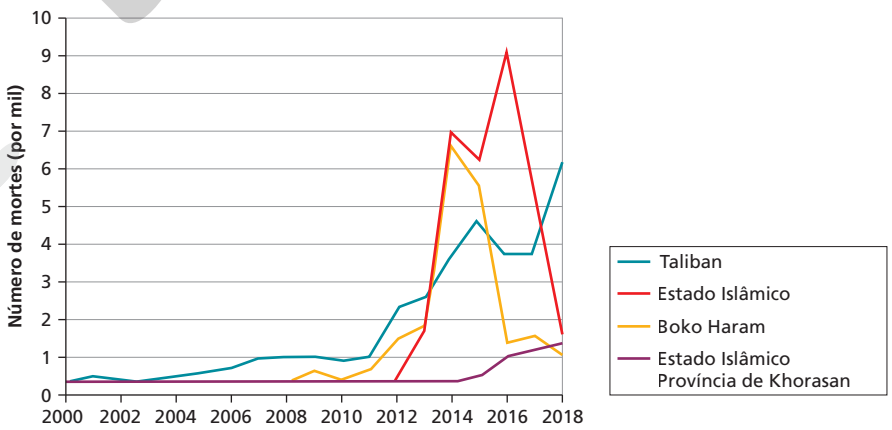
**Direção:** Michael Moore.
**País:** Estados Unidos.
**Ano:** 2004.
**Duração:** 110 min.
O documentário aborda as causas e os efeitos produzidos pelos atentados de 11 de setembro de 2001, que atingiram os Estados Unidos. O filme trata também da invasão do Iraque, liderada pelos Estados Unidos, com a ajuda do Reino Unido.

## Características atuais do terrorismo

O terrorismo tem como principal característica a defesa de uma ideologia, geralmente de cunho político ou religioso. Os terroristas distinguem-se dos guerrilheiros por agirem de forma anônima, realizando atentados, comumente, contra civis. As práticas terroristas incluem atentados, sequestros, extorsão, tráfico humano, entre outras.

Os grupos terroristas que mais causaram mortes entre 1999 e 2017 foram o Estado Islâmico (EI), o Taliban, o Boko Haram e o Estado Islâmico-Província de Khorasan. Os quatro grupos são fundamentalistas muçulmanos e defendem a imposição da Sharia, a lei islâmica.

**MUNDO: GRUPOS TERRORISTAS DE AÇÃO MAIS MORTÍFERA – 2018**



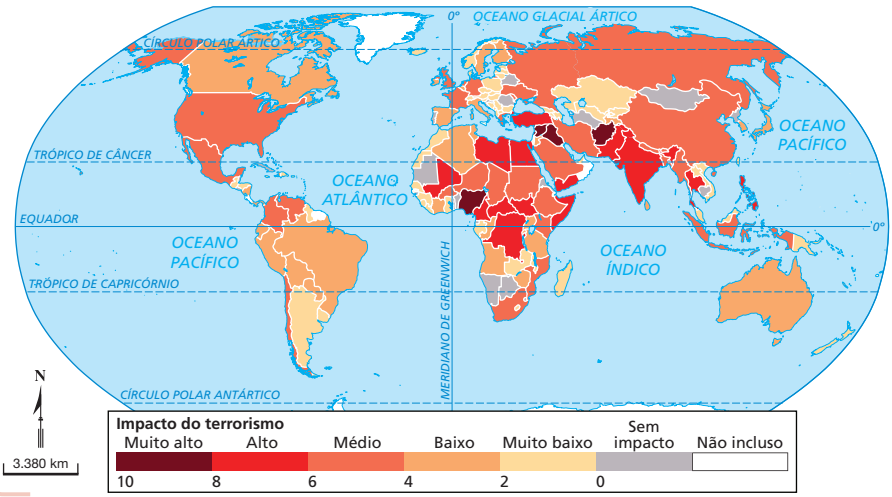

ERICSON GUILHERME LUCIANO

**Fonte:** INSTITUTE FOR ECONOMICS & PEACE. *Global terrorism index 2019*: measuring the impact of terrorism. Sydney: Institute for Economics & Peace, 2019. p. 15. Disponível em: <http://visionofhumanity.org/app/uploads/2019/11/GTI-2019web.pdf>. Acesso em: 1º maio 2020.

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

MODERNA

MUNDO: IMPACTO DO TERRORISMO – 2019




CATHERINE ABUD SCOTTON

**Explore**

Com base nas informações do mapa, identifique os territórios mais afetados pelo terrorismo e relacione-os às ações dos principais grupos terroristas na década de 2010.

**Fonte:** INSTITUTE FOR ECONOMICS & PEACE. *Global terrorism index 2019*: measuring the impact of terrorism. Sydney: Institute for Economics & Peace, 2019. p. 8-9. Disponível em: <http://visionofhumanity.org/app/uploads/2019/11/GTI-2019web.pdf>. Acesso em: 1º maio 2020.

O Estado Islâmico defende a formação de um califado inicialmente nos territórios do Iraque e da Síria, estendendo-se para todo o mundo. O grupo conquistou espaço no Iraque, quando esse país foi invadido pelas tropas dos Estados Unidos e do Reino Unido, entre 2003 e 2011, e se estendeu para a Síria, aproveitando a instabilidade produzida pela guerra civil naquele país. Em 2019, seus últimos contingentes foram expulsos da Síria, estabelecendo-se em quantidade reduzida no Iraque.

**Califado:** sistema de governo com leis baseadas nos princípios religiosos islâmicos e administrado por um líder religioso: o califa.

O Taliban começou a ser organizado na década de 1990, no Paquistão, mas foi no Afeganistão que se expandiu, conquistando o governo e impondo leis teocráticas, até a sua derrocada, em 2002, pelas tropas anglo-americanas. O grupo tinha ligações com Osama Bin Laden e membros da Al Qaeda. Tem ainda forte influência sobre as vilas afegãs.

O Boko Haram atua, principalmente, no norte da Nigéria e tem ligações com o EI. Contrapõe-se a qualquer influência ocidental e se notabiliza pela extrema violência, tendo como um dos alvos as escolas femininas.

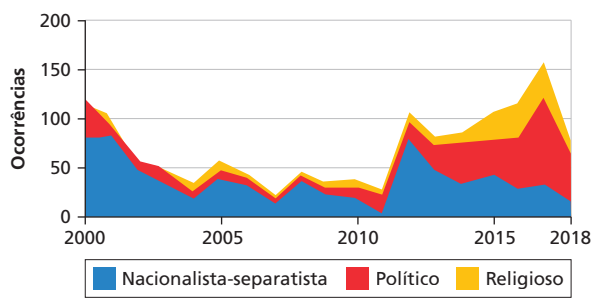
O Estado Islâmico-Província de Khorasan é braço do Estado Islâmico e tem por objetivo estabelecer um califado na região de Khorasan, que abrange áreas do Irã, da Ásia Central, do Afeganistão e do Paquistão.

Esses quatro grupos terroristas atuam em regiões com muita instabilidade política ou socialmente deprimidas, condições que facilitam suas manobras.

De forma equivocada ou intencional, costuma-se atrelar o terrorismo quase exclusivamente a esses extremistas religiosos. Entretanto, no Ocidente, o terrorismo político foi o que mais cresceu nos últimos anos, especialmente a partir de 2010, sendo praticado, principalmente, por grupos radicais de extrema direita. Esse tipo de terrorismo se ampara em ideologias nacionalistas extremadas com base nas quais fanáticos defendem o racismo, a xenofobia e o antissemitismo, entre outras formas de discriminação. O GTI categoriza como terroristas de extrema direita os grupos antifeministas, anti-LGBT+ (sigla de Lésbicas, *Gays*, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros), anti-imigrantes, neonazistas, neofascistas, antimuçulmanos, entre outros.

Esse tipo de terrorismo está presente em todos os continentes, e os grupos que o praticam se assemelham pelos discursos de ódio e pelas ações violentas, mesmo sem articulação uns com os outros. Tais grupos tendem a se expandir em períodos de crise, pois culpabilizam "o outro" ou o "diferente" pela situação social e econômica do país ou da região em que vivem.

OCIDENTE: ATAQUES TERRORISTAS POR TIPO – 2000-2018




ERICSSON GUILHERME LUCIANO

**Fonte:** elaborado com base em INSTITUTE FOR ECONOMICS & PEACE. *Global terrorism index 2019*: measuring the impact of terrorism. Sydney: Institute for Economics & Peace, 2019. p. 47. Disponível em: <http://visionofhumanity.org/app/uploads/2019/11/GTI-2019web.pdf>. Acesso em: 1º maio 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.** As relações de poder são construções políticas, decorrentes das circunstâncias históricas amparadas por recursos e estratégias utilizados pelos Estados.

**a)** Descreva as relações de poder estabelecidas após o fim da Segunda Guerra Mundial.

**b)** Cite os recursos utilizados para a manutenção da estrutura de poder durante a Guerra Fria.

**2.** A ONU foi fundada meses após o término da Segunda Guerra Mundial.

**a)** Descreva, em linhas gerais, os princípios da organização.

**b)** Apesar de a organização projetar o princípio da igualdade entre os povos e Estados, existe desigualdade nas relações de poder na própria ONU. Explique essa desigualdade.

**3. (Enem-MEC)**

"Os guaranis encontram-se hoje distribuídos pela Bolívia, Paraguai, Uruguai, Brasil e Argentina. A condição de guarani remete diretamente para a ideia de pertencimento e para as relações de parentesco. Daí a importância da concepção de território como espaço de comunicação. Eles têm parentes nos diversos países e seguem se visitando regularmente. Os guaranis seguem com noções e conceitos próprios de fronteira, uma ideia mais sociológica e ideológica, que inclui, exclui e define quem pertence e quem não pertence a determinado grupo social."

O dilema das fronteiras na trajetória guarani. Entrevista especial com Antônio Brand. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/>. Acesso em: 15 ago. 2013 (adaptado).

De acordo com o texto, o processo de demarcação das terras reivindicadas por esse povo enfrenta como dificuldade o(a)

**a)** valor de desapropriação das áreas legalizadas.

**b)** engajamento de jovens na luta pela reforma agrária.

**c)** escassez de zonas cultiváveis nas regiões contíguas.

**d)** tensão entre identidade coletiva e normatizações das nações limítrofes.

**e)** contradição entre sustento extrativista e desmatamento das florestas tropicais.

**4. (Enem-MEC)**

"Os soviéticos tinham chegado a Cuba muito cedo na década de 1960, esgueirando-se pela fresta aberta pela imediata hostilidade norte-americana em relação ao processo social revolucionário. Durante três décadas os soviéticos mantiveram sua presença em Cuba com bases e ajuda militar, mas, sobretudo, com todo o apoio econômico que, como saberíamos anos mais tarde, mantinha o país à tona, embora nos deixasse em dívida com os irmãos soviéticos – e depois com seus herdeiros russos – por cifras que chegavam a US$ 32 bilhões. Ou seja, o que era oferecido em nome da solidariedade socialista tinha um preço definido."

PADURA, L. Cuba e os russos. *Folha de S.Paulo*, 19 jul. 2014 (adaptado).

O texto indica que durante a Guerra Fria as relações internas em um mesmo bloco foram marcadas pelo(a)

**a)** busca da neutralidade política.

**b)** estímulo à competição comercial.

**c)** subordinação à potência hegemônica.

**d)** elasticidade das fronteiras geográficas.

**e)** compartilhamento de pesquisas científicas.

**5. (Mackenzie-SP)** Leia o trecho de reportagem.

**Coreia do Norte: EUA e Japão pedem reunião de emergência ao conselho de segurança da ONU**

"Em Tóquio, o primeiro-ministro Shinzo Abe afirmou que a Coreia do Norte disparou quatro mísseis 'quase simultaneamente' e que, depois de percorrer por volta de 1.000 quilômetros no sentido leste, três caíram na 'Zona Econômica Exclusiva' japonesa, ou seja, a menos de 200 milhas marinhas (370 km) da costa."

istoe.com.br – 06.03.2017. Acessado em 12.03.2017.

QUATRO MÍSSEIS BALÍSTICOS LANÇADOS HOJE: TRÊS CAEM EM ÁGUAS DO JAPÃO

CATHERINE ABUD SCOTTON

* Segundo a guarda costeira do Japão.

**Fonte:** <https://istoe.com.br/wp-content/uploads/sites/14/2017/03/b389e4ab3f2cda93391ceaf2423fd18b3a4561b1-768x432.jpg>.

Considere as seguintes afirmações:

I. O governo japonês, que tem o apoio militar dos Estados Unidos, acredita que a Coreia do Norte atingiu um novo nível de ameaça, violando as resoluções do Conselho de Segurança da ONU.

II. O Conselho de Segurança é um órgão da Organização das Nações Unidas (ONU), que tem o objetivo de zelar pela manutenção da paz e segurança internacional.

III. A Coreia do Sul também classifica a ação norte-coreana como uma ameaça real à sua segurança e tem mobilizado suas Forças Armadas.

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

MODERNA

IV. Os exercícios militares conjuntos realizados por sul-coreanos e norte-americanos são vistos por autoridades de Pyongyang como testes para uma eventual invasão à Coreia do Norte.

Estão corretas

a) I e III, apenas.
b) II e III, apenas.
c) I, II e IV, apenas.
d) II, III e IV, apenas.
e) I, II, III e IV.

**6.** Leia o texto e responda às questões.

"Quando as bombas do IRA [grupo terrorista irlandês que praticou atentados entre 1969 e 1998] explodiram em Londres, ninguém falou em bombardear Belfast ou Boston, as fontes da maior parte do apoio financeiro recebido pelo IRA. Deu-se preferência a se providenciar a captura dos criminosos, e muitos esforços foram empreendidos para enfrentar quem sustentava o terror.

Quando um edifício federal foi explodido na cidade de Oklahoma, logo houve um clamor defendendo que se bombardeasse o Oriente Médio [...] Mas, quando se descobriu que o atentado era doméstico, com articulações de milícias de extrema direita, ninguém disse nada a respeito de destruir os estados americanos de Montana ou Idaho. [...]"

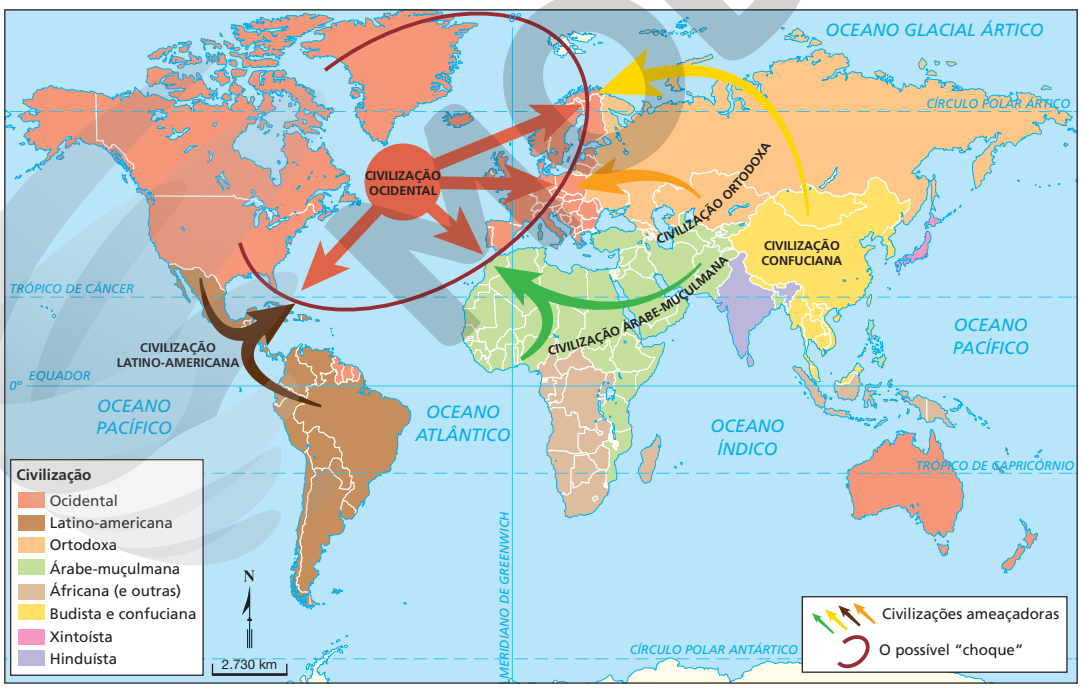
CHOMSKY, N. *11 de setembro*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011. p. 26.

a) Quais são os tipos de terrorismo apresentados no texto?
b) O autor do texto sugere que as ações do governo estadunidense seriam diferentes se o atentado em Oklahoma tivesse sido praticado por grupos terroristas estrangeiros. Apresente uma análise sobre essa questão.

## Debate

**7.** A expressão *choque de civilizações* foi criada em 1993 pelo cientista político Samuel Huntington. Segundo ele, com o fim da Guerra Fria, o mundo assistiria a outros conflitos, que seriam causados por divergências culturais. Na ocasião, ele dividiu o mundo em oito grandes civilizações.

MUNDO: CHOQUE DE CIVILIZAÇÕES




**Fonte:** BONFACE, P.; VÉDRINE, H. *Atlas do mundo global*. São Paulo: Estação Liberdade, 2009. p. 30-31.

O fato de existirem concepções de mundo distintas e até mesmo antagônicas, marcadas pela diversidade cultural, pode motivar conflitos entre povos? Reflita sobre essa questão e debata com os colegas os problemas inerentes à ideia de *choque de civilizações*.

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

CAPÍTULO

# 7 Política e poder

*Queremos o poder*, charge do cartunista Henfil, produzida no início da década de 1980.

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

## Conversa inicial

*Política* e *poder* são termos que ajudam a compreender a organização da vida coletiva das pessoas e a construção de mecanismos e espaços para a resolução de problemas sociais. Os conceitos de *soberania* e *dominação* também contribuem para o entendimento dos processos decisórios e de organização política, social e econômica. Por meio dessas formas de representação e participação política e social, podemos compreender o papel das eleições, dos partidos e das instituições políticas, bem como da sociedade civil nas disputas entre diferentes grupos sociais, com o objetivo de terem suas demandas atendidas.

A charge apresentada foi criada pelo cartunista brasileiro Henrique de Souza Filho, conhecido como Henfil, em um período no qual se iniciavam os primeiros movimentos políticos pela redemocratização do país, que desde 1964 vivia sob uma ditadura. A personagem da charge, Graúna, era conhecida pelos seus questionamentos políticos.

1. Em sua opinião, o que a charge de Henfil expressa sobre a participação política e social?
2. Você já participou de alguma manifestação social ou conhece alguém que esteve em alguma atividade política? Como você descreveria essa atuação?

# 1. A questão política e o poder

A política refere-se à dinâmica do poder na vida coletiva, como resultado da disputa ou da produção de dissensos e consensos entre indivíduos e grupos. Na Idade Moderna, por exemplo, a política esteve fortemente vinculada ao Estado, embora não estivesse restrita a essa instância. Assim, podemos afirmar que muitas das ações políticas realizadas na sociedade têm como intenção influenciar medidas que são controladas pelo Estado, como a promulgação e a execução de leis.

Já a compreensão sobre o exercício do poder muitas vezes esbarra na confusão entre o bem e o mal, mas não se trata de ver o poder apenas como instrumento potencial de constrangimento do outro. O fato é que não há política sem poder, como não há poder sem política. Ambos caminham juntos – poder é algo potencial em todos os seres humanos, ao passo que a política é a dinâmica desses poderes potencializados em cada um e a forma como são articulados na vida cotidiana. Nesse sentido é que o filósofo grego Aristóteles propôs que o ser humano é um animal político, conforme visto no *Capítulo 1*, pois não há nada nas relações sociais que não seja permeado pelo poder: entre tiranos e súditos, entre representantes políticos e cidadãos, entre pais e filhos, entre professores e alunos, entre patrões e empregados etc. Então, para o sociólogo alemão Max Weber (1864-1920), o poder é o exercício da vontade de uma pessoa ou instituição sobre alguém, e a imposição dessa vontade pode ser exercida de diversos modos e sentidos.

Dessa forma, um governo pode exercer legitimamente o poder, desde que seja consentido por aqueles que são submetidos a ele. Para compreender como isso acontece, podemos recorrer ao conceito de **soberania**, que, além de definir a capacidade de mando e decisão de determinado grupo (o povo) ou indivíduo (o monarca absolutista, por exemplo), também se manifesta por meio do reconhecimento das disposições culturais e territoriais pelas quais o poder é compreendido como legítimo, ou seja, aceito como necessário ou mesmo indispensável. Assim, a autodeterminação cultural – quando determinada sociedade se reconhece nas suas especificidades –, bem como a conquista e a gestão do território onde essa cultura se manifesta, são fundamentais para a compreensão dos limites territoriais e de sua relação com a construção dos Estados nacionais.

**Armistício:** acordo que suspende temporariamente as hostilidades entre as partes envolvidas em uma guerra ou disputa; trégua.

STEPHAN SCHULZ/DPA VIA ZUMA PRESS/FOTOARENA

Zona de fronteira entre as Coreias do Sul e do Norte. Foto de 2019. As fronteiras delimitam o território de um Estado, onde a soberania é historicamente construída de forma conflituosa. A divisão territorial das Coreias do Sul e do Norte ocorreu em 1948, e logo em seguida foi deflagrada a guerra entre as duas nações, que só terminou em 1953, com a assinatura de um armistício e a criação de uma zona desmilitarizada entre os dois países. Em 2013, o armistício foi decretado nulo pela Coreia do Norte.

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

MODERNA

## Soberania

A soberania relaciona-se à manifestação dos costumes e ao exercício do poder em um território historicamente conquistado e construído, em geral, por meio de conflitos e disputas, mas também pela formação de consensos.

O filósofo francês Jean Bodin (1530-1596) foi um dos primeiros pensadores a refletir sobre o conceito de soberania. Ele a definiu como o poder absoluto e perpétuo exercido sobre cidadãos de uma república, sem interferência de concepções religiosas, o que pode ser considerado um avanço para a constituição do Estado moderno. Assim, embora ainda estivesse de acordo com a forma monárquica absolutista vigente em seu tempo, Bodin contribuiu para fortalecer a concepção do Estado laico, isto é, sem vínculo com o poder da Igreja.

No século XVIII, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) propôs a transferência da soberania do monarca para o povo, que representaria a soberania democrática, que ele chamou de **vontade geral**, estudada no *Capítulo 1*.

## Dominação

De acordo com Max Weber, a ideia de **dominação** está presente em todas as relações humanas. Para ele, a dominação é exercida por qualquer pessoa que proponha uma ideia ou situação a outra disposta a aceitá-la. Para ter estabilidade e eficiência, a dominação deve ser legítima, ou seja, dominantes e dominados precisam compreender como necessárias ou indispensáveis as regras que regulam as ações sociais. Com base nisso, Weber distinguiu teoricamente três tipos de dominação: a tradicional, a carismática e a legal.

- **Tradicional:** decorre de hábitos consolidados. É o tipo de dominação exercido na gerontocracia (poder dos mais velhos), no patriarcalismo (poder masculino) e em monarquias nas quais a transmissão do poder ocorre de forma hereditária, por exemplo.
- **Carismática:** decorre da personalidade de um líder e de sua capacidade de mobilizar pessoas pelo uso de suas qualidades, consideradas extraordinárias, fora do comum ou sobrenaturais. Weber chama essa capacidade de *carisma*. Para exercer o carisma, em geral, o líder se vale de mecanismos como propaganda e apresentações públicas. Os profetas e os políticos, por exemplo, podem ter algo de carismático em suas ações.
- **Legal:** é o tipo mais comum de dominação nas instituições, pois é impessoal e garantido por leis e estatutos. A burocracia, entendida em seu sentido sociológico, é a expressão máxima desse tipo de dominação. Nela, uma pessoa impõe sua autoridade de acordo com o cargo que ocupa em determinada hierarquia. A relação hierárquica é baseada em um conjunto de regras que todos conhecem e ao qual todos obedecem. Nesse tipo de relação, os ocupantes das posições superiores em uma organização (Estado, empresa ou partido político) têm sua competência reconhecida por todos, e isso serve para justificar sua prerrogativa de dar ordens.

Padre Cícero (terceiro sentado da direita para a esquerda) com outros líderes políticos, em Juazeiro, Bahia. Foto de 1918. O padre Cícero é um exemplo de líder carismático. Adorado por fiéis da Igreja Católica, que acreditavam nos milagres atribuídos a ele, exerceu forte influência na vida religiosa, social e política da Região Nordeste, sobretudo do estado do Ceará, onde nasceu.

REPRODUÇÃO - COLEÇÃO PARTICULAR

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

MODERNA

## 2. Representação política

Como tratado no *Capítulo 3*, na democracia ateniense (século VI a.C.), os indivíduos considerados cidadãos podiam participar diretamente das decisões públicas. Essa forma de participação era possível porque os cidadãos constituíam uma parcela muito restrita da população. No século XIX, a ideia de cidadania foi ampliada, sendo preciso encontrar meios para que uma parcela muito maior da população participasse dos processos decisórios. A solução foi estabelecer a **representação política**, ou seja, a eleição, por meio do voto, de pessoas que ocupariam cargos nas instituições governamentais e representariam as demandas públicas.

O primeiro país a adotar o sistema representativo foram os Estados Unidos, no século XVIII. Na França, o sistema foi adotado em 1848, mas mulheres, analfabetos e trabalhadores que não pagavam impostos não tinham direito a votar e a se candidatar.

A representatividade originou uma questão importante: os mais votados estão aptos a representar as demandas de toda a população? Além disso, foi preciso pensar em mecanismos de controle (manifestações públicas, imprensa livre, instituições participativas, ações judiciais) da sociedade para vigiar a atuação dos representantes, pois promessas não cumpridas e demandas não satisfeitas são comuns no sistema político representativo, o que geralmente causa desilusão e traz perdas consideráveis para a vida dos eleitores.

REPRODUÇÃO - MUSEU DA ESCOLA CATARINENSE

Antonieta de Barros, deputada estadual por Santa Catarina eleita em 1934. Foto de aproximadamente 1930. Ela foi a primeira mulher negra a conquistar um cargo político no Brasil.

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

### Analisando

#### Eleição e voto nulo

Durante períodos de campanha eleitoral, é comum alguns movimentos se articularem para pregar o voto nulo ou em candidatos com poucas chances de serem eleitos como forma de demonstrar desacordo com a obrigatoriedade do voto ou com os rumos do governo.

**"Maioria de voto nulo anula a eleição?**

Não. A confusão que se faz a este respeito é devido ao artigo do Código Eleitoral Brasileiro, nº 224, que diz que se a nulidade da eleição atingir mais que 50%, haverá outra eleição com todos os candidatos diferentes. O que ocorre é que a 'nulidade' da eleição não acontece com o eleitor votando nulo, e sim com fraudes eleitorais, que deverão ser apuradas após as eleições pela Justiça Eleitoral. Se em mais da metade dos votos for comprovada alguma fraude, aí sim haverá outra eleição com todos os candidatos diferentes. Votos nulos não são contabilizados pela Justiça Eleitoral, para efeito de eleger algum candidato. Se a maioria votar nulo, ou seja, digitar o número de um candidato que não existe e apertar a tecla 'Confirma', ganha a eleição quem tiver o maior número dos votos válidos. [...]

Se o candidato vencedor das eleições for cassado, por exemplo, e tiver sido eleito com mais de 50% dos votos válidos, deverá ser convocada uma nova eleição. Se ele tiver sido eleito no segundo turno, assume o posto o candidato que ficou em segundo lugar. [...] a eleição só pode ser anulada atualmente caso o candidato que tiver ganhado a maioria dos votos for condenado após o término da apuração por ter comprado votos, por ter feito abuso do poder econômico ou por interferência do poder político. Também no caso de ter havido alguma fraude eleitoral durante as votações, como irregularidades dos mesários, das urnas, das listas eleitorais, de eleitores votarem com o Documento de Identidade de outra pessoa, ou se a eleição tiver sido realizada na propriedade privada de algum candidato. [...]"

Maioria de voto nulo anula a eleição? *EBC*, 11 set. 2012. Disponível em: <https://www.ebc.com.br/noticias/eleicoes-2012/2012/09/maioria-de-voto-nulo-anula-a-eleicao>. Acesso em: 24 abr. 2020.

**Questões**

Responda no caderno.

1. Com base no texto e na discussão sobre representação política, é possível afirmar que votar nulo é uma forma de protesto? Justifique.
2. Como um cidadão pode protestar contra as atitudes dos representantes políticos nos quais votou?

MODERNA

## Partidos políticos

Para disputar as eleições, os candidatos a representantes são obrigados a se filiar a um **partido político**. Esse tipo de agremiação política começou a se desenvolver no século XVIII. Os dois primeiros partidos foram organizados na Inglaterra. Bastante semelhantes, eles representavam grupos de interesses ligados a famílias influentes; por isso, eram, de fato, mais parecidos com facções do que com partidos políticos como conhecemos hoje. Isso mudou com o *Reform Act*. Essa lei, de 1832, que ampliava o sufrágio, permitia o voto de burgueses e industriais, os quais passaram a administrar as questões de Estado com a nobreza e, para isso, fundaram outras organizações partidárias. A participação dessas agremiações na estrutura política, porém, ainda era irregular e regionalizada, voltada a interesses e líderes isolados.

O sistema que dava bases aos partidos passou a se consolidar em 1868, quando foram instalados comitês eleitorais no interior da Inglaterra para mobilizar os eleitores que engrossavam o processo democrático do país: os empregados remunerados da indústria, contingente que interessava às antigas lideranças políticas locais.

Assim, diante da pressão social por espaço nos mecanismos de decisão política, os partidos tornaram-se instrumentos de grupos interessados nos resultados eleitorais. Como cada grupo tinha interesses e demandas diferentes, passou a haver disputa política entre os partidos formados.

Os partidos atuais são organizados para promover discussões internas entre seus membros (também chamados correligionários) até que seja possível formular ações e estratégias. Dependendo do número de membros, criam-se espaços internos de organização, e neles se destaca a ação dos líderes partidários, responsáveis por representar os interesses que defendem na sociedade ou, se eleitos, no Poder Legislativo e no Poder Executivo.

Os líderes e os envolvidos na burocracia interna do partido (que envolve administração, estatutos, regras de seu processo decisório e de formação de lideranças), no entanto, podem se tornar mais poderosos que a maior parte dos correligionários. Assim, por vezes, manter o poder interno acaba sendo mais importante do que alcançar objetivos políticos externos, o que pode gerar falta de democracia dentro do partido.

Questões como essa foram amplamente analisadas por Max Weber, que se preocupava em compreender a estrutura organizativa dos partidos, que sofre alterações à medida que seus objetivos e interesses originais mudam. Uma tendência evidente nos tempos atuais é a crise dos partidos como instituições voltadas à defesa dos interesses sociais e das estratégias ideológicas, pois muitas vezes os eleitos pela população abandonam as reivindicações que deveriam representar. Isso contribui para que muitos partidos se dediquem unicamente ao processo eleitoral.

### Partidos políticos na concepção de Marx e de Gramsci

No século XIX, o filósofo alemão Karl Marx (1818-1883), que formulou reflexões com base na perspectiva das lutas sociais, observou que os trabalhadores deviam se organizar para combater a burguesia e transformar a sociedade de acordo com o contexto histórico em que viviam. Uma dessas formas de organização era o partido político, que devia adequar-se ao grau de avanço da luta do proletariado, tanto do ângulo intelectual quanto do político, com o objetivo de construir uma sociedade sem classes.

O filósofo italiano Antonio Gramsci (1891-1937) também tratou do papel dos partidos políticos na luta dos trabalhadores. Ele se baseou na obra *O príncipe*, de Nicolau Maquiavel (1469-1527), para criar o termo "moderno príncipe".

Como tratado no *Capítulo 1*, de acordo com Maquiavel, o líder político, para conseguir governar, precisa de *virtù* e fortuna, isto é, da capacidade intelectual de dirigir a política e da oportunidade histórica para impor sua posição, vencendo, assim, toda e qualquer oposição. Gramsci substituiu a figura do governante como político por excelência (o príncipe) pela do partido político como um "príncipe coletivo". O partido político, então, além de reunir a vontade coletiva, seria o instrumento do proletariado para realizar as transformações política e social.

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

## 3. A sociedade civil

O termo **sociedade civil** é utilizado pelos meios de comunicação e pela opinião pública para designar ações realizadas por grupos organizados em defesa de interesses políticos e sociais. É usado também pelas Ciências Humanas e Sociais para classificar e analisar diferentes formas de organização com o objetivo de incidir no âmbito público.

Como tratado no *Capítulo 1*, entre os séculos XVI e XVIII, Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau formularam teorias para entender o contrato social, isto é, o modo como, teoricamente, uma sociedade se organiza para formar o Estado. As teorias desses filósofos foram reconstruídas nos séculos seguintes.

O filósofo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) foi o primeiro a separar as noções de sociedade civil e Estado. Para ele, as relações humanas que não ocorrem no interior da família nem nas instituições estatais desenvolvem-se na sociedade civil. Esta seria um "sistema das necessidades" que, para serem satisfeitas, dependem da formação de interesses recíprocos entre as pessoas, gerando um processo contínuo de interação e de comunicação. A ação do Estado, por sua vez, estaria ligada prioritariamente às relações econômicas, à administração e à justiça, evitando a dissolução da ordem geral.

No século XIX, Karl Marx e Friedrich Engels viram a sociedade civil como a arena da luta de classes, ou seja, um espaço de conflito entre proletários e capitalistas, onde se desenvolveriam as relações econômicas e políticas. Embora não desprezassem a importância da política na organização social e na prevalência do sistema de exploração, opunham-se a Hegel, pois focavam mais nas relações de produção e nas implicações coletivas do mundo do trabalho.

Ao analisar a teoria de Marx e Engels, Antonio Gramsci criou os conceitos de sociedade política e de sociedade civil. De acordo com ele, a sociedade política é uma entidade capaz de exercer a dominação direta, por meio da coerção física e violenta. A sociedade civil, por sua vez, é um conjunto de organismos privados que disputam a hegemonia, ou seja, a dominação no plano ideológico e cultural. Para exercer o domínio, o grupo hegemônico constrói a ideia de que existe um acordo social e de que os conflitos foram superados. Desse modo, para garantir a hegemonia na sociedade civil, são necessárias formas organizadas de disseminação de ideologias, como o sistema de ensino, as instituições religiosas, os sindicatos e os partidos políticos. De acordo com Gramsci, os grupos que participam da sociedade civil, embora submetidos à cultura política da burguesia, podem, por meio de sua organização, influenciar as decisões estatais.

CESAR LOPES/PMPA

Assembleia para discussão do orçamento participativo em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Foto de 2018. O orçamento participativo é uma das formas de organização da sociedade civil, em parceria com o Estado, para decidir sobre o destino dos orçamentos públicos, geralmente o das prefeituras municipais, com a participação da comunidade. Esse mecanismo envolve a realização de assembleias e negociações diretas entre a comunidade e o governo.

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

MODERNA

MARIA ANA KRACK/PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE (PMPA)

Entrada de assembleia regional sobre o orçamento participativo em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Foto de 2019. Concomitantemente às reuniões presenciais, o governo desse município adota um sistema de participação *on-line* nas decisões a respeito de parte do orçamento municipal.

## A sociedade civil na atualidade

Na atualidade, tem prevalecido a teoria neoliberal, estudada no *Capítulo 5*. De acordo com ela, a sociedade civil é um complemento do Estado. Diferentemente de Marx, Engels e Gramsci, os pensadores neoliberais compreendem a sociedade civil como espaço de cooperação e estabilidade, e não de confronto.

Com base nessa teoria, formulou-se a ideia de que a sociedade é formada por três setores. O primeiro é ocupado pelo Estado, o segundo é o do mercado e o terceiro é constituído pelas organizações da sociedade civil voltadas à cooperação pública-estatal, como as organizações não governamentais (ONGs). A sociedade civil se organiza por meio de uma matriz na qual a responsabilidade pelas questões sociais, como as relativas à saúde ou à segurança, é compartilhada entre o Estado e o setor privado.

Tal postura rediscute a visão tradicional do Estado democrático como único promotor de **políticas públicas** que previnam situações de vulnerabilidade social. Nos séculos XVIII e XIX, as políticas do Estado se destinavam quase exclusivamente à garantia da segurança e da defesa de invasões nos casos de conflitos internacionais. Com o tempo, entretanto, desenvolveu-se, sobretudo pela força da sociedade civil, o **Estado de bem-estar social**, conforme apresentado no *Capítulo 5*. De acordo com essa visão, o Estado é responsável direto pelo desenvolvimento de políticas públicas e pela aplicação de recursos em áreas como educação, saúde, trabalho, habitação e previdência social.

O conceito de políticas públicas foi definido na segunda metade do século XX, nos debates entre cientistas políticos e governantes, para estudar a gestão de programas, ações ou projetos de governo voltados à promoção do bem comum em diversos âmbitos, como o econômico e o social. A implantação das políticas públicas, porém, não envolve só o esforço dos agentes estatais, pois, por abarcar diversos assuntos relacionados ao bem comum, depende, em uma situação democrática, diretamente da participação da sociedade.

Assim, na implantação de tais políticas, podem ocorrer experiências significativas de participação social nos rumos do poder político. Um exemplo disso é o orçamento participativo adotado por algumas prefeituras de municípios brasileiros. Para realizá-lo, parte-se de um princípio simples: estabelecer, em fóruns comunitários, a discussão sobre o uso de algumas parcelas dos gastos governamentais. Participam desses fóruns as pessoas que serão afetadas por essas políticas e, portanto, podem indicar o que é mais conveniente para a localidade em que vivem.

**Dica de filme**

***Pro dia nascer feliz***

**Direção:** João Jardim.
**País:** Brasil.
**Ano:** 2006.
**Duração:** 88 min.
Esse documentário retrata a opinião de jovens estudantes brasileiros sobre o acesso à educação, direito fundamental.

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

## 4. Movimentos sociais

Na análise das lutas por transformação social, é notável a ascensão dos **movimentos sociais**. A ideia clássica de movimento social remete ao século XIX, quando houve a concentração de conflitos coletivos derivados das relações entre capital e trabalho, isto é, da luta social entre operários e patrões, camponeses e latifundiários, escravizados e senhores.

Naquele momento, alguns teóricos estudaram o comportamento coletivo, isto é, de grupos que, motivados por valores comuns, lutavam por mudança social. O estudioso francês Gustave Le Bon (1841-1931), utilizando-se da sociologia e da psicologia, considerava perigosas essas lutas coletivas, pois acreditava que o rompimento da ordem existente provocado pelas multidões podia colocar em risco a paz social.

Karl Marx, por sua vez, entendia a luta social em defesa dos interesses de classe como algo transformador. Para ele, a história da luta de classes resultava dos conflitos entre capital e trabalho e estava ligada à tentativa de superação de desigualdades e injustiças. De outro modo, Max Weber argumentava que as movimentações coletivas poderiam tornar racionais processos sociais baseados em tradições e religiões.

Enfim, as diferentes visões desses pensadores têm em comum a ideia de que movimentos sociais tendem a romper com a ordem anterior e contribuir para a construção de outra. De acordo com o contexto em que eles ocorrem, entretanto, os resultados podem ser mais ou menos progressivos.

Nos movimentos coletivos realizados até a metade do século XX, as questões econômicas sempre estiveram relacionadas a valores de grupos e classes envolvidos no conflito entre o capital e o trabalho. A partir da década de 1960, porém, os movimentos sociais passaram a ser motivados pela busca de transformações no plano cultural, ambiental e por reconhecimento, e não apenas por motivações econômicas. Movimentos feministas, ambientalistas, pacifistas, relacionados às questões étnicas e raciais, LGBTQ+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais e outras formas de representação sexual), entre outros, lutam por direitos civis.

Para o sociólogo francês contemporâneo Alain Touraine, nascido em 1925, os movimentos sociais contribuem para o desenvolvimento da sociedade, na qual existem forças que se chocam em busca de controle. Nesse contexto, há três princípios para definir os movimentos sociais.

- **Identidade:** envolve os atores sociais do movimento, ou seja, os indivíduos que se identificam com uma causa e compartilham solidariedade. Compõem a identidade do movimento, o objetivo em comum; os elementos como bandeiras, estratégias de mobilização (passeatas, intervenções artísticas etc.) e formas de organização interna (estatuto, existência ou não de diretores e representantes, assembleias); e o planejamento a ser adotado para atingir as metas.
- **Oposição:** na busca por transformações sociais, os movimentos fazem surgir confronto na sociedade, pois identificam as forças contrárias e seus objetivos na luta contra injustiças que desejam amenizar, encarando-as como adversários.
- **Totalidade:** envolve o que está em jogo no conflito. O campo de ação possível para o movimento e seus adversários abarca fatores externos, entre os quais a maneira como o Estado é administrado, a força da sociedade civil, as posições dos partidos políticos, a capacidade de os movimentos agirem em colaboração e a atuação dos meios de comunicação.

O sociólogo britânico Anthony Giddens, nascido em 1928, por sua vez, considera que as ações coletivas podem ser geradas por tensões estruturais (por exemplo, o movimento contra a discriminação racial), por crenças generalizadas (a defesa dos direitos civis), por distúrbios e violência (como em uma situação de saques generalizados) e por situações de controle social (como movimentos organizados contra reformas constitucionais).

Já o sociólogo espanhol Manuel Castells, nascido em 1942, reconhece o papel dos movimentos sociais no questionamento da atual ordem global, em que convivem diferentes formas de organização da sociedade civil, como a transnacional. Os movimentos sociais são importantes para pressionar Estados ou organismos multilaterais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a União Europeia e a Organização dos Estados Americanos (OEA), a contribuir para a construção de uma **sociedade em rede**, ligada pela tecnologia e pela informação. Na definição de Castells, a sociedade em rede substitui a sociedade industrial, pois as relações socioeconômicas são mantidas cada vez mais por meio de uma rede que as torna globais.

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

MODERNA

Infográfico

# AS LUTAS HISTÓRICAS DE ALGUNS MOVIMENTOS SOCIAIS NO BRASIL

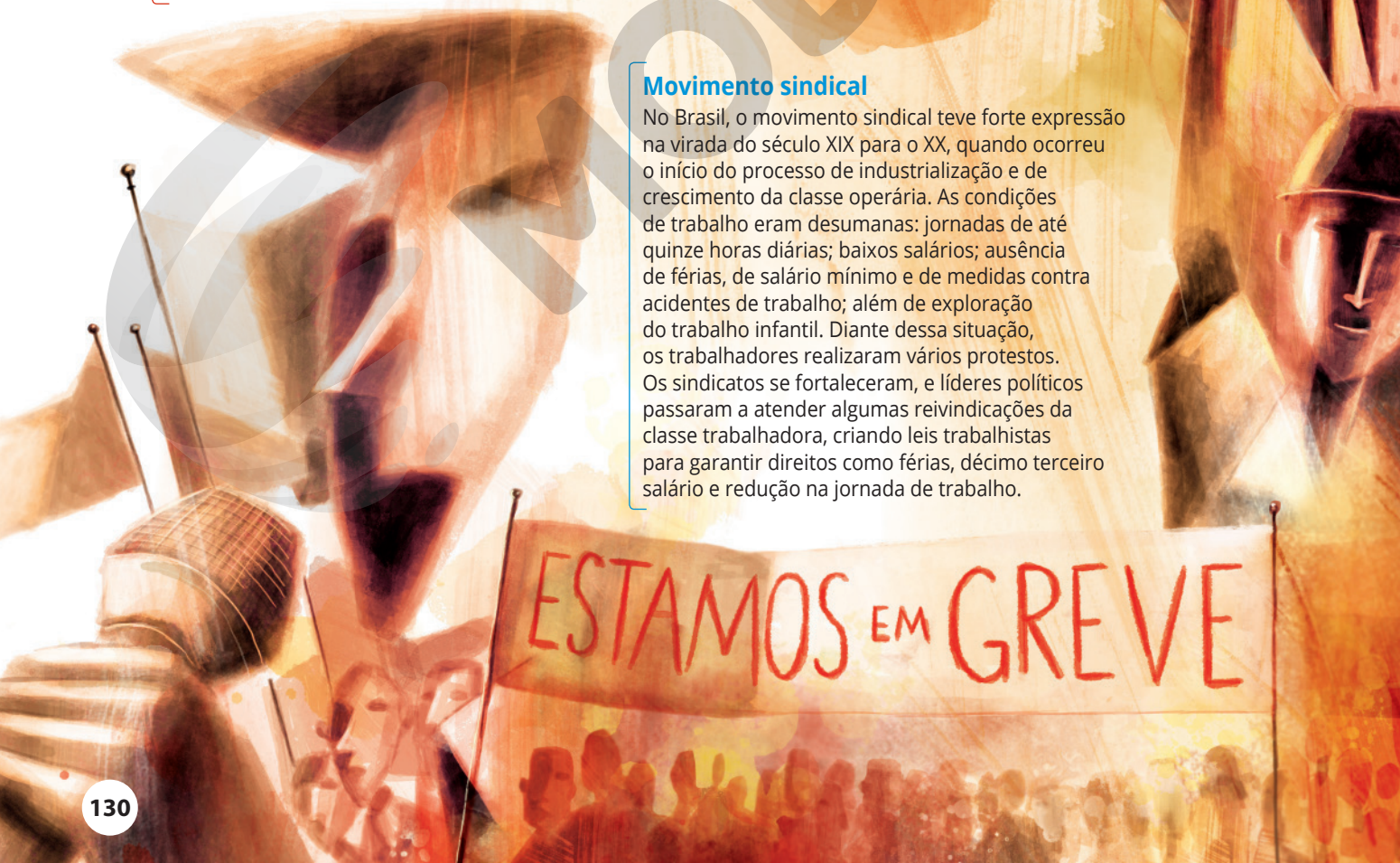
*A ação histórica dos movimentos sociais contribuiu para a conquista de alguns direitos. Outros, ainda não garantidos, são objetos de disputa na sociedade.*

## Movimento feminista

A luta pela igualdade de gênero teve início no Brasil na época do Império, quando a educadora Nísia Floresta (1810-1885) defendia o direito das mulheres à educação e ao trabalho. Atualmente, lutas por direitos reprodutivos, igualdade salarial e partilha de responsabilidades domésticas com os homens são algumas reivindicações do movimento, que teve diversas conquistas ao longo da história do país, como o direito ao voto (em 1932), à igualdade salarial e de condições de trabalho (que ainda não foi totalmente conquistado), à expansão da saúde maternal-infantil, à liberdade sexual e à criação de delegacias de defesa da mulher e punições aos que cometem violência contra a mulher, como as contidas na Lei Maria da Penha (2006).

## Movimento sindical

No Brasil, o movimento sindical teve forte expressão na virada do século XIX para o XX, quando ocorreu o início do processo de industrialização e de crescimento da classe operária. As condições de trabalho eram desumanas: jornadas de até quinze horas diárias; baixos salários; ausência de férias, de salário mínimo e de medidas contra acidentes de trabalho; além de exploração do trabalho infantil. Diante dessa situação, os trabalhadores realizaram vários protestos. Os sindicatos se fortaleceram, e líderes políticos passaram a atender algumas reivindicações da classe trabalhadora, criando leis trabalhistas para garantir direitos como férias, décimo terceiro salário e redução na jornada de trabalho.




MODELO

## Movimentos ambientalistas

Os movimentos ambientalistas, que lutam pela preservação do meio ambiente, passaram a ser mais efetivos no Brasil depois da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, em Estocolmo, Suécia, em 1972. Nos anos seguintes, foram realizadas campanhas contra o desmatamento na Amazônia, contra a instalação de usinas nucleares e hidrelétricas, contra a poluição industrial e contra o uso de agrotóxicos na agricultura. Foram, então, criados diversos órgãos no governo, como secretarias do meio ambiente nos estados, o Conselho Nacional do Meio Ambiente (Conama) e o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama), responsáveis por fiscalizar as violações ambientais. Multiplicam-se entidades da sociedade civil que, além de realizar essa fiscalização, propõem alternativas para lidar com os recursos naturais, como as reservas extrativistas, o manejo florestal e a agricultura agroecológica.

**Conexão com Ciências da Natureza (EM13CNT206)**

## Movimentos de reforma urbana

Trata-se de movimentos de defesa do direito à vida em uma cidade justa, assegurando um nível básico de qualidade de vida para os habitantes dos centros urbanos. Além de questões como saúde, educação e segurança, muitas vezes relacionadas à atuação das associações de moradores, existem movimentos que buscam assegurar o direito à moradia digna (como os movimentos de trabalhadores sem teto ou pela regularização das moradias em comunidades de baixa renda) e à locomoção pela cidade, principalmente por transporte público.

**Direito reprodutivo:** direito de toda pessoa decidir livremente e com responsabilidade se quer ou não ter filhos, em que momento da vida e quantos, usufruindo de um serviço de saúde digno.

### Questões

Responda no caderno.

1. Analise as conquistas dos movimentos sociais e reflita como elas interferem na sua vida e na das outras pessoas. Com base nessa reflexão, elabore um texto sobre um problema que poderia ser resolvido a partir da mobilização dos movimentos sociais.
2. Os movimentos ambientalistas lutam pela preservação do meio ambiente. Pesquise algumas demandas e êxitos desses movimentos sociais.

ILUSTRAÇÕES: ROGÉRIO COELHO

**Fontes:** PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, história e poder. *Revista de Sociologia e Política*, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010; LEITE, Márcia de Paula. *O movimento grevista no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 76; JACOBI, Pedro. Movimento ambientalista no Brasil: representação social e complexidade da articulação de práticas coletivas. *In*: Ribeiro, W. (org.). *Patrimônio ambiental brasileiro*. São Paulo: Edusp, 2003. p. 1-34; *Ibama*. Disponível em: <https://www.ibama.gov.br>. Acesso em: 26 maio 2020; *Fórum Nacional de Reforma Urbana*. Disponível em: <http://forumreformaurbana.org.br/>. Acesso em: 27 maio 2020.

## Os movimentos sociais no Brasil hoje

No Brasil, vem sendo ampliada a atuação de diversos movimentos sociais na luta por direitos e igualdade. Entre eles estão o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), que lutam pelo acesso à terra; o movimento Nós do Morro, que combate a desigualdade social e a exclusão dos moradores da periferia, por meio do incentivo a arte e a cultura; o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), que luta pelos direitos das pessoas afetadas pela construção de barragens; e o Movimento pelo Direito à Moradia (MDM), que luta por moradia digna, sobretudo para as famílias de baixa renda.

**Dica de *site***

***Memória e movimentos sociais***

**<http://www.memoriaemovimentossociais.com.br>**

No *site*, estão disponíveis imagens e relatos sobre a ação de diversos movimentos sociais na história recente do Brasil.

**Fórum Social Mundial**

Diversas redes de troca de informação e de articulação foram criadas pelos movimentos sociais. O Fórum Social Mundial (FSM) é um exemplo, por promover o encontro presencial de diversos movimentos sociais anualmente. Atualmente, o FSM é realizado em diversas cidades do mundo com a participação de movimentos sociais progressistas de diversos países. Sua atuação é pautada na diversidade e na pluralidade. Conta com um Comitê Organizador Brasileiro e um Conselho Internacional, com representantes de cerca de 150 organizações, e funciona como um laboratório de criação de alternativas para promover a transformação social global.

**Explore**

Interprete a charge e discorra sobre a crítica feita pelo autor e sobre a relação da situação representada com a atuação dos movimentos sociais.

JEAN GALVÃO/FOLHAPRESS

Charge de Jean Galvão, 2008.

**Dica de filme**

***Conflito das águas***

**Direção:** Icíar Bollaín.
**Países:** Espanha, França e México.
**Ano:** 2010.
**Duração:** 104 min.

Ambientado na Bolívia, o filme trata da história de uma equipe de cinema que desembarca na cidade de Cochabamba para realizar uma produção sobre a colonização espanhola na América. No entanto, no decorrer das filmagens, ocorrem protestos contra a venda da água da cidade para empresas multinacionais, nos eventos que ficaram conhecidos como "Guerra da Água".

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

# Atividades

Responda no caderno.

## Ampliando

**1.** Em 2011, uma das conquistas do movimento social LGBTQ+ foi o reconhecimento da união estável entre pessoas do mesmo sexo. Leia o texto a seguir que trata desse assunto.

> "A Comissão de Direitos Humanos do Senado aprovou [o] projeto que torna legal a união estável entre pessoas do mesmo sexo. O projeto [...] reconhece como entidade familiar a união estável e permite a sua conversão em casamento civil [...].
>
> Pelo texto, para que a união estável seja convertida em casamento é necessário que os companheiros procurem um cartório declarando que não têm impedimentos para casar com a indicação do regime de bens que pretendem adotar.
>
> [...]
>
> Em maio [de 2011], o STF (Supremo Tribunal Federal) reconheceu, em decisão unânime, a equiparação da união homossexual à heterossexual. Na prática, a decisão viabilizou para os homossexuais direitos como pensão, herança e adoção. [...]"
>
> GUERREIRO, Gabriela. Comissão aprova projeto que torna legal casamento homossexual. *Folha de S.Paulo*, 24 maio 2012. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2012/05/1095021-comissao-aprova-projeto-que-torna-legal-casamento-homossexual.shtml>. Acesso em: 26 maio 2020.

Qual é a importância do reconhecimento desse direito para a sociedade?

**2.** A charge a seguir pode ser vista como uma crítica ao sistema político representativo? Justifique.

Charge de Newton Silva, 2010.

**3.** **(Unicentro-PR)** Max Weber define os tipos puros de dominação a partir de seus fundamentos primeiros de legitimidade. Indique a alternativa que apresenta, corretamente, o tipo de dominação que se legitima pelo reconhecimento e pela entrega às qualidades extracotidianas, à santidade, ao heroísmo ou à exemplaridade de uma pessoa e às ordenações por ela criadas ou reveladas.

**a)** De caráter patriarcal.

**b)** De caráter racional.

**c)** De caráter tradicional.

**d)** De caráter burocrático.

**e)** De caráter carismático.

**4.** **(UFFS-SC)** O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nasceu da premissa de que a luta pela terra tem de ser de massa. É um dos mais inovadores fenômenos políticos da América Latina, à medida que busca enfrentar os problemas do campo, atacando as causas estruturais. Comparando com outros movimentos sociais, o MST apresenta como característica própria:

**a)** A luta permanente pela reforma agrária acima de qualquer luta política, visto que, para o movimento, a conquista da terra pela ocupação representa uma vitória na luta pela vida digna.

**b)** A luta pela revolução socialista, pois, para o MST, a ocupação é a forma de enfrentamento ao capital para criar as condições necessárias de se promover a revolução.

**c)** A ocupação de terras preferencialmente produtivas, pois o sustento do movimento ocorre pela ajuda daqueles que já foram beneficiados pela conquista de seu pedaço de terra.

**d)** A produção de alimentos saudáveis – livres de agrotóxicos –, pois, para o MST, a luta pela vida digna passa por uma alimentação saudável de todos assentados.

**e)** Constrói, por trás das suas lutas características, um movimento propriamente político que alcança as raízes do sistema de poder, ao agrupar populações cujo conflito incide nos alicerces de um sistema – o direito da propriedade.

## Pesquisa

**5.** Entre as reivindicações dos movimentos sociais estão demandas relacionadas às deficiências ou à ausência de ações efetivas e investimentos nas áreas de educação, cultura, saúde etc., que são direitos previstos na Constituição Federal e que nem sempre são cumpridos de forma eficiente pelas instituições públicas.

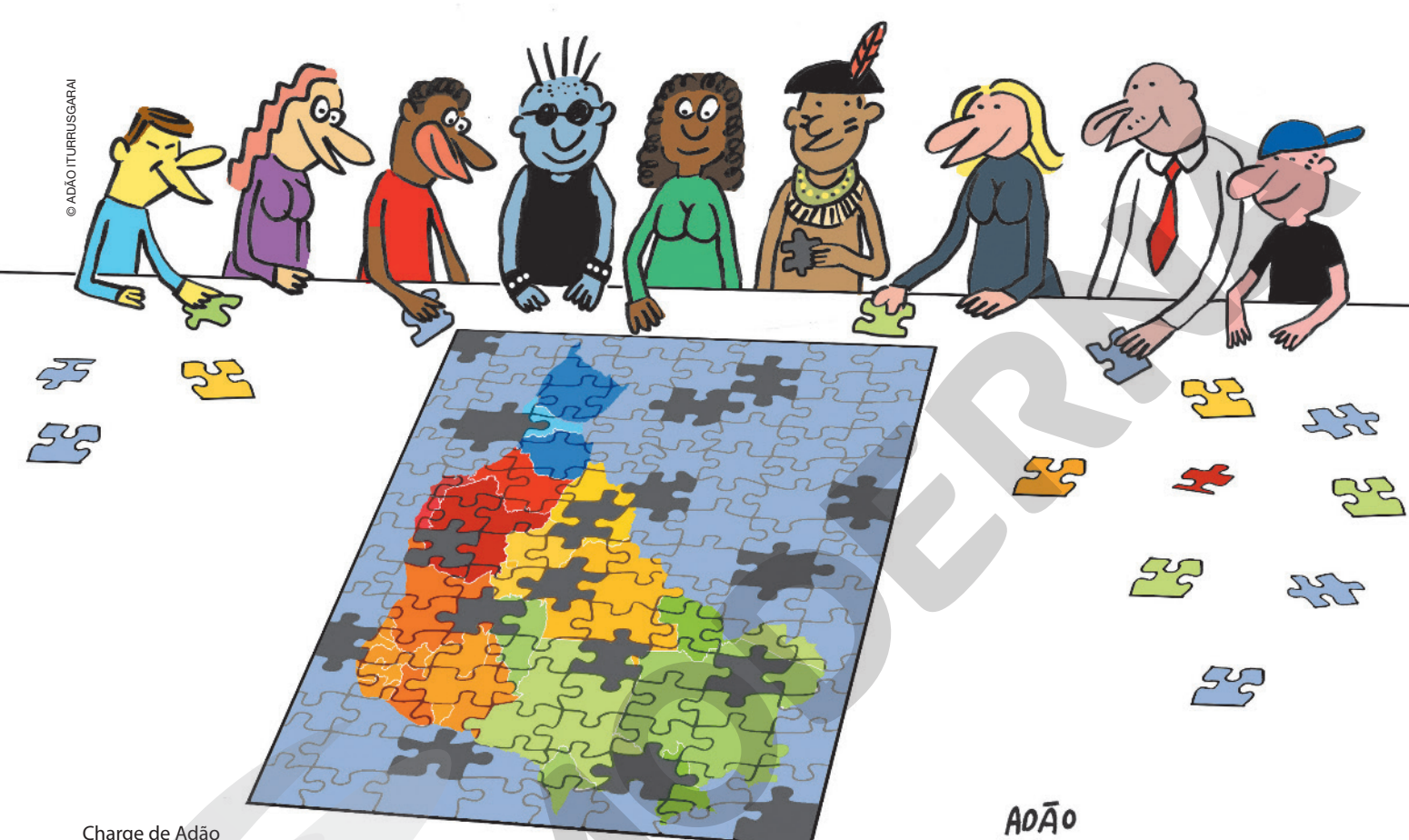
Dividam-se em grupos e façam uma pesquisa sobre uma situação-problema observada em seu município relacionada às áreas de educação, saúde, transporte e saneamento. Cada grupo se dedicará a uma dessas áreas, procurando identificar as causas e as consequências do problema, e, em seguida, deverá propor um **plano de ação** com sugestões de solução.

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

EDITORIA

CAPÍTULO

# 8 A construção do território e a geopolítica do Brasil




Charge de Adão Iturrusgarai, 2016.

## Conversa inicial

Quando observamos o mapa político do Brasil, podemos ter a impressão de que suas fronteiras são fixas, pois foram definidas com um traçado e assim permanecerão, sem alteração. No entanto, isso não é verdade, pois elas resultam de diversos processos e conjunturas sociais, políticas e econômicas, e podem ser modificadas por acordos políticos, guerras etc.

Além disso, ao analisar as estratégias econômicas e geopolíticas do Estado brasileiro, podemos discutir como elas afetaram a ocupação do território do país, como a infraestrutura econômica, a distribuição e o ritmo de desenvolvimento das atividades produtivas e os fluxos populacionais.

Neste capítulo, vamos estudar os processos de ocupação, integração e modernização do território brasileiro.

1. De que modo a charge expressa a relação entre a construção do território brasileiro e a população em sua diversidade? Explique.
2. Em sua opinião, considerando o que você estudou anteriormente sobre o tema, quais são os atuais desafios e problemas enfrentados no processo de construção do território brasileiro?

# 1. Formação do território brasileiro

O Estado português divulgou a todas as nações europeias a chegada da expedição comandada por Pedro Álvares Cabral, em 1500, à costa do território que viria a ser o Brasil, com a intenção de oficializar a conquista e a posse de territórios até então desconhecidos dos europeus. Nos anos que se seguiram, porém, não houve interesse da coroa portuguesa em ocupar efetivamente essa possessão. Na exploração do pau-brasil, iniciada por volta de 1503, a extração madeireira era realizada por indígenas e não dependia da fixação dos colonizadores portugueses.

A partir de 1530, no entanto, o trânsito de pessoas de outros países europeus intensificou-se na América portuguesa, e a coroa teve receio de perder a colônia. Além disso, Portugal estava perdendo o controle do comércio de especiarias do Oriente. Diante desses fatores, o governo iniciou, na colônia, a produção do açúcar da cana, que se tornou a principal atividade econômica desenvolvida na América portuguesa nos séculos XVI e XVII. A fundação de São Vicente, em 1532, foi um marco do processo de povoamento baseado no cultivo da cana-de-açúcar.

A implantação do sistema de capitanias hereditárias, em 1534, com a concessão de extensas faixas de terra entre o litoral e o limite da linha do Tratado de Tordesilhas a aristocratas portugueses, também foi importante para a configuração do território colonial e contribuiu para o crescimento das vilas, que com o tempo se tornaram províncias e deram origem a alguns dos atuais estados brasileiros.

LUÍS TEIXEIRA - BIBLIOTECA DA AJUDA, LISBOA

Reprodução do mapa das capitanias hereditárias, de Luís Teixeira, 1574. No mapa, é representada a linha do Tratado de Tordesilhas, que estabeleceu a divisão de terras ultramarinas entre Portugal e Espanha. Em um estudo recente, o pesquisador Jorge de Cintra verificou equívocos na divisão das capitanias a norte, que foi estabelecida por meridianos, e não por paralelos, como nos demais casos.

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

## A interiorização do território colonial português

Além da produção do açúcar para a exportação, foram desenvolvidas outras atividades econômicas para o abastecimento da população local, como a criação de gado a fim de obter carne, leite e couro. A pecuária avançou pelo interior da colônia a partir do século XVII e, depois, desenvolveu-se no sul, o que contribuiu para a expansão da ocupação do território.

Também nesse período, a exploração das drogas do sertão – produtos como cravo, baunilha, pimenta e urucum – cumpriu o importante papel de evitar a invasão da Região Amazônica. O governo português tomou, ainda, outras medidas de ocupação do território, como a construção de fortificações, a fundação de vilas e a implantação das missões jesuíticas. Em todas essas atividades, foi explorado o trabalho indígena.

No início do século XVII, a economia da vila de São Paulo dependia da escravização de indígenas. Diante da demanda por essa mão de obra na lavoura, os colonos paulistas, chamados bandeirantes, organizaram expedições – as bandeiras – para capturar e escravizar os nativos. Nessas expedições, eles ultrapassaram os limites estabelecidos pelo Tratado de Tordesilhas e passaram a ter outros objetivos, como a descoberta de metais e pedras preciosas. Importantes jazidas de ouro foram localizadas na região das Minas Gerais nesse período.

Nesse período, os colonizadores portugueses também começaram a intensificar sua participação no tráfico de africanos escravizados para o desenvolvimento das atividades econômicas da colônia, o que levou à consolidação de uma tríade da exploração colonial brasileira: a escravidão, o latifúndio e a monocultura.

No início do século XVIII, o Estado português passou a controlar mais diretamente a organização do território e a fiscalização da extração aurífera. O grande afluxo de colonos, africanos escravizados e imigrantes portugueses para as áreas mineradoras resultou na fundação de vilas importantes, como Vila Rica (atual Ouro Preto), São João del-Rei e Sabará. Além disso, a necessidade de abastecimento das regiões mineradoras transformou o arranjo do comércio no mercado interno e a ocupação do território. Foram criadas rotas entre as cidades e vilas para a circulação dos produtos.

Para transportar os minérios, era necessária grande quantidade de animais de carga. Esses animais eram criados no território correspondente ao do atual Rio Grande do Sul e levados por tropeiros até a região das minas. Essa demanda contribuiu para integrar a porção sul ao território colonial português, mas também para o crescimento da pecuária e da produção de alimentos nas Minas Gerais.

**Missão jesuítica:** aldeamento organizado por padres jesuítas com o objetivo de reunir indígenas, convertê-los ao cristianismo e mudar seus hábitos, aproximando-os do modo de vida europeu. As missões jesuíticas também são conhecidas como reduções.

**BRASIL COLÔNIA: TERRITÓRIO E ECONOMIA – SÉCULO XVII**

CATHERINE ABUD SCOTTON

**Fonte:** THÉRY, H.; MELLO-THÉRY, N. *Atlas do Brasil*: disparidades e dinâmicas do território. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2018. p. 51.

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

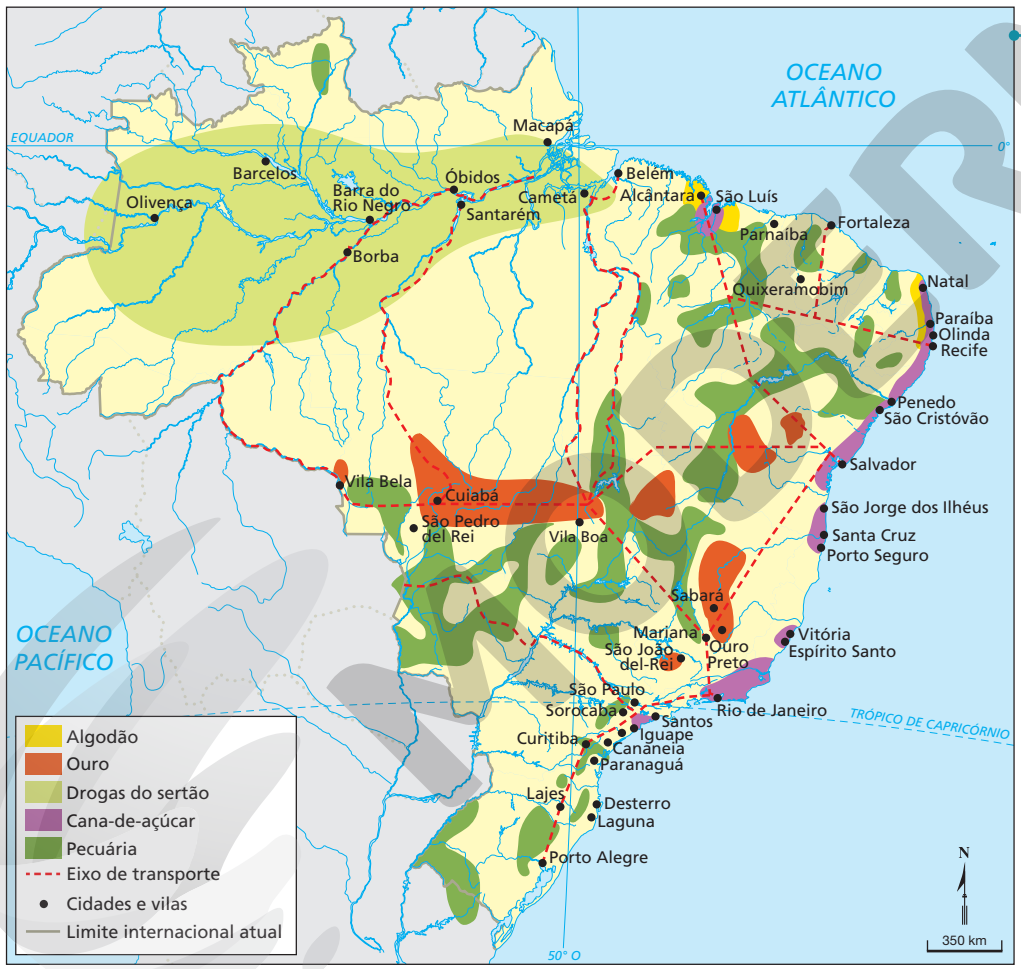
MODERNA

A atividade mineradora se diversificou com a descoberta de jazidas de ouro e de pedras preciosas em outras regiões, o que favoreceu a ocupação de áreas correspondentes às dos atuais estados de Goiás e Mato Grosso.

Desse modo, os domínios portugueses foram se consolidando além dos limites do Tratado de Tordesilhas. Em 1750, as fronteiras entre as possessões portuguesas e espanholas na América do Sul foram definidas pelo Tratado de Madri.

Apesar da contínua e bem-sucedida expansão do território colonial, houve diversos levantes e rebeliões como forma de resistência e contestação à política e ao domínio português. Desses movimentos, os dois principais tinham caráter separatista e foram duramente reprimidos. Um deles foi a Conjuração Mineira, que ocorreu em 1789, em um momento de declínio da produção de ouro, sendo impulsionada pelo anúncio da cobrança de impostos atrasados e da realização de investigações oficiais abrangentes sobre contrabando na região. Já a Conjuração Baiana, em 1798, foi motivada pela escassez e pelo encarecimento de alimentos, que geraram fome e revolta na população de Salvador.

**BRASIL COLÔNIA: TERRITÓRIO E ECONOMIA – SÉCULO XVIII**




**Fonte:** THÉRY, H.; MELLO-THÉRY, N. *Atlas do Brasil*: disparidades e dinâmicas do território. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2018. p. 53.

**Explore**

Explique as diferenças observadas na economia e no povoamento do território brasileiro entre os séculos XVII e XVIII.

**Fundos territoriais e caracterização da expansão da colônia portuguesa**

De acordo com o geógrafo Antônio Carlos Robert de Moraes (1954-2015), os fundos territoriais eram as áreas coloniais não apropriadas de fato pelos colonizadores. Essas áreas se mantinham formalmente sob a alçada da coroa portuguesa, mediante o exercício de poder e soberania e uma espécie de "missão civilizatória e modernizadora" a ser empreendida futuramente. De acordo com ele, a construção do Brasil esteve mais articulada ao processo de expansão, consolidação e manutenção da jurisdição sobre um vasto território do que ao estabelecimento de uma unidade política e cultural. A progressiva inclusão desses fundos territoriais ocorria, então, primeiro pelo exercício formal da soberania, depois, pela incorporação econômica e violência contra os povos originários e, por fim, pela efetivação do controle político-administrativo e fiscal.

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

# 2. Brasil independente: o projeto nacional e as ameaças à integridade territorial

Com o processo de descolonização da América do Sul no século XIX, Espanha e Portugal deixaram de influir na ocupação territorial sul-americana. As ex-colônias espanholas tornaram-se países com regime republicano. O Brasil, porém, formou-se como Estado monárquico e centralizado politicamente no Rio de Janeiro.

Para combater tropas portuguesas contrárias à emancipação do Brasil, dom Pedro I contratou soldados mercenários. A liderança do príncipe regente no processo de independência foi importante para manter a unidade territorial do país.

Após a independência política, alcançada em 1822, a monarquia assumiu a tarefa de unificar o território por meio da defesa do privilégio mais importante das elites regionais: a escravatura. Mesmo assim, ocorreram várias rebeliões que envolveram muita violência, motivadas pela desigualdade social e pela instabilidade política do período regencial.

**Período regencial:** período entre 1831 (ano em que dom Pedro I abdicou do trono) e 1840 (ano em que dom Pedro II teve a maioridade antecipada a fim de assumir o trono aos 14 anos).

As rebeliões do período regencial são: Cabanagem, no Pará, em 1830, a Guerra dos Farrapos, em 1835, no Rio Grande do Sul, a Revolta dos Malês e a Sabinada, na Bahia, em 1835 e 1837, respectivamente, e a Balaiada, no Maranhão, em 1838.

Além dos conflitos internos, o Império do Brasil envolveu-se em uma disputa territorial – bélica e diplomática – com a Argentina pela antiga Província Cisplatina. A província, no entanto, tornou-se um país independente em 1828: a República Oriental do Uruguai.

O país envolveu-se, ainda, na Guerra do Paraguai, entre 1864 e 1870. Considerado o mais violento conflito armado na geopolítica da América do Sul, a guerra causou ao Paraguai muita destruição e perda de territórios. Entre as motivações da guerra estavam as pretensões territoriais do governo paraguaio, as quais, na época, ameaçavam os interesses do Brasil, da Argentina e do Uruguai. Os gastos com esse conflito geraram um alto endividamento do Brasil com a Inglaterra e contribuíram para o enfraquecimento da monarquia.

**BRASIL IMPÉRIO: CONFLITOS POLÍTICOS E SOCIAIS E AMEAÇAS À INTEGRIDADE TERRITORIAL – 1822-1889**

**Fonte:** ALBUQUERQUE, M. M. e outros. *Atlas histórico escolar*. 7. ed. Rio de Janeiro: MEC: Fename, 1977. p. 30.

MODERNA

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

# Consolidação das fronteiras na Primeira República

Somente a partir da proclamação da república, em 1889, o Brasil, por meio de várias negociações diplomáticas lideradas principalmente pelo Barão do Rio Branco, ampliou seu território, realizando as últimas alterações das fronteiras terrestres – as marítimas começaram a ser determinadas em meados do século XX.

AUGUSTO ROCHA - BIBLIOTECA NACIONAL DIGITAL, RIO DE JANEIRO

*A causa da nota falsa do concerto*, caricatura de Augusto Rocha, publicada na revista *O Malho*, do Rio de Janeiro, em 25 de abril de 1908. Representando a liderança do Brasil nas questões geopolíticas da América do Sul por meio da figura do barão de Rio Branco, a caricatura mostra a rivalidade entre o país e a Argentina, quebrando a "harmonia e o progresso" do concerto sul-americano, conduzido pela diligência do diplomata brasileiro.

Em 1895, o país envolveu-se na Questão de Palmas, uma disputa com a Argentina pela porção oeste dos atuais estados de Santa Catarina e Paraná. O resultado foi integralmente favorável ao Brasil.

Já a Questão do Amapá, resolvida em 1900, estava relacionada a uma área de litígio com a França. A disputa, que envolvia quase a metade da atual área do estado do Amapá, também foi solucionada por arbitragem, proporcionando a extensão das fronteiras do país no extremo norte.

**Arbitragem:** instrumento de resolução de conflitos envolvendo áreas de litígio ou transações comerciais entre países, que une diplomacia e ação jurídica com base em princípios do direito internacional público.

Em 1903, durante o auge da produção de borracha na Amazônia, a diplomacia brasileira – já prestigiada pelo sucesso dos casos anteriores – garantiu a resolução da Questão do Território do Acre. Mediante um acordo bilateral, foi firmado o Tratado de Petrópolis, que estabelecia novos limites entre o Brasil e a Bolívia, com acréscimo de mais de 180 mil quilômetros quadrados ao Brasil e de pequenas áreas à Bolívia. Além disso, estipulava uma indenização ao país vizinho e a construção da ferrovia Madeira-Mamoré.

A Questão do Pirara envolvia uma área de litígio no norte do atual estado de Roraima com a Guiana, que era uma possessão inglesa. Em 1904, a questão foi solucionada com arbitragem e resultou na divisão quase equitativa dessa área de litígio.

O Tratado de Bogotá, de 1907, finalizou a definição de fronteiras do Brasil com a Colômbia.

**BRASIL REPÚBLICA: DEFINIÇÃO DE FRONTEIRAS TERRESTRES – SÉCULOS XIX-XX**

CATHERINE ABUD SCOTTON

**Fonte:** VICENTINO, C. *Atlas histórico*: geral e Brasil. São Paulo: Scipione, 2011. p. 130.

## Alinhamento aos Estados Unidos

Desde a independência política, em 1822, o Brasil se aproximou dos Estados Unidos. Esse movimento foi intensificado no período da Primeira República (1889-1930). Para o pesquisador Clodoaldo Bueno:

> "Um dos fundamentos da aproximação do Brasil aos Estados Unidos era de natureza comercial. [...] Significava atrair capitais e ampliar as exportações. O rápido crescimento da população norte-americana, acompanhada da elevação do seu nível de consumo, proporcionava amplas perspectivas à venda de produtos tropicais, especialmente café. [...] No período de 1898 a 1910, o Brasil readquiriu prestígio internacional e ligou-se mais estreitamente à economia norte-americana. [...] Amizade irrestrita que colocou o Brasil no bloco de poder liderado pelos Estados Unidos. A cooperação militar teve início entre os dois países em 1922."

BUENO, C. *Relações Brasil-EUA na Primeira República*: uma referência para a atual tensão Mercosul-Nafta. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados, Universidade de São Paulo, 1998.

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

MODERNA

COLEÇÃO DANA MERRILL - MUSEU PAULISTA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO

Inspeção da ferrovia Madeira-Mamoré, construída entre 1907 e 1912. Foto de 1910. Com mais de 360 quilômetros de extensão, ligou os municípios rondonienses de Porto Velho e Guajará-Mirim durante o auge da extração de borracha na Amazônia. A ferrovia foi projetada para escoar a produção do Brasil e da Bolívia, e sua construção estava prevista como parte do acordo estabelecido no Tratado de Petrópolis.

# Brasil: arquipélagos econômicos

A economia brasileira foi organizada com ênfase na produção de determinadas mercadorias em regiões e tempos distintos. Isso originou uma organização territorial fragmentada, comparável à forma de arquipélagos, com pouca articulação entre as diversas áreas produtoras.

A organização da produção atendia mais aos interesses externos do que às necessidades internas do mercado consumidor. Desse modo, quando aumentou a demanda pela cana-de-açúcar no século XVII, foram adotadas formas de ampliar a exploração agrícola e exportar o açúcar. Mais tarde, no fim do século XVII, o ouro passou a constituir o principal produto das exportações nacionais. Posteriormente, em razão da Guerra de Secessão nos Estados Unidos, ocorrida entre 1861 e 1865, houve falta de algodão no mercado externo, e os latifundiários brasileiros passaram a produzir essa mercadoria.

Na passagem do século XIX para o XX, a extração de látex para a produção da borracha alcançou rapidamente um grande volume de produção na Região Amazônica e atendia à demanda externa gerada pela crescente indústria automobilística nos Estados Unidos e na Europa.

O predomínio da produção de determinado artigo entre o século XVII e o início do XX não significou, entretanto, total queda da produção de outros. Apesar de a cana ter deixado a liderança das exportações e o ouro ter assumido esse lugar, o Brasil continuou a exportar cana-de-açúcar. Posteriormente, com o declínio da mineração, o café passou a ser o principal produto de exportação; porém, os produtores do país continuaram a comercializar no mercado externo a cana e o ouro.

As áreas produtoras estavam sob a organização político-administrativa do Estado brasileiro, mas a articulação entre elas era frágil em razão de a produção ser prioritariamente voltada à exportação. Esse quadro de relativo isolamento interno entre as áreas produtoras se associava a fatores como a reduzida infraestrutura de estradas interligando o extenso território nacional, certa especialização econômica regional e interesses das elites regionais.

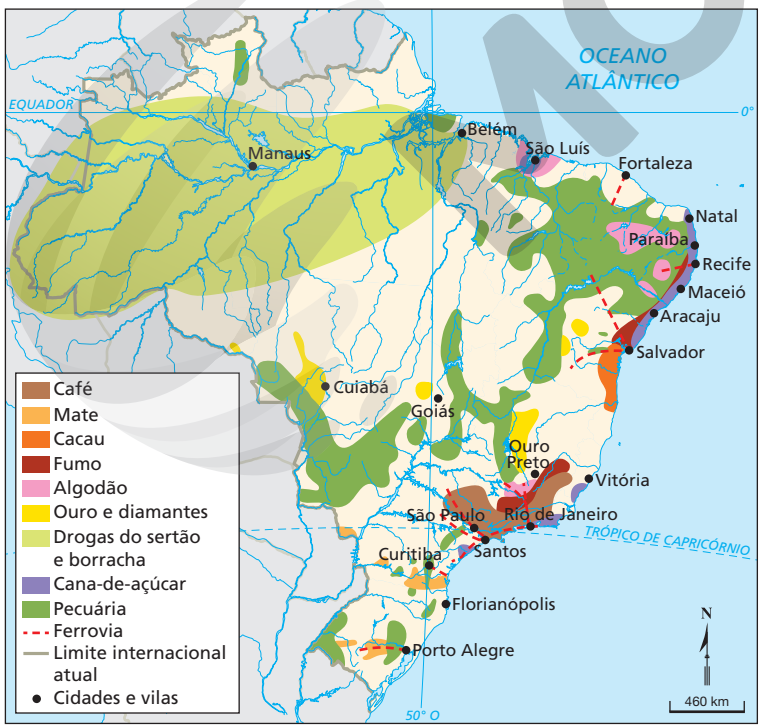
Observe, no mapa ao lado, a representação da distribuição das atividades econômicas no país no século XIX.

Com as fronteiras terrestres consolidadas, no início do século XX, e tendo dimensões continentais, o território do país continuou apresentando ocupação irregular. A presença de maior concentração demográfica nas proximidades do litoral indica a marca da dependência externa, um legado do passado colonial.

Esse contexto somente começou a mudar com a expansão e, principalmente, com a crise da cafeicultura, a partir da década de 1930, quando aumentaram os investimentos na interligação e na articulação das regiões brasileiras.

**BRASIL: ECONOMIA E TERRITÓRIO – SÉCULO XIX**

CATHERINE ABUD SCOTTON




**Fonte:** THÉRY, H.; MELLO-THÉRY, N. *Atlas do Brasil*: disparidades e dinâmicas do território. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2018. p. 55.

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

MODERNA

## Litoral *versus* sertões: desigualdades territoriais

Uma dimensão importante do território brasileiro debatida no período da Primeira República dizia respeito aos processos de modernização e às áreas consideradas atrasadas, caracterizando certa oposição entre o litoral (sinônimo do "moderno") e os "sertões" (sinônimos de "atraso").

As áreas "modernas", localizadas no litoral, eram as de ocupação mais antiga, nas quais se localizavam cidades econômica e politicamente importantes, como Rio de Janeiro, Salvador e Recife. Nessas áreas, em que a produção econômica era mais avançada, podiam ser encontradas escolas, faculdades, hospitais, energia elétrica, telégrafo, teatros etc., e o modo de vida da elite era parecido com o estabelecido em cidades europeias e dos Estados Unidos.

Em vastas porções do interior do Brasil (nos "sertões"), porém, a vida era bem mais difícil, com poucas escolas, quase nenhum hospital, menos circulação de moeda e produção econômica atrelada ao modo de vida rural. O governo e a elite da época consideravam essas áreas atrasadas e divulgavam a ideia de que deveriam ser estendidos a elas os ideais de "civilização" do litoral. Todavia, em razão da dinâmica da produção do país, concentrada no campo e voltada à exportação, o desejo de modernização estava, de fato, longe da realidade da população brasileira, metade da qual, até meados da década de 1960, vivia na zona rural.

## O povo no projeto nacional

Se na construção do projeto nacional, o Estado brasileiro considerava o território e a natureza seus recursos fundamentais, qual seria o lugar ocupado pelo povo?

Essa questão foi considerada um grande problema para a elite brasileira entre o final do século XIX e o início do século XX, principalmente porque a população era constituída majoritariamente por negros e mestiços. Para muitos intelectuais daquela época, influenciados por ideias racistas, abordadas no *Capítulo 4*, isso dificultava o alcance da modernidade. Para outros, era uma característica positiva, uma vez que, por meio da miscigenação, o brasileiro adquiriria as melhores características de cada povo.

Diante dessa discussão, para não definir se a miscigenação era positiva ou negativa, foram privilegiados aspectos territoriais e naturais na constituição do que seria a "identidade nacional", ou seja, optou-se por construir o "orgulho de ser brasileiro" com base nos atributos da imensidão territorial e na exuberância da natureza. Essas características estão presentes até hoje na música, nas pinturas e nos ditos populares do Brasil.

© POTY LAZZAROTTO

Trecho do mapa pictórico de Poty, impresso nas orelhas da edição de 1958 do romance *Grande sertão: veredas*, de João Guimarães Rosa, integrante da terceira geração de escritores do Modernismo brasileiro. Na obra, os vastos sertões do país ultrapassam limites históricos e geográficos, ganhando forte expressão literária e contextualizando histórias do universo sertanejo e sua rica linguagem.

**Reflita**

Escritores, pintores e compositores procuraram representar a identidade nacional por meio de diversas produções artísticas. Qual é o papel da arte na construção do imaginário sobre um território e seu povo? Converse sobre isso com os colegas.

**Conexão com Linguagens (EM13LGG604)**

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

MODERNA

**Dica de livro**

***A marcha para o oeste: a epopeia da Expedição Roncador-Xingu***

**Orlando Villas Bôas e Cláudio Villas Bôas. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.**

A obra é baseada no diário dos irmãos Villas Bôas e contém, além dos relatos da viagem e do contato com os indígenas, análises históricas e antropológicas da identidade e da formação do Brasil contemporâneo.

# 3. Modernização e integração econômica nacional: anos 1930 a 1980

No período da Primeira República, ocorria o revezamento da presidência do Brasil entre as oligarquias políticas de Minas Gerais e de São Paulo. Essa articulação perdurou até o final da década de 1920. Por meio da Revolução de 1930, entretanto, Getúlio Vargas chegou ao poder e realizou uma ampla reforma do Estado – com forte centralização do poder político –, transformando a administração pública e a organização institucional do país. Além disso, ele estabeleceu políticas de desenvolvimento de abrangência nacional, estimulando a industrialização e a ocupação dos "sertões", com a Marcha para o Oeste.

Desse modo, o governo de Getúlio Vargas promoveu mudanças na articulação do território brasileiro por meio de investimentos em energia e infraestrutura de transporte, possibilitando a interiorização e a modernização das atividades econômicas, tanto na indústria quanto na agropecuária.

## A Marcha para o Oeste

A Marcha para o Oeste foi um programa de colonização e ocupação de fronteiras instituído em 1940. A criação do programa foi motivada por diversos interesses estatais, incluindo questões geopolíticas de segurança nacional no contexto da Segunda Guerra Mundial, estudada no *Capítulo 4*. Vários órgãos e agências estatais foram instituídos para esse fim, ampliando o controle político-administrativo do território. Já em 1938, por exemplo, foram fundados a Divisão de Terras e Colonização e o Conselho de Imigração e Colonização.

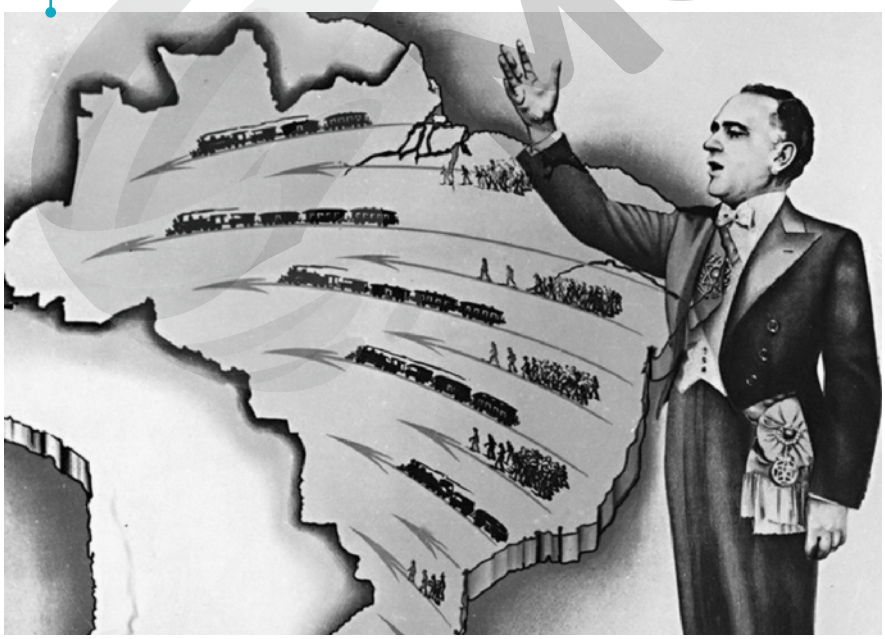
As noções de "Brasil Central" e "Oeste" da época continham certa imprecisão geográfica e abarcavam uma vasta área que começava no Triângulo Mineiro e se estendia pelo Planalto Central.

A expedição Roncador-Xingu, marco nesse processo de interiorização, foi organizada em 1943 para reconhecer as terras ocupadas pelos povos indígenas na bacia do Rio Xingu, na Região Amazônica. Participaram dela diversos profissionais, como militares, médicos e exploradores indigenistas, que abriram rotas, bases e núcleos de povoamento.

**Indigenista:** indivíduo que atua na proteção e na valorização das populações indígenas. O indigenismo guarda relação com o sertanismo, prática de penetrar os sertões com o objetivo de encontrar riquezas.

**Explore**

Que estratégias e recursos visuais foram utilizados no cartaz para representar os processos de colonização, integração e modernização do território promovidos pelo governo Vargas?



REPRODUÇÃO - COLEÇÃO PARTICULAR

Cartaz do programa Marcha para o Oeste, lançado em 1940.

A Fundação Brasil Central foi o órgão responsável por essa empreitada e por documentos, relatos e conhecimentos gerados sobre os povos indígenas. O ativismo político indigenista dos irmãos Villas-Bôas, que alcançaram a liderança de outras expedições nas décadas seguintes, foi decisivo para a criação do Parque Indígena do Xingu, em 1961, o que garantiu a demarcação de terras indígenas a várias etnias na porção nordeste do Mato Grosso.

Na década de 1970, durante o período da ditadura, os governos retomaram o projeto de integrar as áreas de baixo adensamento populacional do país às dinâmicas econômicas nacionais.

MODERNA

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

## Brasília: mudança de eixo político e busca pela articulação territorial

A fim de estimular a Marcha para o Oeste, iniciada na Era Vargas, a capital federal foi transferida do Rio de Janeiro para Brasília, em 1960, no fim do governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961). Esse é considerado o mais importante movimento de incorporação das regiões interiores feito pelo Estado brasileiro.

A história do Distrito Federal, a menor das unidades federativas, é facilmente confundida com a construção de Brasília, atribuída ao governo de Juscelino Kubitschek, mas a ideia remonta ao início do século XIX, quando José Bonifácio, cientista e político, conhecido como patriarca da independência, propôs a transferência da capital para o interior do território por uma questão de segurança nacional, sugerindo nomeá-la Brasília.

ESTADÃO CONTEÚDO

Presidente Juscelino Kubitschek durante desfile da Caravana de Integração Nacional em Brasília, Distrito Federal. Foto de 1960.

Mais tarde, em 1892, a área onde seria estabelecido o Distrito Federal foi delimitada em forma de quadrilátero por vários pesquisadores que integraram a expedição científica conhecida como Missão Cruls, organizada para determinar o centro geográfico do país.

Brasília pode ser considerada um caso exemplar de cidade artificialmente construída pela decisão de um Estado. Seu projeto urbanístico, elaborado por Lúcio Costa, que organizou o espaço da cidade em setores de atividade, e os edifícios oficiais, a maioria dos quais projetada por Oscar Niemeyer, simbolizam a marca da modernidade que se buscava para o país em meados do século XX.

O deslocamento do Distrito Federal para o centro do país, a partir de 1960, foi viabilizado pela expansão da malha rodoviária e aérea do país, que deveria integrar com rapidez a nova capital aos grandes centros urbanos, ampliando a difusão da industrialização e da urbanização – o que também afetou a reordenação dos fluxos migratórios internos. Destacou-se, na época, a construção das rodovias que ligam Brasília a Belém, Porto Alegre, Fortaleza e Belo Horizonte.

Com o Distrito Federal localizado no Centro-Oeste, o poder político federal distanciou-se da elite dos centros políticos e econômicos regionais e afastou o poder federal das áreas com maior concentração de população, afetando a participação do povo no processo político. O espaço de poder se distanciou das manifestações populares, mas, em uma sociedade democrática, há várias possibilidades de ação política, que pode ser viabilizada também pelos modernos recursos de comunicação.

**Dica de filme**

***Os anos JK: uma trajetória política***

**Direção:** Silvio Tendler.
**País:** Brasil.
**Ano:** 1980.
**Duração:** 110 min.
O documentário retrata a trajetória política de Juscelino Kubitschek, fornecendo um panorama das ações de modernização do país promovidas em seu governo.

Vista do Plano Piloto de Brasília, tombado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em 1987 como patrimônio cultural da humanidade. Imagem de satélite de 2019.

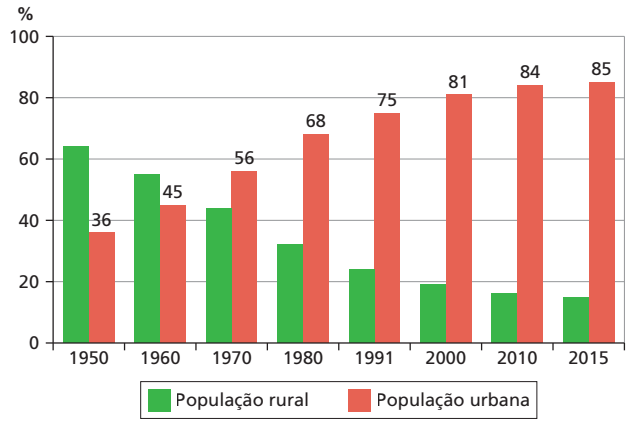
© GOOGLE EARTH IMAGES

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

MODERNA

BRASIL: POPULAÇÃO RURAL E URBANA – 1950-2015

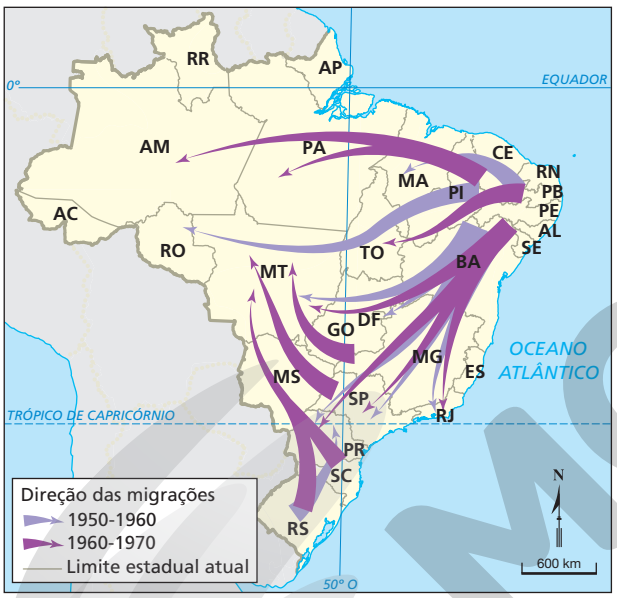
ERICSON GUILHERME LUCIANO




**Fontes:** IBGE. *Censo demográfico 2010*: características da população e dos domicílios: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. p. 43; IBGE. *Síntese de indicadores sociais*: uma análise das condições de vida da população brasileira 2016. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. p. 12.

BRASIL: MIGRAÇÕES INTERNAS – 1950-1970

CATHERINE ABUD SCOTTON




**Fonte:** OLIVEIRA, A. U. *Integrar para não entregar*: políticas públicas e Amazônia. 2. ed. Campinas: Papirus, 1991. p. 75.

**Migrações de retorno**

A partir da década de 1990, constatou-se uma importante mudança dos fluxos migratórios internos. A ocorrência do fenômeno das "migrações de retorno" consistiu na volta à região de origem de parcela significativa da população que migrou para outra região do país. O fluxo mais intenso foi o da população nordestina que residia na Região Sudeste, em razão do crescimento da economia dos estados do Nordeste e da implementação de programas governamentais assistenciais, entre outros fatores.

# Migrações internas no Brasil

As migrações são processos sociais que fazem parte da dinâmica de integração do território, assim como a dimensão econômica. A análise da regularidade, intensidade e distribuição dos fluxos migratórios contribui para a compreensão de desigualdades no desenvolvimento socioeconômico regional e da formação de frentes de oportunidades econômicas, entre outros fenômenos.

A migração do campo para as cidades foi um dos processos mais marcantes da modernização econômica brasileira e acompanhou a industrialização do país.

Os problemas históricos de concentração de terras e os entraves políticos à realização de uma ampla reforma agrária contribuíram para esse processo de migração, pois muitas pessoas foram obrigadas a deixar o local em que viviam e procurar meios de sobrevivência nas cidades.

A estrutura fundiária concentradora, associada a outras questões regionais, como a ocorrência de grandes secas, a pobreza e a baixa geração de empregos na economia do Nordeste contribuíram para a saída de habitantes da região.

No período de 1950 a 1970, muitas pessoas partiram do Nordeste em direção ao Centro-Oeste – onde se configurava uma fronteira agrícola em franca expansão e se realizavam obras de infraestrutura de grande porte, como a construção de Brasília e a abertura de rodovias federais.

Outra parte da população que saiu do Nordeste se dirigiu ao interior do Paraná e ao eixo de crescimento urbano-industrial de São Paulo e Rio de Janeiro. Essas metrópoles exerceram forte atratividade migratória.

A construção da rodovia Rio-Bahia na década de 1960 se tornou um eixo de integração inter-regional Sudeste-Nordeste. As migrações entre essas duas regiões se destacaram durante toda a segunda metade do século XX.

O período foi marcado, ainda, pela intensa migração da população nordestina para a Região Amazônica por causa de fatores como a criação da Zona Franca de Manaus, em 1967, os programas de colonização, a expansão da atividade mineradora e a construção de acessos rodoviários ao Norte.

Nas décadas que se seguiram à de 1970, os padrões migratórios se diversificaram, ganhando outras configurações inter e intrarregionais em razão da urbanização acelerada e da estruturação de novas cidades médias, dos problemas urbanos, da desconcentração industrial em São Paulo e das diversas conjunturas econômicas que se sucederam, ora favorecendo investimentos em infraestrutura e crescimento econômico, ora gerando crise, desemprego e aumento da pobreza.

MODERNA

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

# Ditadura no Brasil: integração como segurança nacional

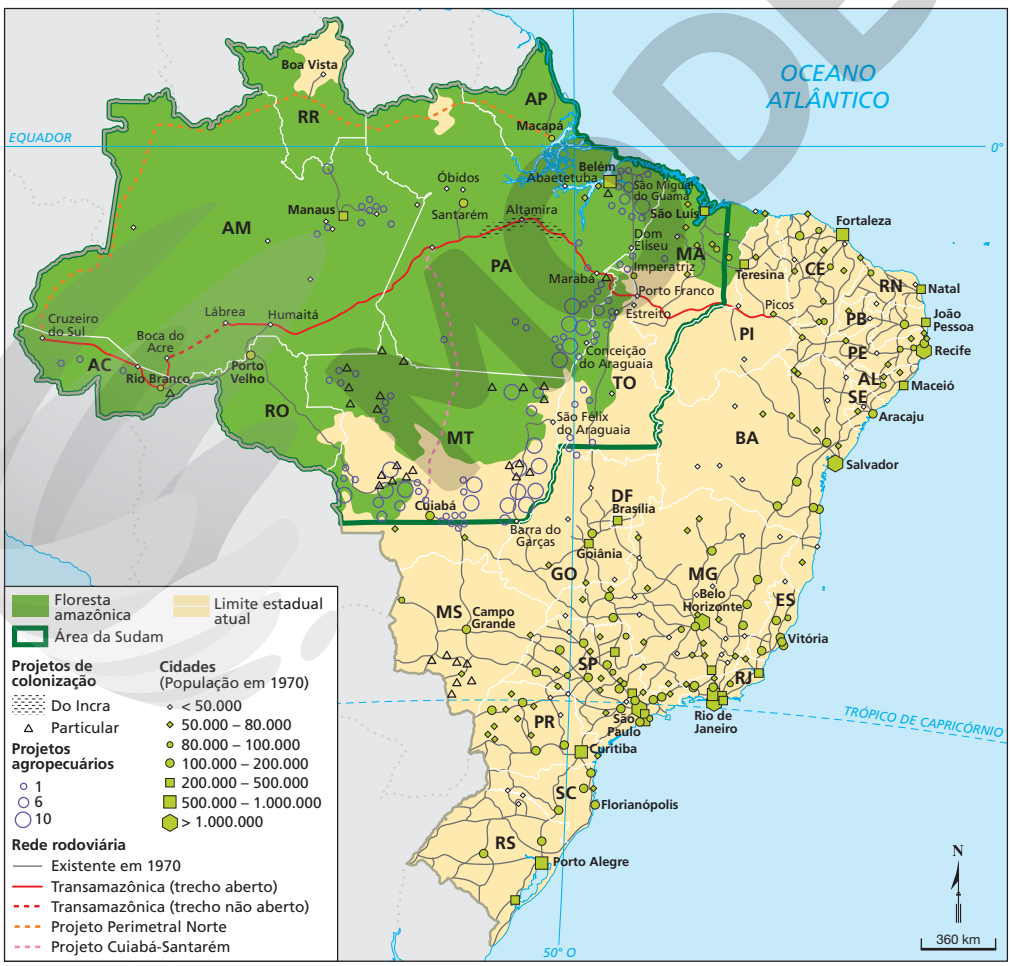
Durante a Guerra Fria (assunto tratado no *Capítulo 6*), a tensão entre os Estados Unidos e a União Soviética se agravou em decorrência de dois acontecimentos na América Latina. O primeiro foi a Revolução Cubana, em 1959, e a adesão de Fidel Castro ao bloco socialista. O segundo foi a Crise dos Mísseis, em 1962, gerada pela descoberta da instalação no território cubano de mísseis nucleares soviéticos capazes de alcançar o território estadunidense. Até a resolução dessa crise, o mundo esteve à beira de um conflito armado entre as duas superpotências. Esse panorama resultou, para o restante da América Latina, em aumento da escalada intervencionista dos Estados Unidos nas décadas de 1960 e 1970.

A deposição do presidente João Goulart ocorreu por um golpe de Estado em 1964. Os meios de comunicação tiveram papel central nessa ação, pois provocaram pânico na classe média ao denunciar a suposta existência de grupos armados prontos para tornar o Brasil uma "república socialista". Diferentemente do que a população esperava, o golpe ocorreu sem disparo de arma de fogo. Durante o evento, parte da frota estadunidense esteve no litoral do Rio de Janeiro para enfrentar uma possível resistência armada, que não houve.

Instaurada e consolidada a ditadura no Brasil, os governos continuaram a implementar políticas de migração para as regiões Centro-Oeste e Norte, com projetos de ocupação do Brasil Central, como o Projeto de Desenvolvimento do Cerrado (Prodecer), em parceria com capitais japoneses, e com a construção de estradas, como a Cuiabá-Santarém e a Transamazônica. Para coordenar o processo de ocupação dessas regiões, o governo criou a Superintendência do Desenvolvimento do Centro-Oeste (Sudeco) e a Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (Sudam).

A construção das hidrelétricas de Tucuruí, no Pará, nos anos 1970, e de Balbina, no Amazonas, na década seguinte, ampliou os processos de exploração econômica na Região Amazônica, principalmente de recursos minerais extraídos na província de Carajás, no Pará. Também foram firmados acordos com a Alemanha para a implantação de usinas nucleares na Região Sudeste (Angra I e Angra II, em Angra dos Reis, Rio de Janeiro) e a construção da hidrelétrica binacional de Itaipu, na Região Sul, na fronteira com o Paraguai.

**BRASIL: AMAZÔNIA E NORDESTE – INÍCIO DOS ANOS 1970**




**Fonte:** JOFFILY, Bernardo e outros. *Atlas histórico do Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, CPDOC, 2016. Disponível em: <https://atlas.fgv.br/marcos/de-castelo-branco-medici-1964-1975/mapas/amazonia-e-nordeste-no-inicio-dos-anos-1970>. Acesso em: 4 jun. 2020.

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.
CATHERINE ABUD SCOTTON
MODERNA

## A ocupação da Amazônia na mídia oficial

A construção de grandes rodovias e os projetos de ocupação das regiões Norte e Centro-Oeste se associavam à difusão da ideia de "integrar para não entregar", lema emblemático que, na época, justificou o aumento da vigilância nas áreas de fronteira terrestre brasileiras. Assim, no período da ditadura, a integração dessas imensas áreas do interior do país era considerada questão de segurança nacional. Foi, por isso, instituída uma política pública com a justificativa de proteger, salvaguardar e ocupar o território nacional. No entanto, a população local – formada por indígenas, quilombolas e ribeirinhos – era invisibilizada pelo discurso oficial, que se referia a essas áreas como desabitadas.

Ocorreram muitos conflitos entre a população local e os migrantes, sobretudo em razão da posse de terras e do uso dos recursos naturais. Observe as imagens a seguir.

### Imagem 1

ACERVO DO MINISTÉRIO DO INTERIOR/GOVERNO FEDERAL

Reprodução de propaganda da Sudam, do Ministério do Interior e do Banco da Amazônia, veiculada em 1970.

### Imagem 2

REPRODUÇÃO - COLEÇÃO PARTICULAR

Reprodução de capa da publicação *Sudam em Revista*, de 1971.

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

### Questões

Responda no caderno.

1. Relacione as informações e os apelos ao leitor presentes no texto da imagem 1 aos recursos visuais utilizados.
2. Que elementos foram escolhidos para representar o passado e o futuro da Amazônia na imagem 2? Em sua opinião, que intenções estavam por trás dessa escolha?
3. Sintetize as visões de mundo a respeito da Amazônia representadas nas duas imagens.

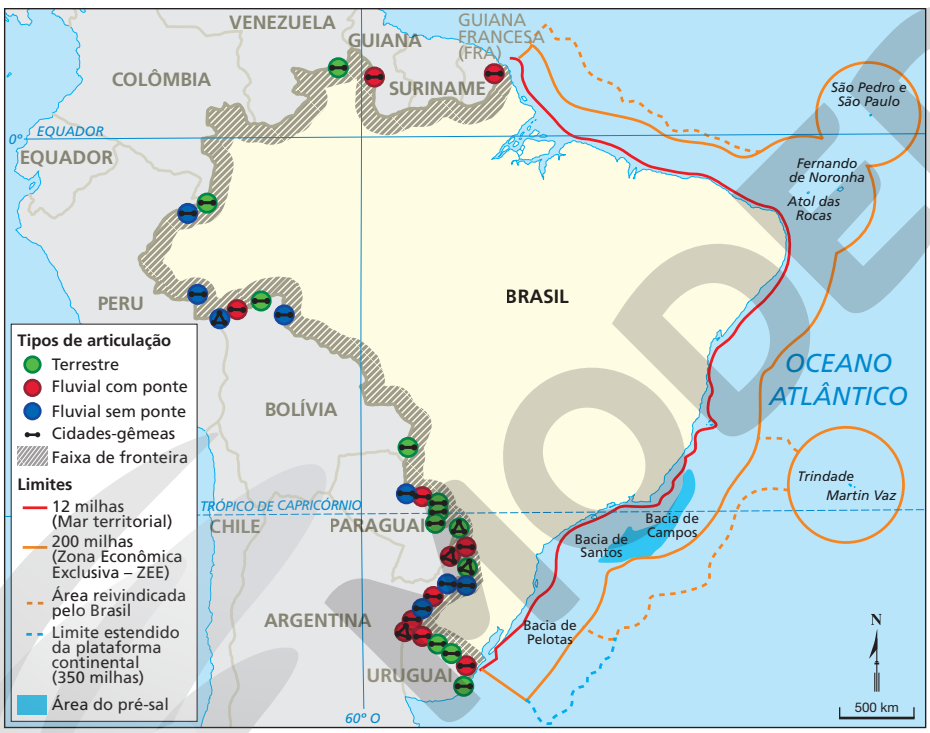
# As faixas de fronteira no Brasil

As faixas de fronteira terrestre entre o Brasil e seus vizinhos na América do Sul correspondem a um espaço constitucional de aproximadamente 150 quilômetros de largura que acompanha os limites fronteiriços. Essas faixas têm legislação especial ligada à segurança nacional – estrangeiros não podem ser proprietários de terras nessas áreas –, mas são áreas de intensa circulação de pessoas, mercadorias e ideias.

Nelas se localizam as chamadas cidades-gêmeas, municípios com população superior a 2 mil habitantes cortados por um limite fronteiriço terrestre ou fluvial entre o Brasil e países vizinhos, articulados ou não por infraestrutura, com forte potencialidade de integração econômica e cultural, o que afeta o exercício da cidadania e o desenvolvimento regional. Nas cidades-gêmeas, pode haver ainda manifestações isoladas de problemas característicos de zonas de fronteira (contrabando, migração ilegal etc.).

A cidade-gêmea mais importante do Brasil do ponto de vista da movimentação de pessoas e mercadorias é Foz do Iguaçu, no Paraná.

**BRASIL: ZONA DE FRONTEIRA MARÍTIMA E TERRESTRE E TIPOS DE ARTICULAÇÃO ENTRE CIDADES-GÊMEAS – 2016**




**Fontes:** elaborado com base em: GRUPO DE TRABALHO INTERFEDERATIVO DE INTEGRAÇÃO FRONTEIRIÇA. *Bases para uma proposta de desenvolvimento e integração da faixa de fronteira*. Brasília: Ministério da Integração Nacional, 2010. p. 23; BRASIL. Portaria nº 213, de 19 de julho de 2016. *Diário Oficial da União*, seção 1, n. 138, p. 12, 20 jul. 2016.

## O estabelecimento das fronteiras marítimas: a Amazônia Azul

Diferentemente das fronteiras terrestres, definidas e estabilizadas no início do século XX, as fronteiras marítimas brasileiras se tornaram objeto de interesse do Estado a partir da década de 1950. Desde a criação da ONU, em 1945, começaram a ser discutidos em âmbito mundial os limites de soberania dos países litorâneos sobre o mar, mas a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos do Mar (CNUDM) entrou em vigor somente em 1994, quando foi ratificada por 148 países, incluindo o Brasil.

A extensa área marítima anexa ao Brasil, denominada "Amazônia Azul" pela marinha, corresponde a cerca de 4,5 milhões de quilômetros quadrados e acrescenta o equivalente a mais de 50% da extensão territorial terrestre, o que demanda investimentos em fiscalização. O país requisitou a ampliação das milhas marítimas junto à Comissão dos Direitos do Mar da ONU e obteve resposta positiva, o que possibilita novas explorações em áreas distantes da costa, principalmente de reservas petrolíferas do pré-sal.

**Pré-sal:** extensa camada de sal abaixo do leito do mar, com grandes reservas de petróleo e de gás natural, que se estende ao longo do litoral entre os estados do Espírito Santo e Santa Catarina.

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

# 4. O Brasil no limiar do século XXI

**Inflação:** alta geral dos preços, acompanhada de queda do poder aquisitivo do dinheiro.

**Consenso de Washington:** conferência realizada na capital estadunidense em 1989 com líderes de países latino-americanos antes da adoção de medidas de refinanciamento da dívida externa desses países com os Estados Unidos.

A trajetória da economia brasileira foi marcada por muitas dificuldades na segunda metade do século XX. O período dos governos militares foi marcado por um tipo de administração pública baseada em investimento estatal, porém dependente da captação de empréstimos e financiamentos externos. A crise fiscal resultante desse modelo de desenvolvimento deixou aos governos do período subsequente, iniciado em 1986, forte recessão econômica e uma inflação descontrolada.

Desse modo, o modelo de desenvolvimento marcado pelo planejamento do Estado passou a ser considerado ultrapassado, e os meios de comunicação contribuíram para difundir a ideia de que a intervenção estatal na economia não seria benéfica para a sociedade e a retomada do desenvolvimento seria alcançada com o fortalecimento do mercado.

Esse ponto de vista neoliberal foi expresso no Consenso de Washington, em que se defendia a incomparável eficiência das empresas privadas, a busca incessante pelo lucro como agente motivador da eficiência produtiva, a gestão privada de serviços públicos mediante privatização das empresas estatais ou concessões e o aumento da importância do setor financeiro em detrimento dos setores produtivos. Esses preceitos nortearam a condução da política econômica dos países da América Latina a partir da década de 1990.

No Brasil, o grande destaque no processo de implementação do neoliberalismo coube ao governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), que ampliou a abertura aos investimentos estrangeiros. Durante seu primeiro mandato (1995-1998), a inflação foi mantida sob controle com a consolidação da atual moeda usada no país, o real, conquistando certa estabilidade.

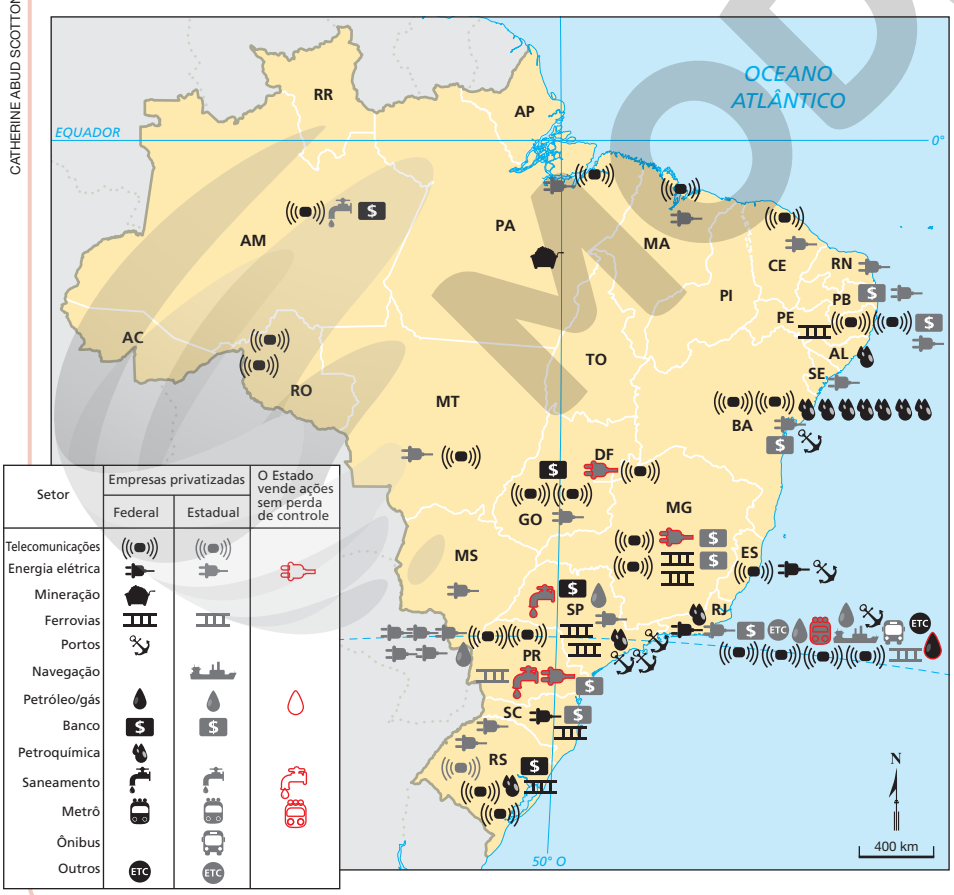
As privatizações conduzidas por Fernando Henrique geraram polêmicas. O governo divulgou a ideia de que algumas empresas estatais representavam um "peso" para as contas públicas e necessitavam de investimentos que o Estado não conseguiria realizar. Em contrapartida, houve alegações de que empresas foram vendidas por preços abaixo do valor real de mercado, o que em tese não justificaria a perda de patrimônio nacional.

Em 1998 e 2002, enfrentando baixo crescimento econômico e forte crise energética, o país voltou a contrair empréstimos externos, endividando-se ainda mais com o Fundo Monetário Internacional (FMI).

**Reflita**

De que modo a administração eficiente das finanças públicas e a responsabilidade da gestão fiscal se relacionam às reais possibilidades de execução de políticas sociais para melhorar as condições de vida da população? Converse sobre isso com os colegas.

**BRASIL: PRIVATIZAÇÕES DE EMPRESAS ESTATAIS (FEDERAIS E ESTADUAIS) – 1995-2002**




| Setor | Empresas privatizadas | | O Estado vende ações sem perda de controle |
|---|---|---|---|
| | Federal | Estadual | |
| Telecomunicações | ✓ | ✓ | |
| Energia elétrica | ✓ | ✓ | |
| Mineração | ✓ | | |
| Ferrovias | ✓ | ✓ | |
| Portos | ✓ | | |
| Navegação | | ✓ | |
| Petróleo/gás | ✓ | ✓ | ✓ |
| Banco | ✓ | ✓ | |
| Petroquímica | ✓ | | |
| Saneamento | ✓ | ✓ | ✓ |
| Metrô | ✓ | ✓ | ✓ |
| Ônibus | | ✓ | |
| Outros | ✓ | ✓ | |

CATHERINE ABUD SCOTTON

**Fonte:** JOFFILY, Bernardo e outros. *Atlas histórico do Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, CPDOC, 2016. Disponível em: <https://atlas.fgv.br/marcos/governo-fernando-henrique-cardoso-1995-2003/mapas/privatizacoes-de-fernando-henrique>. Acesso em: 4 jun. 2020.

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

MODERNA

# Política externa brasileira a partir dos anos 1990

Para tentar superar o quadro de baixo crescimento econômico, apesar da estabilidade alcançada com o plano real, o Estado brasileiro investiu na política externa. A partir do início do século XXI, passou a diversificar e fortalecer relações com outros países em desenvolvimento por meio da consolidação do Mercado Comum do Sul (Mercosul) e da parceria com outras nações.

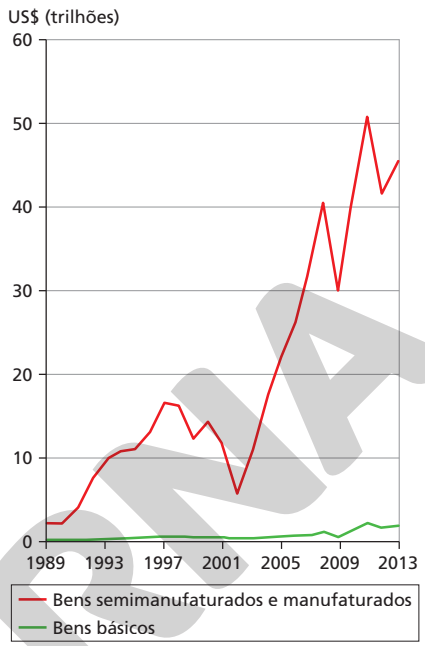
Essas iniciativas resultaram na tendência de expressivo crescimento econômico, pelo menos até 2015, e na articulação do grupo Bric – sigla criada pelo economista Jim O´Neill, com as iniciais dos quatro principais países emergentes: Brasil, Rússia, Índia e China. Em 2011, a África do Sul aderiu ao grupo, que passou a ser denominado Brics.

Ao mapear as economias do Brics, O´Neill realizou projeções otimistas para 2050. Juntos, esses países poderiam ultrapassar as seis principais potências econômicas – Estados Unidos, Japão, Alemanha, Reino Unido, França e Itália – e se tornar a grande força da economia mundial, reunindo mais de 40% da população mundial e um Produto Interno Bruto (PIB) de cerca de 85 trilhões de dólares.

Embora não pretendam formar um bloco econômico, os integrantes do Brics têm interesses comuns e uma influência mundial relevante, o que se evidenciou em 2009, ano em que se aprofundaram os efeitos de uma grave crise financeira internacional – que gerou forte recessão e desemprego, principalmente na Europa e nos Estados Unidos, nos anos seguintes. Nesse contexto, os países do Brics demoraram mais a ser afetados pela crise e foram os primeiros a retomar o crescimento econômico. Entre os motivos estava o fato de possuírem reservas cambiais estratégicas e um mercado interno em crescimento.

Apesar dos resultados positivos alcançados pelos integrantes do Brics, ainda há um forte desnível de estágios econômicos entre esses países em desenvolvimento. O Brasil tem o grande desafio de se desenvolver com sustentabilidade para não perder o potencial de sua biodiversidade nem comprometer a expansão dos negócios internos. A pesquisa tecnológica demanda grandes investimentos para alcançar boa competitividade internacional. No entanto, desde 2015, os recursos orçamentários para investimentos em pesquisas caíram substancialmente, comprometendo as perspectivas de crescimento da economia nas próximas décadas.

**VALOR DE BENS BRASILEIROS EXPORTADOS PARA OS PAÍSES DO MERCOSUL (TRILHÕES DE DÓLARES) – 1989-2013**




ERICSON GUILHERME LUCIANO

**Fonte:** MILANI, Carlos R. S. e outros. *Atlas da política externa brasileira*. Buenos Aires: Clacso; Rio de Janeiro: Eduerj, 2014. p. 87.

**Reserva cambial:** estoque de moeda estrangeira de que um país dispõe, originado das receitas geradas pela balança de pagamentos de exportação e importação.

**Dica de *site***

***Observatório de Política Externa e da Inserção Internacional do Brasil***

**<https://opeb.org>**

Nesse *site*, são disponibilizadas análises atualizadas sobre as relações bilaterais do Brasil, o comércio internacional, o meio ambiente e as mudanças climáticas, entre outros temas relevantes para o país.

BRICS/SHUTTERSTOCK

Sede do Novo Banco de Desenvolvimento (NBD) do Brics em Xangai, China. Foto de 2016. O banco foi criado para apoiar o desenvolvimento de infraestrutura dos países do Brics, que compartilham perfis demográficos, modelos de acumulação de capital e potencial de crescimento da produtividade e dos investimentos. Os primeiros empréstimos foram destinados a projetos para a matriz energética renovável dos cinco países sócios.

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

MODERNA

Em 2016, o Brasil atingiu a marca de cerca de 10% de estradas privatizadas, um percentual alto em comparação com o de vários outros países. Os dados sobre concessões de rodovias no mundo podem ser consultados em: CAMPOS NETO, Carlos A. da S. Reflexões sobre investimentos em infraestrutura de transporte no Brasil. *Radar*, out. 2016. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/radar/radar47_1_reflexao.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2020.

# Atual infraestrutura de transporte e telecomunicações

**Multimodal:** refere-se a combinação entre cinco modos básicos de transporte: ferroviário, rodoviário, dutoviário, aquaviário e aéreo. Os termos *modal*, *modo* e *modalidade de transporte* têm o mesmo significado.

Para um país de dimensões continentais, a infraestrutura de transporte e telecomunicações tem importância estratégica e mantém estreita relação com o desenvolvimento, pois viabiliza a circulação de mercadorias, capitais e pessoas. Assim, ela determina os custos de frete, que incidem sobre o preço final dos produtos, afetando a competitividade econômica, e possibilita a inserção do país no comércio internacional pelos corredores de exportação – rotas em que se utiliza transporte multimodal para o escoamento da produção de *commodities*.

A malha ferroviária no Brasil começou a se expandir no final do século XIX, associada ao aumento da produção cafeeira, e tem baixa conectividade, pois em geral as ferrovias foram instaladas por diferentes empresas estrangeiras para ligar as áreas produtoras aos portos. As ferrovias construídas a partir da década de 1970 mantiveram essa característica, embora o custo de frete ferroviário chegue a ser quase 50% mais barato que o rodoviário.

As rodovias são o principal meio de transporte no Brasil para cargas e pessoas. Atualmente, são muitos os problemas desse modal: roubos de cargas, ausência de manutenção das estradas, altos índices de acidentes, falta de investimento em pavimentação, entre outros. Na década de 1990, em decorrência de uma crise fiscal que limitou os investimentos públicos, o governo brasileiro começou a realizar licitações para que empresas privadas realizassem a manutenção das rodovias por meio da cobrança de pedágios.

O transporte hidroviário é o que apresenta menores custos de implantação e frete, desde que existam condições favoráveis à sua utilização, como navegabilidade dos rios e relevo com declividades pouco acentuadas. Além de as hidrovias movimentarem grandes volumes de mercadorias a longas distâncias, os impactos ambientais decorrentes das suas operações são mais baixos que os de outros modais.

O transporte aéreo responde por 0,31% do total de cargas do país e 2,45% do total de passageiros. Em geral, o custo de frete aéreo é mais alto que o de outros modais para grandes volumes de carga, mas, dependendo do valor agregado da mercadorias, mostra-se uma opção viável.

Pouco expressivo no Brasil, o transporte dutoviário é operado pela Petrobras e sua subsidiária, a Transpetro, que detêm o comando dos processos industriais e comerciais de petróleo – exploração, refino, pontos de distribuição, exportação e importação.

## Explore

Relacione a diferença na densidade de infraestrutura de comunicação e transporte entre as regiões do país a aspectos históricos da construção do território brasileiro. Cite, também, duas modalidades de transporte ausentes no mapa.

**BRASIL: INFRAESTRUTURA DE TRANSPORTE E TELECOMUNICAÇÃO – 2019**

**Fontes:** THÉRY, H.; MELLO-THÉRY, N. *Atlas do Brasil*: disparidades e dinâmicas do território. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2018. p. 260-261; ANTAQ. *Instalações portuárias brasileiras 2019*. Disponível em: <http://portal.antaq.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/Mapa4.pdf> Acesso em: 3 jun. 2020.

CATHERINE ABUD SCOTTON

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

MODERNA

## O desenvolvimento do setor de telecomunicações

O setor de telecomunicações desempenha papel muito importante na organização da economia em rede e na integração do território, possibilitando a difusão de informações por transmissão instantânea, aumentando os fluxos de negócios e de transações econômicas e a flexibilidade das atividades produtivas por meio da separação espacial das áreas de produção e gestão.

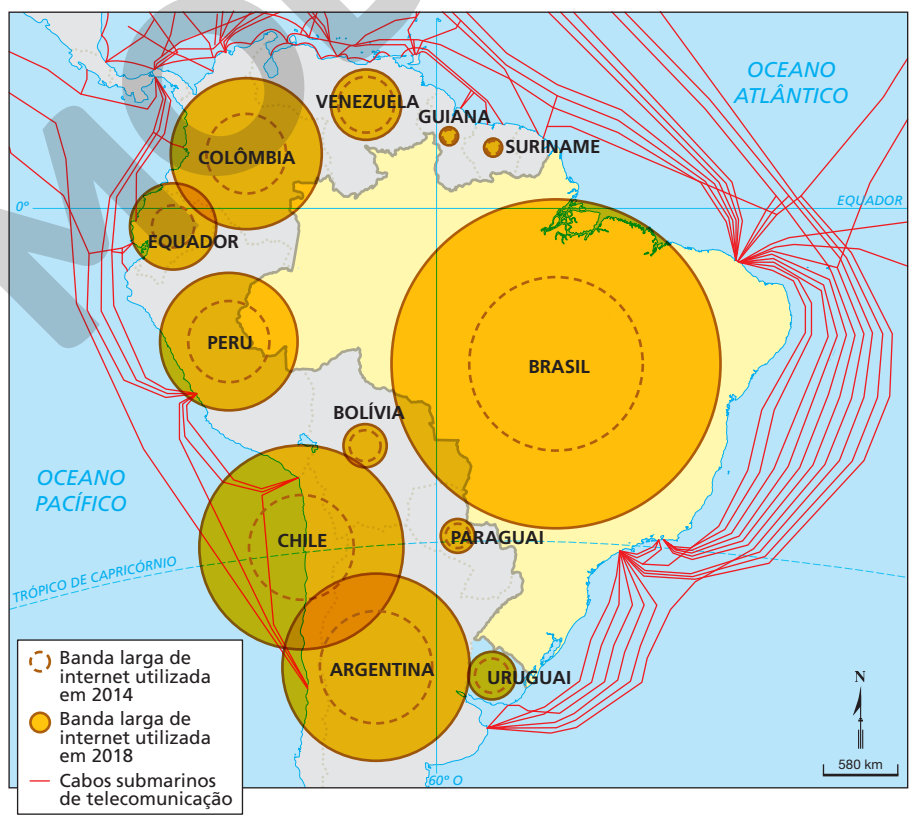
No Brasil, esse setor se desenvolveu seguindo o modelo europeu, primeiro com a instalação de telégrafos elétricos e, depois, com a estruturação de cabos intercontinentais. Nas últimas décadas do século XIX, foram implantados um segundo conjunto de linhas telegráficas, de acordo com orientações geopolíticas, por iniciativa e sob controle do Estado, e a comunicação por cabos submarinos foi integrada ao sistema global britânico, ligando o Brasil ao exterior. A incorporação da telefonia, também na mesma época, foi relativamente lenta, fragmentada, restrita à elite urbana e desenvolvida, a princípio, por iniciativa privada.

A construção de um sistema de comunicação mais efetivo e integrado somente se consolidou no Brasil com a emergência de projetos de desenvolvimento nacional, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial. A partir de então, o Estado passou a centralizar a administração do sistema de telecomunicações, nacionalizando as operadoras estrangeiras. Esse quadro se alterou na década de 1990, quando foi realizada a desestatização do setor, rompendo o monopólio estatal de prestação desse serviço.

Em 1950, iniciaram-se as transmissões de televisão aberta no Brasil. As emissoras se concentraram sobretudo no eixo Rio de Janeiro-São Paulo. Mais de 60% da programação era planejada, realizada e difundida nessas duas cidades, influenciando o que é veiculado nacionalmente sobre o modo de vida metropolitano, a moda, a música, os hábitos e os valores. Nos anos 1990, começou a ocorrer a expansão dos canais pagos com tecnologia a cabo. Em 2007, despontou a transmissão de TV por sinal digital, amplamente estendida depois aos canais abertos.

O uso da internet no Brasil se iniciou em 1995. Primeiramente, era restrito a segmentos governamentais e de pesquisa, tendo alcançado, em seguida, boa parte da população. No início, quase 100% dos acessos eram a conteúdos hospedados no exterior. Hoje, cerca de 70% das consultas são feitas a conteúdos brasileiros, e o acesso à internet é realizado principalmente pelo celular. Além disso, a tendência atual é de convergência das tecnologias de informação e mídia, uma vez que a telefonia móvel e o computador possibilitam ao usuário assistir a programas de televisão e ouvir rádio, e os televisores mais modernos fornecem acesso à internet.

AMÉRICA DO SUL: CABOS SUBMARINOS E USO DE INTERNET DE BANDA LARGA – 2014-2018




**Fonte:** Latin America Telecommunications Map 2019. *Telegeography Maps*. Disponível em: <https://latin-america-map-2019.telegeography.com/>. Acesso em: 4 jun. 2020.

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

MODERNA

# A civilização e a barbárie no Brasil: vozes indígenas e a superação do eurocentrismo

Os textos a seguir abordam a problemática das noções de civilização e barbárie, modernidade e atraso no Brasil, no século XIX e na atualidade. O primeiro destaca a força da resistência indígena em face da racionalidade europeia. O segundo trata dos resultados de uma pesquisa sobre o que pensavam os viajantes franceses que vieram ao Brasil no século XIX a respeito da identidade nacional brasileira.

## Texto 1

"A Amazônia não é vazia. Não é à toa que o imperialismo diz que os indígenas são os novos comunistas. São áreas cujas populações historicamente sempre viveram com a *Pachamama*. Os [...] [indígenas] sequer têm um nome para a 'natureza', porque significaria pensar o homem como fora da natureza. A *Pachamama* não é a natureza, é a origem de tudo, de todas as energias, todos nós fazemos parte dela. Eles não são antropocêntricos, não vivem na matriz da racionalidade que vem da Europa, que hoje é parte da crise. Se há 50 anos as forças hegemônicas podiam passar um trator por cima dessas comunidades, hoje essas populações conseguem se mobilizar e encontram eco para suas denúncias. O próprio capitalismo não sabe o que fazer com essas áreas. Tem um setor novo do capitalismo que é o da biotecnologia, que depende de informação do germoplasma. Para esse capitalismo, a diversidade biológica é um valor, ele se confronta com o capitalismo predador que quer derrubar a mata para entrar com gado na Amazônia. Hoje, o capitalismo tem dentro de si um confronto sobre o que fazer com essas regiões. Nessa brecha de dúvida sobre o modelo que vai imperar, abriu-se um espaço para que as populações indígenas encontrassem uma possibilidade maior de falar. Antes havia um consenso, inclusive entre a esquerda, com raríssimas exceções, que achava que tinha que passar o trator. Era uma noção eurocêntrica de 'moderno' e 'atraso'. Os [...] [indígenas] nunca foram atrasados, eles sempre viveram seu próprio tempo. Para nós é fundamental fazer a crítica não só ao capitalismo, mas à mentalidade colonial, à colonialidade do saber e do poder. A discussão dessas populações que estão sendo atingidas é fundamental. A própria ideia de uma Via Campesina só é possível na medida em que essas populações adquirem uma centralidade muito mais importante nos dias de hoje: o campesinato e aquilo que o Darcy Ribeiro chamava de indigenato, um campesinato etnicamente diferenciado. Estamos vivendo uma crise do capitalismo e ao mesmo tempo uma crise de padrão civilizatório. E, nesse sentido, até setores de esquerda, que embarcaram numa visão desenvolvimentista, não perceberam que na verdade existem múltiplas forças produtivas que se desenvolveram por populações outras. Já havia uma sofisticada metalurgia entre as populações originárias de *nuestra* América, uma sofisticada agricultura, arquitetura, como Machu Pichu. Os indígenas [...] conseguiram preservar muitas das coisas desse período, conseguiram manter sua identidade própria. Esses povos têm algo a nos ensinar. Temos que ter a humildade de ver como, depois de 500 anos, eles ainda resistem com essa força. Eles estão mais vivos do que nunca."

TAVARES, Joana. "Os índios nunca foram atrasados". *Outras Mídias*, 9 dez. 2011. (Entrevista a Carlos Walter Porto-Gonçalves.) Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/os-indios-nunca-foram-atrasados>. Acesso em: 4 jun. 2020.

**Germoplasma:** amostra de material genético com as características de uma espécie. Refere-se às variedades de fauna e flora silvestres ou produzidas com o emprego de técnicas de cultivo.

CASSANDRA CURY/PULSAR IMAGENS

Indígenas da etnia Kamayura, da aldeia Ipavu, no Parque Indígena do Xingu, Mato Grosso. Foto de 2019. Na imagem, um grupo dança durante o ritual do Tawarawanã, ou Festa do Peixe, celebração de consagração do alimento e seus personagens míticos.

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

EM MODERNA

## Texto 2

"A imagem do Brasil como 'um país tropical, abençoado por Deus e bonito por natureza', enaltecida por Jorge Ben Jor e por tantos outros, ganhou força com o pensamento social francês do século XIX. [...]

Procurando entender as representações que foram feitas sobre o Brasil, especialmente naquilo que o caracteriza como um país tropical de natureza rica e exuberante, Luis Fernando Barbato recorreu a uma das publicações mais importantes e influentes de então, a *Revue des Deux Mondes*. 'O uso do periódico é recorrente entre os pesquisadores do século XIX, devido à sua proposta de enviar viajantes para conhecer as realidades de outros países e trazer o que de melhor encontrassem para o desenvolvimento da sociedade francesa. Suas edições alcançaram muitos leitores ao redor do mundo, inclusive no Brasil, onde a publicação fez muito sucesso no cenário intelectual, sendo citada na obra de Machado de Assis e tendo Pedro II como leitor assíduo.' [...]

Se o autor da tese, inicialmente, foca sua análise nas imagens positivas produzidas pelos viajantes franceses, com uma profusão de descrições de belas cenas tropicais em praticamente todos os textos da *Revue*, o tom torna-se mais sombrio quando se trata das gentes brasileiras. O capítulo intitulado 'A civilização versus a barbárie' aborda o momento em que o estupor causado pela natureza cede espaço para visões mais concretas. 'Em suas andanças pelo Brasil, os franceses da *Revue* se depararam com as estradas precárias, a falta de conforto, a ignorância na qual grande parte do povo estava imersa e outros cenários caóticos. Nesse ponto, eles começam a questionar a viabilidade de uma civilização no Brasil, pelo menos se continuasse a ser conduzido da mesma maneira.' [...]

Entre os empecilhos à civilização no Brasil, segundo os autores que publicaram na *Revue*, estavam as gentes tropicais – indígenas, negros, mestiços – que compunham a maior parte da população brasileira, ao passo que os viajantes, vindos de climas temperados e calcados nos ideais de trabalho e progresso, relacionavam o calor à preguiça, indolência e prazeres da carne. 'Vale lembrar que, nessa época, a questão racial era muito importante para se pensar os destinos de uma nação. As impressões, imagens e representações sobre a população brasileira levam à conclusão de que, na visão dos correspondentes da revista, a configuração racial impedia – ou muito dificultava – que o país fosse civilizado.' [...]

'Para os viajantes franceses, a única chance de o país superar o atraso estaria em estreitar os laços e absorver o quanto pudesse das características da sociedade europeia, inclusive importando pessoas para uma nova colonização – e não apenas a elite pensadora, mas também agricultores, comerciantes, pescadores. E os viajantes apontam a própria França como inspiração e solução para aquele Brasil condenado'."

SUGIMOTO, Luiz. Um projeto civilizatório para o país da "barbárie". *Jornal da Unicamp*, n. 636, 7-13 set. 2015. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/636/um-projeto-civilizatorio-para-o-pais-da-barbarie>. Acesso em: 4 jun. 2020.

### Questões

Responda no caderno.

1. Quais são as diferenças entre *civilização* e *barbárie*, *modernidade* e *atraso*, expressas nos textos?
2. Essas concepções sobre o Brasil e seu povo chegaram até nossos dias? Em caso afirmativo, como elas se manifestam em seu cotidiano?
3. Explique o contraste entre as concepções acerca dos povos indígenas presentes nos dois textos.
4. Segundo o texto 1, de que modo o desenvolvimento da biotecnologia pode afetar o processo de ocupação da Amazônia e a permanência dos povos na floresta?

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

MODERNA

# Atividades

Responda no caderno.

## Ampliando

Conexão com Linguagens (EM13LGG602)

**1.** Leia a letra da canção a seguir e responda à questão proposta.

"**Notícias do Brasil (os pássaros trazem)**

Uma notícia está chegando lá do Maranhão
Não deu no rádio, no jornal ou na televisão
Veio no vento que soprava lá no litoral
De Fortaleza, de Recife e de Natal
A boa nova foi ouvida em Belém, Manaus
João Pessoa, Teresina e Aracaju
E lá do Norte foi descendo pro Brasil Central
Chegou em Minas já bateu bem lá no Sul
[...]
A novidade é que o Brasil não é só litoral
É muito mais, é muito mais que qualquer Zona Sul
Tem gente boa espalhada por esse Brasil
Que vai fazer desse lugar um bom país
Uma notícia está chegando lá do interior
Não deu no rádio, no jornal ou na televisão
Ficar de frente para o mar, de costas pro Brasil
Não vai fazer desse lugar um bom país
[...]"

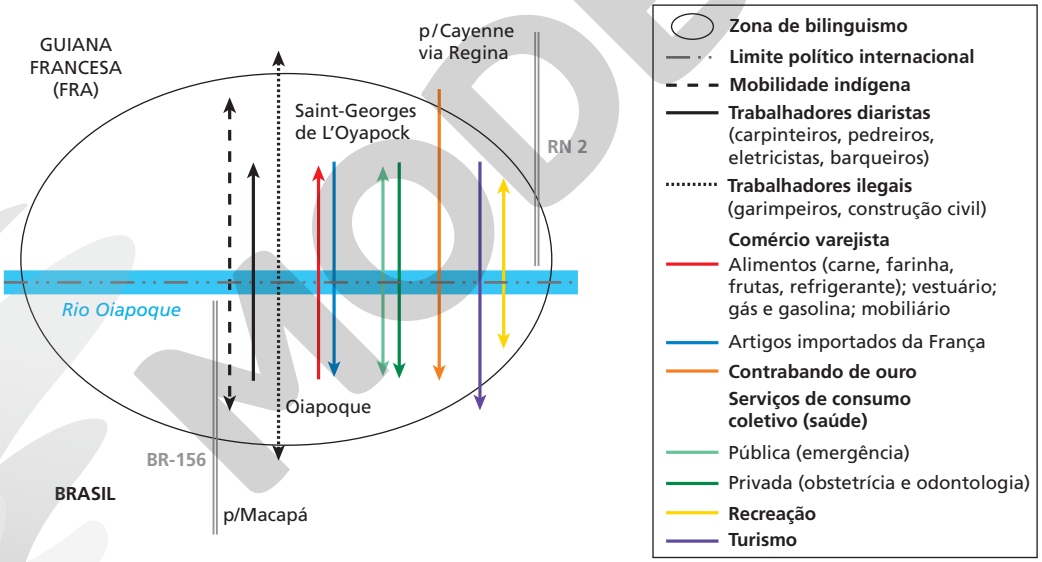
NOTÍCIAS do Brasil (os pássaros trazem). Intérprete: Milton Nascimento. Compositores: Milton Nascimento e Fernando Brant. *In*: *Caçador de mim*. Intérprete: Milton Nascimento. [S. l]: Philips, 1981. 1 disco vinil, faixa 4.

Por que o eu lírico da canção defende a ideia de que "Ficar de frente para o mar, de costas pro Brasil / Não vai fazer desse lugar um bom país"? Você concorda com essa declaração? Justifique.

**2.** Imagine que você foi convidado para representar a escola em que estuda em um evento sobre o processo de construção do território brasileiro. Que características você escolheria para delimitar o tema de sua apresentação? Que conceitos você utilizaria para elaborar a explicação do assunto? Por quê?

**3.** Observe o esquema a seguir para responder às questões.

**INTERAÇÕES TRANSFRONTEIRIÇAS: OIAPOQUE (BRASIL)-SAINT-GEORGES DE L'OYAPOCK (GUIANA FRANCESA)**




**Fonte:** Interações transfronteiriças (tipo capilar). *Grupo Retis UFRJ*. Disponível em: <http://www.retis.igeo.ufrj.br/wp-content/uploads/2005-Oiapoque-Saint-Georges.jpg>. Acesso em: 4 jun. 2020.

a) Em que região do país se localiza a cidade brasileira representada no esquema? Como se estabelece a articulação entre ela e a cidade da Guiana Francesa?

b) Que produtos são comercializados entre essas cidades-gêmeas? Como é a dinâmica de circulação da população entre elas? Levante hipóteses sobre os efeitos dessa interação no exercício da cidadania e no desenvolvimento regional.

**4.** **(Enem-MEC)**

"De todas as transformações impostas pelo meio técnico-científico-informacional à logística de transportes, interessa-nos mais de perto a intermodalidade. E por uma razão muito simples: o potencial que tal 'ferramenta logística' ostenta permite que haja, de fato, um sistema de transportes condizente com a escala geográfica do Brasil."

HUERTAS, D. M. O papel dos transportes na expansão recente da fronteira agrícola brasileira. *Revista Transporte y Territorio*, Universidade de Buenos Aires, n. 3, 2010 (adaptado).

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

A necessidade de modais de transporte interligados, no território brasileiro, justifica-se pela(s)

**a)** variações climáticas no território, associadas à interiorização da produção;

**b)** grandes distâncias e a busca da redução dos custos de transporte;

**c)** formação geológica do país, que impede o uso de um único modal;

**d)** proximidade entre a área de produção agrícola intensiva e os portos;

**e)** diminuição dos fluxos materiais em detrimento de fluxos imateriais.

**5. (Enem-MEC)**

"Os maiores consumidores da infraestrutura logística para exportação no Brasil são os produtos a granel, dentre os quais se destacam o minério de ferro, petróleo e seus derivados e a soja, que, por possuírem baixo valor agregado, e por serem movimentados em grandes volumes, necessitam de uma infraestrutura de grande porte e baixos custos. No caso da soja, a infraestrutura deixa muito a desejar, resultando em enormes filas de navios, caminhões e trens, que, por ficarem grande parte do tempo ociosos nas filas, têm seu custo majorado, onerando fortemente o exportador, afetando sua margem de lucro e ameaçando nossa competitividade internacional."

FLEURY, P. F. *A infraestrutura e os desafios logísticos das exportações brasileiras*. Rio de Janeiro: CEL; Coppead; UFRJ, 2005 (adaptado).

No contexto do início do século XXI, uma ação para solucionar os problemas logísticos da soja apresentados no texto seria a

**a)** isenção de impostos de transportes.

**b)** construção de terminais atracadouros.

**c)** diversificação dos parceiros comerciais.

**d)** contratação de trabalhadores portuários.

**e)** intensificação do policiamento das rodovias.

**6. (Enem-MEC)**

**Texto I**

"As fronteiras ao mesmo tempo que se separam, unem e articulam, por elas passando discursos de legitimação da ordem social tanto quanto do conflito."

CUNHA, L. Terras lusitanas e gentes dos brasis: a nação e seu retrato literário. *Revista Ciências Sociais*, n. 2, 2009.

**Texto II**

"As últimas barreiras ao livre movimento de dinheiro e das mercadorias e informação que rendem dinheiro andam de mãos dadas com a pressão para cavar novos fossos e erigir novas muralhas que barrem o movimento daqueles que em consequência perdem, física ou espiritualmente, suas raízes."

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

A ressignificação contemporânea de ideia de fronteira compreende a

**a)** liberação da circulação de pessoas.

**b)** preponderância dos limites naturais.

**c)** supressão dos obstáculos aduaneiros.

**d)** desvalorização da noção de nacionalismo.

**e)** seletividade dos mecanismos segregadores.

## Debate

Conexão com Linguagens (EMI3LGG303)

**7.** Leia o texto a seguir e observe a imagem.

"O desafio posto para a reflexão de uma geografia democrática na atualidade é o de pensar o Brasil como uma sociedade, dando nova qualidade à abordagem do território nacional, este devendo ser entendido como patrimônio da nação (e não sua razão de ser). O espaço brasileiro, com a naturalidade e os equipamentos nele contidos, deve ser avaliado [...] como a base para a construção de uma nação mais justa. A superação do espacialismo autoritário não deve ser a supressão do território no ordenamento do projeto nacional, mas seu equacionamento adequado ao ideal democrático."

MORAES, Antonio C. R. *Território e história no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2005. p. 63.

*Mapa mudo*, escultura de concreto armado e cacos de vidro, de Ivens Machado, 1979. Representando o perigo, o medo e o isolamento enfrentados pela população, a obra buscava um amplo diálogo com a situação social da época.

PROJETO IVENS MACHADO - COLEÇÃO GILBERTO CHATEAUBRIAND/MUSEU DE ARTE MODERNA, RIO DE JANEIRO

Discuta com os colegas a importância de entender o território como patrimônio popular e base para a construção de uma sociedade mais justa, segura e igualitária. Antes do debate, pesquise dados sobre a distribuição de renda no país, a segurança pública, as carências de infraestrutura, entre outros, para defender seus pontos de vista.

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

MODERNA

# Coletivo em ação

## Planos de governo: avalie, escolha, vote e cobre

Você já participou de alguma eleição? Os processos eleitorais, como os que ocorrem no Brasil, têm muita importância política. Durante o período eleitoral, os partidos políticos utilizam campanhas publicitárias para promover seus candidatos e angariar votos. De alguma maneira, os eleitores, que são alvos dessas campanhas, expõem suas opiniões e se engajam em discussões sobre os rumos políticos do país.

Você considera o voto importante? Por quê? Como se escolhe em quem votar? Discuta com os colegas e o professor o direito e a responsabilidade de escolher representantes políticos. Depois, reúna-se com alguns colegas e organizem um grupo focal para avaliar os planos de governo do último processo eleitoral da unidade da federação em que moram, produzindo um *podcast* com as conclusões a que chegaram.

### Etapa 1

**Análise do plano de governo**

Analisem o plano de governo de um dos candidatos do último processo eleitoral da unidade da federação em que moram. Leiam a proposta e identifiquem suas prioridades em relação à educação, saúde, segurança pública, entre outros temas.

ADILSON SECCO

### Etapa 2

**Roteiro para grupos focais**

Com base nas prioridades identificadas no plano de governo, elaborem um roteiro de questões que deverá ser aplicado aos outros colegas da turma com o objetivo de avaliar as opiniões deles sobre a proposta.

### Preparação

- Organizem-se em grupos de acordo com a quantidade de planos de governo que serão analisados.
- Pesquisem informações sobre plano de governo, como a sua importância e a contribuição desse documento para as pessoas decidirem em quem votar.
- Busquem informações sobre a prática de pesquisa chamada *grupo focal* e identifiquem de que maneira ela deve ser aplicada.
- Procurem informações sobre *podcast* e decidam como produzi-lo.
- Listem os materiais necessários para a realização da atividade, certificando-se de sua disponibilidade: gravadores, *smartphones*, blocos de notas, canetas, computadores etc.
- Estabeleçam um cronograma e um plano de trabalho, distribuindo as tarefas entre os membros do grupo.

## Etapa 3

### Execução e registros dos grupos focais

Para a realização do grupo focal, dividam-se em subgrupos de dois ou três alunos. Simultaneamente, cada subgrupo deverá propor aos demais colegas as questões elaboradas na etapa anterior e gravar as respostas. Assegurem-se de que todos os colegas participarão da atividade e avaliarão a proposta. Se possível, usem salas separadas a fim de evitar ruídos nas gravações.

## Etapa 4

### Transcrição e análise dos dados

Transcrevam os trechos mais representativos das gravações, isto é, os que expressam as percepções dos colegas sobre o plano de governo, explorando os consensos, as divergências, as contradições e as contraposições.

## Etapa 5

### Produção do *podcast*

Antes de produzir o *podcast*, é importante elaborar um roteiro. Vocês podem articular as gravações e as transcrições dos grupos focais com as informações previamente pesquisadas. Durante a gravação, atentem para a entonação da voz, articulando a fala com clareza. Depois, editem o áudio e hospedem-no em uma plataforma digital adequada.

## Compartilhamento

- Na data combinada, apresentem o *podcast* para a turma.
- Depois de ouvir todos os *podcasts* produzidos pelos grupos, troquem experiências sobre a atividade: os desafios enfrentados, as estratégias desenvolvidas, a postura ética e a responsabilidade com os colegas, a autonomia no uso dos recursos digitais, o significado de realizar essa produção etc.
- Divulguem os *podcasts* nas redes sociais pessoais e da escola.

MODERNA

# Referências bibliográficas

- A análise da formação das sociedades políticas, sobretudo pelos teóricos da modernidade, e a investigação de suas formas de organização, de manutenção do poder e de maneiras de promover o bem-estar dos cidadãos (temas referentes ao *Capítulo 1*), basearam-se nas referências listadas a seguir.


ARISTÓTELES. *Política*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREI BETTO. A política de despolitização da política. *Hoje em Dia*, 23 out. 2016. Disponível em: <https://www.hojeemdia.com.br/opini%C3%A3o/colunas/frei-betto-1.334186/a-pol%C3%ADtica-de-despolitiza%C3%A7%C3%A3o-da-pol%C3%ADtica-1.422038>. Acesso em: 14 jun. 2020.

HOBBES, Thomas. *Do cidadão*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HOBBES, Thomas. *Leviatã*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LOCKE, John. *Segundo tratado sobre o governo*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os pensadores).

MAQUIAVEL, Nicolau. *Discurso sobre a primeira década de Tito Lívio*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MAQUIAVEL, Nicolau. *O príncipe*. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os pensadores).

MONTESQUIEU. *O espírito das leis*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os pensadores).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os pensadores).


- A análise da emergência e da consolidação dos Estados nacionais europeus, de suas estruturas sociais e políticas, bem como das revoluções e contrarrevoluções que marcaram a configuração do mundo contemporâneo (temas referentes ao *Capítulo 2*), baseou-se nas referências listadas a seguir.


BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. Brasília: Editora UnB, 1998.

BRANDÃO, Adelino. *Os direitos humanos*: antologia de textos históricos. São Paulo: Landy, 2001.

DUBY, Georges. *A Europa na Idade Média*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

FURET, François. *A Revolução Francesa em debate*. Bauru: Edusc, 2000.

GHAGEM, Malick W. *The Old Regime and the Haitian Revolution*. Nova York: Cambridge University Press, 2012.

HILL, Christopher. *A Revolução Inglesa de 1640*. Lisboa: Presença, 1977.

HOBSBAWM, Eric. *A era das revoluções*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

HOBSBAWM, Eric. *Nações e nacionalismo desde 1780*: programa, mito e realidade. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

HUNT, Lynn. *Política, cultura e classe na Revolução Francesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

MARTINEZ, Paulo Henrique. Napoleão. *Varia Historia*, v. 26, n. 43, p. 315-318, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-87752010000100017&lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2020.

PERRY, Marvin. *Civilização ocidental*: uma história concisa. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RAMOS, Rui (coord.); SOUSA, Bernardo Vasconcelos e; MONTEIRO, Nuno Gonçalo. *História de Portugal*. Lisboa: Esfera dos Livros, 2012.

RÉMOND, René. *O século XIX*: 1815-1914. São Paulo: Cultrix, 1997.

REVEL, Jacques. *Las construcciones francesas del pasado*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002.

RIBEIRO, Renato J. *A etiqueta no Antigo Regime*: do sangue à doce vida. São Paulo: Brasiliense, 1983.


- A análise das características da democracia e a abordagem aprofundada do autoritarismo e do totalitarismo, que significam rompimentos da ordem democrática (temas referentes ao *Capítulo 3*), baseou-se nas referências listadas a seguir.


ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense, 2008.

ARENDT, Hannah. *A promessa da política*. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

ARENDT, Hannah. *A vida do espírito*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

ARENDT, Hannah. *Compreender*: formação, exílio e totalitarismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

ARISTÓTELES. *Política*. São Paulo: Edipro, 2019.

BOBBIO, Norberto. *A teoria das formas de governo*. São Paulo: Edipro, 2017.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. Brasília: Editora UnB, 1998.

CONSTANT, Benjamin. *Da liberdade dos antigos comparada à dos modernos*. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/~luarnaut/Constant_liberdade.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2020.

PLATÃO. *As leis*. São Paulo: Edipro, 2010.

PLATÃO. *A República*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

TUCÍDIDES. *História da Guerra do Peloponeso*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

VERNANT, Jean-Pierre. *Mito e pensamento entre os gregos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.



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

- A análise da política imperialista, da Primeira Guerra Mundial, da Revolução Russa, da ascensão de regimes totalitários na Itália, na Alemanha e na União Soviética e da Segunda Guerra Mundial (temas referentes ao *Capítulo 4*), baseou-se nas referências listadas a seguir.


BOAHEN, Albert Adu (org.). *História geral da África*: África sob dominação colonial, 1880-1935. Brasília: Unesco, 2010. v. VII.

GERWARTH, Robert e outros. *Impérios em guerra*: 1911-1923. Lisboa: Dom Quixote, 2014.

HOBSBAWM, Eric. *A era dos extremos*: o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MAGNOLI, Demétrio (org.). *História da paz*. São Paulo: Contexto, 2008.

MAGNOLI, Demétrio (org.). *História das guerras*. São Paulo: Contexto, 2008.

SILVA, Alberto da Costa e. *A África explicada aos meus filhos*. Rio de Janeiro: Agir, 2008.

SONDHAUS, Lawrence. *A Primeira Guerra Mundial*: história completa. São Paulo: Contexto, 2013.

THÉBAUD, Françoise. *Les femmes au temps de la guerre de 14*. Paris: Petit Bibliothèque Payot, 2013.

ZIEMANN, Benjamin. *War experiences in rural germany*: 1914-1923. Oxford/Nova York: Berg, 2007.


- A análise das relações e configurações do poder no Estado contemporâneo, da política contemporânea e da formação do Estado brasileiro (temas referentes ao *Capítulo 5*), baseou-se nas referências listadas a seguir.


ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença: Martins Fontes, 1980.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. Brasília: Editora UnB, 1998.

BOBBIO, Norberto. *Estado, governo, sociedade*: para uma teoria geral da política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FAORO, Raymundo. *Os donos do poder*. Porto Alegre: Globo, 2001.

FERNANDES, Florestan. *Revolução burguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. São Paulo: Artmed, 2005.

HEGEL, Georg W. F. *Princípios da filosofia do direito*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

IANNI, Octavio. *Estado e capitalismo*: estrutura social e industrialização no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

IANNI, Octavio. *Estado e planejamento econômico no Brasil* (1930-1970). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

IGLESIAS, Francisco. *Trajetória política do Brasil*: 1500-1934. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

MARX, Karl. *Formações econômicas pré-capitalistas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

MENDONÇA, Sônia Regina de. *A industrialização brasileira*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

OLIVEIRA, Francisco de. A economia brasileira: crítica à razão dualista. *Estudos Cebrap*, n. 2, out. 1972.

RAMOS, Cesar Augusto. *Liberdade subjetiva e Estado na filosofia política de Hegel*. Curitiba: Editora da UFPR, 2001.

SINGER, Paul. As contradições do milagre. *Estudos Cebrap*, São Paulo, n. 6, out.-nov.-dez. 1973.


- A análise das relações internacionais e da geopolítica global, da reconfiguração territorial logo após a Segunda Guerra Mundial até as ameaças contemporâneas à segurança internacional (temas referentes ao *Capítulo 6*), baseou-se nas referências listadas a seguir.


BONIFACE, Pascal. *Compreender o mundo*. São Paulo: Senac, 2011.

BONIFACE, Pascal; VÉDRINE, Hubert. *Atlas do mundo global*. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

CHALLIAND, Gérard; RAGEAU, Jean-Pierre. *Atlas statégique*: geopolitique des rapports de forces dans le monde. Paris: Complèxe, 1991.

CHOMSKY, Noam. *Quem manda no mundo?* São Paulo: Planeta, 2017.

FLORENZANO, Teresa G. *Iniciação em sensoriamento remoto*. 3. ed. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

HOBSBAWN, Eric. *Era dos extremos*: o breve século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBSBAWN, Eric. *Globalização, democracia e terrorismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

INSTITUTE FOR ECONOMICS & PEACE. *Global peace index 2019*: measuring peace in a complex world. Sydney: Institute for Economics & Peace, 2019. Disponível em: <https://www.visionofhumanity.org/wp-content/uploads/2020/10/GPI-2019web.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2021.

INSTITUTE FOR ECONOMICS & PEACE. *Global terrorism index 2019*: measuring the impact of terrorism. Sydney: Institute for Economics & Peace, 2019. Disponível em: <https://www.visionofhumanity.org/wp-content/uploads/2020/11/GTI-2019-web.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2021.

MARSHALL, Tim. *Prisioneiros da geografia*: 10 mapas que explicam tudo o que você precisa saber sobre política global. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

MARTINEZ, Paulo. *Os nacionalismos*. São Paulo: Scipione, 1996.

MONIZ BANDEIRA, L. A. *A desordem mundial*: o espectro da dominação total: guerras por procuração, terror, caos e catástrofes humanitárias. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.


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

MODERNA

MONIZ BANDEIRA, Luiz Alberto. *A segunda Guerra Fria*: geopolítica e dimensão estratégica dos Estados Unidos: das rebeliões na Eurásia à África do Norte e ao Oriente Médio. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

POLIS: enciclopédia Verbo da Sociedade e do Estado. Lisboa: Verbo, 1987. v. 5, col. 1196.

SARDENBERG, Ronaldo M. *O Brasil e as Nações Unidas*. Brasília: Funag, 2013.

- A análise dos fundamentos das relações de poder, dominação, soberania, representação política, sociedade civil, partidos políticos e movimentos sociais (temas referentes ao *Capítulo 7*), baseou-se nas referências listadas a seguir.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOBBIO, Norberto. *Estado, governo, sociedade*: para uma teoria geral da política. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. Brasília: Editora UnB, 1998.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 3.

LOCKE, John. *Segundo tratado sobre o governo civil*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os pensadores).

MAQUIAVEL, Nicolau. *O príncipe*. São Paulo: Exposição do Livro, s.d.

PINTO, Céli Regina J. Feminismo, história e poder. *Revista de Sociologia e Política*, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *O contrato social e outros escritos*. São Paulo: Cultrix, 1988.

TOURAINE, Alain. *Crítica da modernidade*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

WEBER, Max. *Ciência e política*: duas vocações. São Paulo: Cultrix, 1970.

- A análise dos processos de ocupação, integração e modernização do território brasileiro e de sua relação com a construção da identidade nacional, os fluxos populacionais internos e as relações internacionais (temas referentes ao *Capítulo 8*), baseou-se nas referências listadas a seguir.

BEAL, Sophia. Obras públicas monumentais, ficção e o regime militar no Brasil (1964-1985). *Escritos*, ano 4, n. 4, 2010. Disponível em: <http://www.casaruibarbosa.gov.br/escritos/numero04/sophia.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2020.

BECKER, Bertha K. Amazônia: mudanças estruturais e tendências na passagem do milênio. *In*: MENDES, Armando D. (org.). *Amazônia, terra e civilização*: uma trajetória de 60 anos. 2. ed. Belém: Banco da Amazônia, 2004. p. 115-140.

ESCOLAR, Marcelo. *Crítica do discurso geográfico*. São Paulo: Hucitec, 1996.

HAESBAERT, Rogério. *O mito da desterritorialização*: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

LAFER, Celso. *Relações internacionais, política externa e diplomacia brasileira*: pensamento e ação. Brasília: Funag, 2018. v. I.

LIMA, Maria Regina e outros. *Atlas da política brasileira de defesa*. Buenos Aires: Clacso; Rio de Janeiro: Latitude Sul, 2017.

MAIA, João Marcelo E. As ideias que fazem o estado andar: imaginação espacial, pensamento brasileiro e território no Brasil Central. *Dados: Revista de Ciências Sociais*, v. 53, n. 3, p. 621-655, 2010.

MEIRELLES FILHO, João. *Grandes expedições à Amazônia brasileira*: século XX. São Paulo: Metalivros, 2011.

MILANI, Carlos R. S. e outros. *Atlas da política externa brasileira*. Buenos Aires: Clacso; Rio de Janeiro: Eduerj, 2014.

MORAES, Antonio C. R. de. *Bases da formação territorial do Brasil*: o território colonial brasileiro no "longo" século XVI. São Paulo: Hucitec, 2000.

MORAES, Antonio C. R. de. *Território e história no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2005.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. *Integrar para não entregar*: políticas públicas e Amazônia. 2. ed. Campinas: Papirus, 1991.

PAULA, Luiz F. de; BARCELOS, Fábio C. Liberalização financeira, estabilidade macroeconômica e crescimento econômico nos países do BRIC. *Revista de Economia Política*, v. 31, n. 5, p. 699-729, 2011.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. *O Brasil*: território e sociedade no início do século XXI. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SILVA, Paulo F. J. da. *Geografia das telecomunicações no Brasil*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

SOUSA, Michelle L.; PACHECO, Rafael A. A influência da rodovia Belém-Brasília no processo de desenvolvimento das cidades do centro-norte de Goiás. *Revista Geoaraguaia*, dez. 2013.

- Referências complementares para pesquisa e aprofundamento.

ARON, Raymond. *Paz e guerra entre as nações*. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

GOMES, Ingrid Aparecida (org.). *A produção do conhecimento geográfico*. Ponta Grossa: Atena, 2018.

PEREIRA, Wagner P. *O poder das imagens*: cinema e política nos governos de Adolf Hitler e de Franklin D. Roosevelt (1933-1945). São Paulo: Alameda, 2012.

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

MODERNA

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

MODERNA

ISBN 978-65-5779-121-9



MODERNA