

| **Gilberto Cotrim**
| **Angela Corrêa da Silva**
| **Ruy Lozano**
| **Alexandre Alves**
| **Letícia Fagundes de Oliveira**
| **Marília Moschkovich**

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO.
VERSÃO SUBMETIDA À AVALIAÇÃO.

Código da coleção:
0192P21204

Código da obra:
0192P21204134

CONEXÕES

CIÊNCIAS HUMANAS
E SOCIAIS APLICADAS

População, territórios
e fronteiras



Área do conhecimento:
Ciências Humanas
e Sociais Aplicadas

**MANUAL DO
PROFESSOR**

 **MODERNA**



MODERNA

GILBERTO COTRIM

Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Mackenzie (SP). Licenciado em História pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Bacharel em História pela FFLCH da Universidade de São Paulo (USP). Bacharel em Direito pelas Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU-SP). Professor de História na rede particular de ensino. Advogado inscrito na OAB São Paulo. Autor de livros didáticos.

ANGELA CORRÊA DA SILVA

Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Licenciada em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Coordenadora pedagógica e professora em instituições de ensino superior, fundamental e médio. Autora de livros didáticos.

RUY LOZANO

Bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (USP). Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (Uninter-PR). Professor e gestor escolar em instituições de educação básica em São Paulo. Autor de livros didáticos.

ALEXANDRE ALVES

Doutor em Ciências (História Econômica) pela Universidade de São Paulo (USP). Professor em instituições de ensino superior. Autor de livros didáticos.

LETÍCIA FAGUNDES DE OLIVEIRA

Mestra em Ciências (História Social) pela Universidade de São Paulo (USP). Bacharela em História pela Universidade de São Paulo (USP). Autora de livros didáticos.

MARÍLIA MOSCHKOVICH

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp-SP). Mestra em Educação – Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp-SP). Bacharela e licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp-SP). Professora de Sociologia e escritora.

CONEXÕES

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

População, territórios e fronteiras

Área do conhecimento:
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

MANUAL DO PROFESSOR

1ª edição

São Paulo, 2020

Coordenação geral: Maria do Carmo Fernandes Branco
Edição executiva: Kelen L. Giordano Amaro
Edição de texto: Ana Lúcia Lucena, Joana Lopes Acujo, Renata Isabel Chinelatto
Consegliere, Carol Gama, Sílvia Ricardo
Assistência editorial: Ana Laura Nogueira de Souza
Suporte administrativo editorial: Flávia Bosqueiro
Gerência de design e produção gráfica: Everson de Paula
Coordenação de produção: Patrícia Costa
Gerência de planejamento editorial: Maria de Lourdes Rodrigues
Coordenação de design e projetos visuais: Marta Cerqueira Leite
Projeto gráfico: Otávio dos Santos
Capa: Daniela Cunha
Ilustrações: Daniela Cunha, Otávio dos Santos
Fotos: Cube29/Shutterstock, Turbodesign/Shutterstock, Bsd/Shutterstock
Coordenação de arte: Aderson Oliveira
Edição de arte: Felipe Lucio Frade
Editoração eletrônica: Estudo Gráfico Design
Coordenação de revisão: Camila Christi Gazzani
Revisão: Elza Doring, Lillian Xavier, Márcio Della Rosa, Salvine Maciel, Sirlene Prignolato
Coordenação de pesquisa iconográfica: Sônia Oddi
Pesquisa iconográfica: Odete Ernestina Pereira, Vanessa Trindade
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)

Conexões : ciências humanas e sociais aplicadas :
manual do professor / Gilberto Cotrim ...
[et al.]. -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2020.

Outros autores: Angela Corrêa da Silva, Ruy
Lozano, Alexandre Alves, Leticia Fagundes de
Oliveira, Marília Moschkovich.
Obra em 6 v.

Conteúdo: Ciência, cultura e sociedade --
População, territórios e fronteiras -- Sociedade e
meio ambiente -- Ética e cidadania -- Estado, poder e
democracia -- Trabalho e transformação social

1. Ciências humanas (Ensino médio) 2. Ciências
sociais (Ensino médio) I. Cotrim, Gilberto
II. Silva, Angela Corrêa da. III. Lozano, Ruy.
IV. Alves, Alexandre. V. Oliveira, Leticia Fagundes
de. VI. Moschkovich, Marília

20-40033

CDD-373.19

Índices para catálogo sistemático:

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

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

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

Prezados professores

Vivemos um período de grandes transformações na Educação Básica. A aprovação de uma Base Nacional Comum Curricular delinea objetivos pedagógicos que resultam em direitos de aprendizagem dos estudantes. Sua implementação é o desafio que se apresenta a todos nós.

Particularmente no Ensino Médio, temos desafios ainda maiores. Mesmo antes da BNCC, a própria composição estrutural desse segmento escolar também foi profundamente modificada, por meio de alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Somos agora instados a repensar os componentes curriculares em um contexto maior, interdisciplinar, considerando os conhecimentos especializados das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas de forma integrada, muitas vezes em diálogo com as outras áreas do conhecimento.

A intencionalidade da mudança é clara: agregar e ressignificar saberes, partindo da realidade dos estudantes, para discutir problemas dessa realidade e dar sentido e propósito ao conhecimento. Cabe ao professor auxiliar os estudantes a construir a compreensão global de questões sociais, políticas, econômicas e ambientais, imaginando caminhos, trilhas e soluções para o futuro.

Nesta obra, procuramos trabalhar os conceitos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a partir de situações-problema e, então, oferecer informações, elaborar conceitos, problematizar afirmações, subsidiando com profundidade teórica as atividades práticas e investigativas que os estudantes deverão realizar. Os conhecimentos disciplinares não foram abandonados, mas reintegrados, colocados em diálogo, com intencionalidade pedagógica.

Em um contexto de profundas transformações, esta obra pretende auxiliar os professores a empreender o que o novo Ensino Médio nos propõe: tornar o estudante cada vez mais o sujeito de sua trajetória de aquisição e elaboração do conhecimento, questionando o presente e imaginando o porvir. Construir sujeitos autônomos e preparados para serem protagonistas do conhecimento e da vida: essa é, e sempre foi, nossa responsabilidade. Nesse sentido, há continuidade na mudança.

Esperamos que esta obra possa auxiliá-lo nessa jornada!

Os autores

ORIENTAÇÕES GERAIS V

A ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS V

A BNCC e a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	V
Diversidade cultural	VII
Cidadania	VIII
Novas tecnologias	IX

PROFESSOR REFLEXIVO PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA IX

A BNCC, O NOVO ENSINO MÉDIO E O ENSINO POR COMPETÊNCIAS	X
Conhecimentos, competências e habilidades	XII
Educação, Competências e Habilidades na BNCC	XIII

Competências Gerais da Educação Básica..... XIV

Competências Específicas e Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio..... XIV

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA COLEÇÃO	XVIII
A seleção de conteúdos	XIX
O processo de ensino-aprendizagem	XIX
Protagonismo juvenil	XX

A PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DA COLEÇÃO	XXI
A importância da pesquisa.....	XXII
Aprendizagem e informação.....	XXII
A integração entre os componentes curriculares e entre áreas do conhecimento.....	XXIV

AValiação DA APRENDIZAGEM.....XXV

ORGANIZAÇÃO GERAL DA OBRA.....	XXVI
A estrutura de cada Livro.....	XXVI
Possibilidades de uso dos Livros da Coleção.....	XXVIII

ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS PARA O LIVRO XXIX

UNIDADE 1 – TERRITÓRIO E PODER.....	XXXII
1. Objetivos.....	XXXII
2. Justificativa.....	XXXII
3. As Competências Gerais, as Competências Específicas e as Habilidades trabalhadas na Unidade.....	XXXIII

4. Respostas e orientações sobre as atividades propostas na Unidade.....	XXXVI
5. Sugestão de atividade complementar.....	XXXIX
6. Textos complementares para o professor.....	XXXIX

UNIDADE 2 – FLUXOS: AS DINÂMICAS POPULACIONAIS E ECONÔMICAS E A CONTEMPORANEIDADE.....XLI

1. Objetivos.....	XLI
2. Justificativa.....	XLI
3. As Competências Gerais, as Competências Específicas e as Habilidades trabalhadas na Unidade.....	XLII
4. Respostas e orientações sobre as atividades propostas na Unidade.....	XLV
5. Sugestão de atividade complementar.....	LIV
6. Texto complementar para o professor.....	LV

UNIDADE 3 – OS IMPACTOS DA GLOBALIZAÇÃOLVI

1. Objetivos.....	LVI
2. Justificativa.....	LVI
3. As Competências Gerais, as Competências Específicas e as Habilidades trabalhadas na Unidade.....	LVII
4. Respostas e orientações sobre as atividades propostas na Unidade.....	LX
5. Sugestão de atividade complementar.....	LXII
6. Textos complementares para o professor.....	LXIII

UNIDADE 4 – REVOLUÇÕES NA INDÚSTRIA E NAS TECNOLOGIAS.....LXVIII

1. Objetivos.....	LXVIII
2. Justificativa.....	LXVIII
3. As Competências Gerais, as Competências Específicas e as Habilidades trabalhadas na Unidade.....	LXIX
4. Respostas e orientações sobre as atividades propostas na Unidade.....	LXXII
5. Sugestões de atividades complementares	LXXXII
6. Textos complementares para o professor.....	LXXXIV

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS..... LXXXVI

REPRODUÇÃO DO LIVRO DO ESTUDANTE 1

“A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos.”

Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948.

“Nossa mente não alcança a verdadeira liberdade adquirindo matérias de conhecimento e apoderando-se das ideias dos outros, mas formando seus próprios critérios de julgamento e produzindo suas próprias ideias.”

Rabindranath Tagore, 1915.

A ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

As Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em especial seus componentes curriculares História, Filosofia, Sociologia e Geografia abordados de forma integrada, são fundamentais para o desenvolvimento pessoal e para a construção de uma cidadania democrática.

Uma democracia sadia deve se basear no respeito ao outro, na pluralidade de opiniões e visões de mundo. As Ciências Humanas e Sociais Aplicadas são indispensáveis à democracia, pois instrumentalizam os estudantes a pensar por si mesmos, a debater e discutir ideias considerando a opinião do outro, a entender o significado da experiência humana em toda a sua diversidade e a se tornar conscientes dos problemas econômicos, sociais, políticos e ambientais que os afetam direta ou indiretamente. Também contribuem decisivamente para o desenvolvimento da empatia, ou seja, do “raciocínio posicional” que permite que nos coloquemos no lugar dos outros, reconhecendo seus sofrimentos, dificuldades e realizações.

Veja o que diz a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre o papel da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio:

A BNCC e a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

[...] a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe que os estudantes desenvolvam a capacidade de estabelecer **diálogos** – entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas –, elemento essencial para a aceitação da alteridade e a adoção de uma conduta ética em sociedade. Para tanto, define habilidades relativas ao **domínio** de conceitos e metodologias próprios dessa área. As operações de identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão de um dado objeto de conhecimento são procedimentos responsáveis pela construção e desconstrução dos significados do que foi selecionado, organizado e conceituado por um determinado sujeito ou grupo social, inserido em um tempo, um lugar e uma circunstância específicos.

De posse desses instrumentos, espera-se que os jovens elaborem **hipóteses** e **argumentos** com base na seleção e na sistematização de dados, obtidos em fontes confiáveis e sólidas. A elaboração de uma hipótese é um passo importante tanto para a construção do **diálogo** como para a investigação científica, pois coloca em prática a **dúvida sistemática** – entendida como questionamento e autoquestionamento, conduta contrária à crença em verdades absolutas.

Nessa direção, a BNCC da área de Ciências Humanas prevê que, no Ensino Médio, sejam enfatizadas as aprendizagens dos estudantes relativas ao desafio de dialogar com o Outro e com as novas tecnologias. Considerando que as novas tecnologias exercem influência, às vezes negativa, outras vezes positiva, no conjunto das relações sociais, é necessário assegurar aos estudantes a análise e o uso consciente e crítico dessas tecnologias, observando seus objetivos circunstanciais e suas finalidades a médio e longo prazos, explorando suas potencialidades e evidenciando seus limites na configuração do mundo contemporâneo.

É necessário, ainda, que a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas favoreça o **protagonismo juvenil** investindo para que os estudantes sejam capazes de mobilizar diferentes linguagens (textuais, imagéticas, artísticas, gestuais, digitais, tecnológicas, gráficas, cartográficas etc.), valorizar os trabalhos de campo (entrevistas, observações, consultas a acervos históricos etc.), recorrer a diferentes formas de registros e engajar-se em práticas cooperativas, para a formulação e resolução de problemas.

[...]

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. p. 561-562. Acesso em: 20 abr. 2020.

Segundo a filósofa estadunidense Martha Nussbaum, há algumas coisas que as escolas podem fazer para formar cidadãos mais democráticos e responsáveis, promovendo um conjunto de capacidades fundamentais. As Ciências Humanas e Sociais Aplicadas são determinantes para desenvolver as capacidades listadas a seguir:

Capacidade de raciocinar adequadamente a respeito de temas políticos que afetem a nação, de examinar, refletir, argumentar e debater, não se submetendo nem à tradição nem à autoridade.

Capacidade de reconhecer seus concidadãos como pessoas com direitos iguais, mesmo que sejam diferentes quanto à raça, religião [...] e orientação sexual: olhá-los com respeito, como fins, não apenas como ferramentas a serem manipuladas em proveito próprio.

Capacidade de se preocupar com a vida dos outros, de compreender o que as diferentes políticas significam para as oportunidades e experiências dos diferentes tipos de concidadãos e para as pessoas que não pertencem a seu próprio país.

Capacidade de conceber cabalmente diversos assuntos complexos que afetam a história da vida humana em seu desenvolvimento: refletir acerca da infância, da adolescência, das relações familiares, da doença, da morte e muito mais, de forma que se caracterize pela compreensão de um amplo conjunto de histórias humanas, não apenas pela reunião de informações.

Capacidade de julgar criticamente os líderes políticos, mas com uma compreensão fundamentada e realista das possibilidades de que eles dispõem.

Capacidade de pensar no bem da nação como um todo, não somente no bem do seu próprio grupo local.

Por sua vez, capacidade de perceber seu próprio país como parte de um mundo complexo em que diferentes tipos de assunto exigem uma discussão transnacional inteligente para que sejam solucionados.

NUSSBAUM, Martha. *Sem fins lucrativos*. Por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Martins Fontes, 2015. p. 26.

Nussbaum destaca a importância do raciocínio crítico, do reconhecimento da complexidade da realidade e da empatia para a construção de um sujeito democrático e solidário. O raciocínio crítico consiste em pensar criticamente um mundo complexo e cada vez mais interdependente sem simplificações e dicotomias fáceis. Essa capacidade também está ligada à habilidade de transportar o olhar do local para o global, indo além das necessidades imediatas e abordando com discernimento questões e

problemas em diferentes escalas. Outra capacidade que precisa ser desenvolvida é a compreensão empática das diferentes experiências humanas, considerando aqueles que são percebidos como diferentes de nós como indivíduos iguais a nós, com os mesmos direitos e responsabilidades.

[...] a capacidade refinada de raciocinar e refletir criticamente é crucial para manter as democracias vivas e bem vigilantes. Para permitir que as democracias lidem de modo responsável com os problemas que enfrentamos atualmente como membros de um mundo interdependente é crucial ter a capacidade de refletir de maneira adequada sobre um amplo conjunto de culturas, grupos e nações no contexto de uma compreensão da economia global e da história de inúmeras interações nacionais e grupais. E a capacidade de imaginar a experiência do outro – uma capacidade que quase todos os seres humanos possuem de alguma forma – precisa ser bastante aumentada e aperfeiçoada, se quisermos ter alguma esperança de sustentar instituições decentes que fiquem acima das inúmeras divisões que qualquer sociedade moderna contém.

NUSSBAUM, Martha. *Sem fins lucrativos*. Por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Martins Fontes, 2015. p. 11.

Com o objetivo de desenvolver essas capacidades e, assim, cumprir as exigências da Base Nacional Comum Curricular, nesta obra a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é abordada principalmente a partir de três eixos: **diversidade cultural, cidadania e novas tecnologias**.

A seguir, explicitamos a relação das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas com cada um desses eixos.

Diversidade cultural

A era da informação caracteriza-se pelo enorme fluxo de dados, pela velocidade da inovação técnica e produtiva e pela renovação contínua dos conhecimentos produzidos. Serviços, produtos, processos e tendências surgem e rapidamente se tornam obsoletos, em ciclos que se repetem. Isso faz com que muitos jovens e adolescentes tenham propensão a perder o contato com o passado e a memória, vivendo numa espécie de eterno presente. Desorientados pelo fluxo vertiginoso de imagens no mundo do consumo e na sociedade do espetáculo, eles correm o risco de perder o vínculo com o passado e colocar em xeque sua própria identidade.

O rápido envelhecimento e a obsolescência das coisas, que são relegadas a um passado cada vez mais esquecido e desvalorizado, faz com que uma das tarefas mais importantes do ensino de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas seja possibilitar o acesso da geração atual às experiências das gerações anteriores e, assim, contribuir para a construção da identidade dos jovens estudantes. Entretanto, a identidade nacional não é mais a única matriz na formação da identidade pessoal. Nossa sociedade é cada vez mais plural e multicultural, marcada pela convivência e interação de pessoas com diferentes culturas, valores e identidades. A impossibilidade de estabelecer barreiras ao fluxo de informação e à difusão de conhecimentos promove, entre outros efeitos, a síntese de diferentes culturas.

Em grandes cidades como Nova York, São Paulo, Londres, Cidade do México ou Singapura, pessoas do mundo todo convivem e interagem cotidianamente, muitas vezes adotando hábitos e estilos de vida de outras culturas sem perder os vínculos com sua cultura nativa. Produzem-se, assim, identidades culturais híbridas, que não implicam mais o pertencimento único e exclusivo do indivíduo a uma cultura nacional. A realidade do multiculturalismo exige um ensino de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas mais flexível, abrangente e dinâmico e, sobretudo, mais atento à

diversidade cultural que se expressa na sala de aula e na sociedade em geral. Uma das tarefas fundamentais desse ensino é contemplar as relações e o intercâmbio entre diversas culturas e ao mesmo tempo desenvolver a capacidade de respeitar, aceitar e valorizar as diferenças. Na seleção dos conteúdos dos seis Livros desta Coleção, procuramos contemplar e valorizar múltiplos aspectos da diversidade cultural no mundo e, especialmente, no Brasil.

Cidadania

A preparação dos estudantes para o exercício da cidadania é uma das tarefas fundamentais do ensino da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Nesta Coleção, a formação cidadã é uma preocupação constante que perpassa o conjunto dos seis Livros. O tema foi trabalhado em diferentes épocas, do ponto de vista local e global e em seus diversos níveis.

A cidadania no mundo moderno pode ser desdobrada em três esferas de direitos: civis, políticos e sociais. Em tese, ser cidadão pleno significa gozar sem restrição desses três direitos. Direitos civis incluem os direitos fundamentais à vida, à liberdade, à igualdade perante a lei, a ter um julgamento justo, à liberdade de ir e vir, de organizar-se e de expressar o pensamento. Direitos políticos referem-se à participação do cidadão na vida política do país e incluem o direito a organizar manifestações políticas, constituir partidos, votar e ser votado. Por fim, os direitos sociais são os que garantem a participação do cidadão na sociedade e incluem o direito à educação de qualidade, à saúde, a um salário justo e à proteção social.

Os direitos civis foram teorizados por filósofos e juristas a partir do século XVII, na época ainda sob o nome de direitos naturais. No século seguinte, eles começaram a ser incorporados às legislações francesa, inglesa e estadunidense. Os direitos políticos, embora já fizessem parte da pauta de movimentos reivindicatórios do século XVIII, foram progressivamente estabelecidos ao longo do século XIX – com o Estado liberal moderno – e, em muitos países, apenas no século XX. Os direitos sociais, pelos quais as organizações da classe trabalhadora já lutavam no século XIX, só foram conquistados no século XX em países desenvolvidos. Nos países de industrialização tardia, como o Brasil, muitos desses direitos chegaram com atraso, e alguns não são assegurados até hoje.

Em nossos dias, não se pode separar o conceito de cidadania do de democracia. O que caracteriza a cidadania é o gozo pleno de direitos inalienáveis, garantidos por leis e códigos formais. Muitas vezes, porém, esses direitos são reconhecidos na lei, mas não cumpridos na prática, ou então certas categorias da população são simplesmente excluídas deles. Ainda há países em que só os homens têm direito a votar e ser eleitos e onde quem não professa a religião oficial do Estado não tem os mesmos direitos daqueles que a professam. Não se pode falar em cidadania em regimes totalitários, como foi o da Alemanha nazista, o da Itália de Benito Mussolini (1883-1945) e o da União Soviética sob o stalinismo.

O conceito de cidadania implica igualdade, universalidade e liberdade. Não pode haver cidadania plena se o reconhecimento dos direitos do indivíduo depende de sua lealdade ao Estado, a uma religião ou ideologia determinada. A cidadania também não é efetiva onde existam minorias oprimidas sem os mesmos direitos que os cidadãos plenos. Por isso, é fundamental reconhecer que a cidadania é um processo de conquistas contínuas que exige a participação ativa de cidadãos críticos e conscientes. Acreditamos que contribuir para desenvolver essa consciência cidadã é justamente uma das principais funções das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na edificação de uma sociedade mais democrática e mais justa.

Novas tecnologias

A relação da sociedade com a ciência e a tecnologia foi uma das preocupações que nortearam a elaboração desta obra e se fez presente, no decorrer das Unidades de cada um dos 6 Livros que compõem a Coleção, em diversos contextos, tempos e espaços.

Nas últimas décadas, a atividade científica e o desenvolvimento tecnológico tornaram-se elementos decisivos nos processos de transformação social. É uma tarefa importante do ensino de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ajudar os estudantes a compreender e problematizar o desenvolvimento científico e tecnológico, mostrando como a inovação científica e a revolução tecnológica modificam as rotinas do cotidiano, os códigos de valores e as visões de mundo que orientam os seres humanos. O objetivo é levar os estudantes a avaliar criticamente o papel da mudança tecnológica em nossa vida. Para isso, é necessário considerar como os avanços da ciência e da tecnologia têm sido interpretados pela sociedade. Houve momentos em que a inovação técnico-científica foi vista como um avanço incontestável na melhoria das condições de vida, como ocorreu com a descoberta da penicilina, que permitiu combater infecções e salvar milhões de vidas. Mas houve, em contrapartida, contextos em que ela foi sentida como uma forma de opressão, como no princípio da Revolução Industrial, em que a máquina foi vista como inimiga dos trabalhadores por ameaçar substituí-los. Enfim, é necessário ter em conta também a relação da tecnologia com a democracia, como ressaltou o historiador Nicolau Sevcenko (1952-2014):

O que precisamos, mais do que nunca, é repensar a ciência dentro de uma plataforma democrática; que ela possa ser, em todas as suas instâncias, discutida por todos os agentes interessados nos seus efeitos – o que, a essa altura, implica todos os elementos de uma sociedade, porque não há recanto onde a tecnologia não tenha impacto.

SEVCENKO, Nicolau. In: MORAES, José Geraldo V. de; REGO, José M. (Org.). *Conversas com historiadores brasileiros*. São Paulo: Editora 34, 2002. p. 349.

Numa sociedade em que há um volume enorme e crescente de informação disponível, a capacidade de acessar informações e processá-las de maneira crítica é uma habilidade crucial. A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas deve contribuir para que os estudantes saiam do Ensino Médio sabendo como identificar fontes confiáveis, como determinar a validade, a autenticidade e a confiabilidade dos conteúdos na internet, como estabelecer a importância e o peso relativo de cada informação e, por fim, como conectar dados e informações a aprendizagens e conhecimentos adquiridos anteriormente.

PROFESSOR REFLEXIVO PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

O filósofo francês Jacques Rancière ressaltava que uma concepção tradicionalista de educação, em que o estudante é visto apenas como espectador do processo pedagógico, e não como sujeito ativo da própria aprendizagem, é algo que mantém as desigualdades educacionais. Rancière chama de “mestre emancipador” aquele que se recusa a reduzir a educação à mera “transmissão” de conhecimentos e pressupõe o diálogo entre educador e educando como ponto de partida e condição necessária para o próprio processo educativo.

A aprendizagem depende do trabalho ativo do educando para se apropriar dos conteúdos que lhe são ensinados. Nesse processo, o professor desempenha o papel do mediador que franqueia ao educando o acesso às fontes do conhecimento. Veja o que diz o historiador Yuval Harari:

No século XXI, estamos inundados por enormes quantidades de informação, e nem mesmo os censores tentam bloqueá-la. Em vez disso, estão ocupados disseminando informações falsas ou nos distraíndo com irrelevâncias. [...] Num mundo assim, a última coisa que um professor precisa dar a seus alunos é informação. Eles já têm informação demais. Em vez disso, as pessoas precisam de capacidade para extrair um sentido da informação, perceber a diferença entre o que é importante e o que não é, e acima de tudo combinar os muitos fragmentos de informação num amplo quadro do mundo. Na verdade, esse tem sido o ideal da educação liberal ocidental durante séculos, porém até agora a maioria das escolas ocidentais tem sido bem negligente em seu cumprimento.

HARARI, Yuval. *21 lições para o século 21*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 321-22. Trad. Paulo Geiger.

O ensino só é significativo quando há envolvimento, troca e diálogo entre educador e educando. Além disso, numa época como a nossa, em que há abundância de informação, o papel tradicional do educador de transmitir conhecimento deixa de ser relevante. Passa a ser muito mais importante a tarefa de ensinar a pesquisar, filtrar, classificar, hierarquizar, compreender e contextualizar a informação disponível para apoiar a aprendizagem. Por meio da internet, temos acesso a um verdadeiro oceano de informações sobre todos os assuntos e temas imagináveis. Porém, nem toda essa informação é confiável. Ao lado de fontes de pesquisa úteis e valiosas, há notícias falsas, mitos, boatos e mentiras circulando. Por isso, saber escolher fontes de informação confiáveis, separando o sinal do ruído, é essencial para ser um cidadão ativo e bem-informado no século XXI.

A BNCC, O NOVO ENSINO MÉDIO E O ENSINO POR COMPETÊNCIAS

Desde a década de 1990, com o avanço da globalização e a difusão das novas tecnologias, há uma preocupação das sociedades, dos governos e das organizações internacionais com o futuro da educação. Uma das organizações que mais contribuíram com essa discussão foi a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), que tem trabalhado no delineamento de normas para políticas públicas na área de educação dirigidas a países do mundo todo.

Em 1990, a Unesco lançou a **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**, no contexto da Conferência de Jomtien, na Tailândia, que estabeleceu o compromisso mundial para garantir a todas as pessoas uma educação.

Dando continuidade a esse esforço, foi publicado em 1998, sob coordenação de Jacques Delors, o relatório *Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. O **Relatório Jacques Delors**, como ficou conhecido, estabelecia os quatro pilares básicos e essenciais para a educação:

A educação deve transmitir [...], de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. Simultaneamente, compete-lhe encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas

de informações, mais ou menos efêmeras, que invadem os espaços públicos e privados e as levam a orientar-se para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos. À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele.

[...] Não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança.

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos de compreensão; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente, aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta.

DELORS, Jacques (Coord.). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/Unesco, 1998. p. 89-90.

Apesar dos esforços realizados há décadas pela Unesco e por outras organizações para promover um novo paradigma educativo, muitos sistemas educacionais ainda carecem de recursos e de preparo para transformar as formas de ensinar e de aprender. O ensino tradicional, centrado no conteúdo a ser transmitido, não tem se mostrado eficiente para os desafios de nossa época. Muitos estudantes são escolarizados sem terem adquirido conhecimentos fundamentais para a vida, como a capacidade de “aprender a aprender”, o pensamento crítico, a habilidade de trabalhar em grupo, de mediar conflitos, de lidar com a informação e de se comunicar com desenvoltura. O fenômeno da escolarização sem aprendizagem tem se tornado uma preocupação de governos e organizações ao redor do globo.

Um relatório realizado em 2018 pela divisão de educação do Banco Mundial diagnosticou uma “crise de aprendizagem” no mundo todo. Segundo esse documento, milhões de estudantes chegam à idade adulta sem as habilidades mais básicas para a vida, pois, apesar de terem frequentado a escola, não desenvolveram as competências necessárias para se tornarem intelectualmente autônomos. O relatório destaca os benefícios de uma boa educação para o indivíduo e para a coletividade:

Quando bem ofertada, a educação cura uma multidão de males sociais. Para os indivíduos, ela promove emprego, renda, saúde e redução da pobreza. Para as sociedades, ela impulsiona inovação, fortalece instituições e fomenta coesão social. Mas estes benefícios dependem largamente da aprendizagem. Escolarização sem aprendizagem é uma oportunidade perdida. Mais do que isso, é uma grande injustiça: os estudantes com os quais a sociedade está falhando mais são justamente aqueles que mais necessitam de uma boa educação para serem bem-sucedidos na vida.

WORLD BANK. *World Development Report 2018*. Learning: To realize education’s promise. Washington: World Bank, 2018. p. 3. (Tradução nossa.)

A aprendizagem efetiva exige que os estudantes não apenas passem pela escola e recebam um diploma ao final da vida escolar, mas que realmente se apropriem dos conhecimentos, temas e problemas do presente, num processo que lhes permita viver uma vida plena de sentido, em conjunto com outros.

Conhecimentos, competências e habilidades

Muito se tem discutido sobre quais são os conhecimentos que os estudantes devem ter para serem cidadãos conscientes e atuantes no século XXI. Há amplo apoio à ideia de que um currículo baseado em **metodologias ativas de ensino** e na **aprendizagem por projetos e por competências** é mais adequado ao contexto produtivo do novo século. Mas como diferenciar conhecimento, competências e habilidades?

Segundo as definições usadas pela Unesco:

Pode-se entender o conhecimento, de forma ampla, como abrangendo informação, compreensão, habilidades, valores e atitudes. Competências referem-se à capacidade de usar esse conhecimento em determinadas situações. Habitualmente, discussões sobre educação (ou aprendizagem) preocupam-se com o processo intencional de adquirir conhecimentos e desenvolver a capacidade (competências) para usá-los. Cada vez mais, os esforços educacionais também envolvem a validação dos conhecimentos adquiridos.

UNESCO. *Repensar a educação: Rumo a um bem comum mundial?*
Brasília: Unesco, 2016. p. 86.

Segundo a Unesco, as **habilidades** se relacionam à preparação para o mercado de trabalho; incluem, além das habilidades básicas e técnicas, as de “analisar problemas e chegar a soluções apropriadas, comunicar ideias e informações de forma efetiva, ser criativo, mostrar liderança e consciência, além de demonstrar um espírito empreendedor” (Unesco, op. cit., p. 44).

Já as **competências**, embora sejam usadas muitas vezes como sinônimos para habilidades, se distinguem destas em vários aspectos: “Competências potencializam a capacidade de usar o conhecimento apropriado (informação, compreensão, habilidades e valores) de forma criativa e responsável em determinadas situações, a fim de encontrar soluções e estabelecer novos laços com outras pessoas” (Unesco, op. cit., p. 45).

De acordo com a Unesco, habilidades como criatividade e empreendedorismo são importantes para a competitividade econômica dos países e o sucesso dos indivíduos no mercado de trabalho. Porém, o papel de uma educação integral vai além dessas habilidades instrumentais. Competências como a capacidade de mediar e resolver conflitos, o raciocínio crítico e – a mais importante de todas – a capacidade de selecionar, processar e utilizar informação de qualidade são igualmente importantes para ser um cidadão do século XXI.

Em consonância com essa concepção de educação, o Ministério da Educação (MEC) começou a elaborar uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2015. A concepção, discussão e implementação da base já estava prevista na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/1996) e no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, documentos que regulamentaram a construção de uma matriz unificada para orientar os currículos dos sistemas e redes de ensino de todas as Unidades Federativas, como também os projetos pedagógicos de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o país.

As duas versões iniciais do documento foram submetidas a consultas públicas entre 2015 e 2016, das quais participaram educadores de todo o país. Em 2017, o MEC sistematizou todas as contribuições e enviou a terceira e última versão da BNCC do Ensino Fundamental para a aprovação do Conselho Nacional de Educação (CNE). A BNCC do Ensino Médio requereu mais tempo de discussão e ficou pronta em dezembro de 2018.

O objetivo da BNCC é determinar quais aprendizagens e conhecimentos essenciais devem ser trabalhados nas escolas de todo o país para garantir o direito à aprendizagem e a formação plena de todos os estudantes. Na introdução ao documento, lê-se: “[...] a BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral e desenvolvimento pleno dos estudantes, voltada ao acolhimento com respeito às diferenças e sem discriminação e preconceitos.” (MEC. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2018. p. 5. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 13 abr. 2020.)

Educação, Competências e Habilidades na BNCC

Em linha com diversos outros documentos educacionais brasileiros, a Base Nacional Comum Curricular mantém o compromisso com a concepção da educação integral em todos os seus aspectos: físico, emocional, social e intelectual. Assim, segundo a BNCC:

[...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. p. 14. Acesso em: 27 abr. 2020.

Para garantir a educação integral e os direitos de aprendizagem de todos os estudantes, a BNCC organizou as aprendizagens essenciais em Competências e Habilidades. A BNCC define **Competência** como “a 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” (p. 8). A BNCC divide as Competências em Gerais e Específicas. As Competências Específicas dizem respeito à área de ensino e explicitam como as Competências Gerais da Educação Básica devem se expressar nas áreas. As Competências Específicas de cada área do conhecimento são subdivididas em **Habilidades**, que “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares.” (p. 29).

A seguir, detalhamos as Competências Gerais da Educação Básica e as Competências Específicas e Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio, expressas na BNCC.

■ 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. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. p. 9-10. Acesso em: 27 abr. 2020.

■ Competências Específicas e Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio

No Ensino Médio, as **Competências Específicas** da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas estão indicadas no quadro a seguir:

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

Na etapa do Ensino Médio, as **Habilidades** a serem alcançadas pelos estudantes, relacionadas às Competências Específicas, são as seguintes:

Competências Específicas	Habilidades
<p>1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.</p>	<p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(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).</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p>
<p>2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.</p>	<p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(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).</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(EM13CHS206) Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, causalidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico.</p>

Competências Específicas	Habilidades
<p>3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.</p>	<p>(EM13CHS301) Problematicar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção, reaproveitamento e descarte de resíduos em metrópoles, áreas urbanas e rurais, e comunidades com diferentes características socioeconômicas, e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental, o combate à poluição sistêmica e o consumo responsável.</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(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).</p>
<p>4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.</p>	<p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p>

Competências Específicas	Habilidades
<p>5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.</p>	<p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p>
<p>6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p>	<p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(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.).</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p>

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. p. 570-579. Acesso em: 27 abr. 2020.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA COLEÇÃO

Nesta Coleção, adotamos uma visão humanista da educação, segundo a qual o objetivo do processo educativo é a formação integral do ser humano como ser autônomo, solidário, responsável, crítico e criativo.

Veja como a concepção humanista de educação é definida no documento *Repensar a Educação*, da Unesco:

A visão humanista reafirma um conjunto de princípios éticos universais que devem ser as bases de uma abordagem integrada ao propósito e à organização da educação para todos. Tal abordagem tem implicações para a concepção de processos de aprendizagem que promovem a aquisição de conhecimentos relevantes e o desenvolvimento de competências a serviço de nossa humanidade comum. A abordagem humanista leva o diálogo sobre educação além de seu papel utilitário no desenvolvimento econômico. Existe uma preocupação central com a inclusão e uma educação que não exclua nem marginalize. Serve, ainda, como um guia para lidar com a transformação do panorama global da aprendizagem, em que o papel de professores e outros educadores continua igualmente central para facilitar a aprendizagem com vistas ao desenvolvimento sustentável de todos.

UNESCO. *Repensar a educação: Rumo a um bem comum mundial?*
Brasília: Unesco, 2016. p. 41.

Ainda segundo o mesmo documento da Unesco, o propósito fundamental da educação no século XXI deve ser o de “preservar e promover a dignidade, as capacidades e o bem-estar do ser humano, em relação aos outros e à natureza” (p. 42).

As últimas décadas, do final do século XX até a atualidade, têm se caracterizado por grandes mudanças na sociedade, na economia, na cultura e na política. O fator fundamental que impulsionou essas transformações foi a introdução de novas tecnologias da informação e da comunicação, que tiveram impacto profundo no conjunto das relações sociais. O fluxo cada vez mais acelerado de informações e seu acúmulo ininterrupto estão redefinindo concepções tradicionais de espaço e tempo, memória, trabalho, cidadania e identidade.

A seguir, destacaremos algumas das transformações que têm marcado o mundo do trabalho, as relações entre os Estados e o comportamento dos indivíduos nas sociedades contemporâneas.

- A incorporação de novas tecnologias ao processo produtivo conduziu a novas formas de organização do trabalho. A utilização intensiva de conhecimento e informação tende a substituir as tradicionais hierarquias na estrutura das empresas por redes de colaboração e cooperação. A expansão da internet, a massificação dos *smartphones*, o uso das redes sociais, a rapidez e eficiência dos computadores, que têm recursos como o da videoconferência, possibilitam novas formas de trabalho, que podem envolver técnicas e pessoas localizadas em diferentes partes do globo na colaboração da produção de bens ou serviços. Como exemplo, poderíamos citar a produção de um carro sob direção de uma matriz situada na Alemanha: as matérias-primas podem ser produzidas na China; o motor, desenvolvido na França; os componentes eletrônicos, desenvolvidos no Japão; e a montagem, ser feita no Brasil. A coordenação desse complexo processo só foi possível com a introdução das novas tecnologias da informação e da comunicação.
- Estados nacionais perderam a centralidade com a emergência do conceito de cidadania planetária e de novas formas de participação política não mais limitadas aos interesses nacionais. Apesar de os Estados territoriais ainda serem autoridades reconhecidas, verifica-se a tendência de construir agrupamentos

políticos supranacionais, cujo principal exemplo é a Comunidade Europeia, que originou a União Europeia. Além disso, a identificação automática dos interesses dos indivíduos com os interesses de seus respectivos Estados nacionais tem se reduzido consideravelmente. Exemplo disso são as manifestações contrárias às mudanças climáticas, nas quais cidadãos de todo o mundo se opõem às políticas industriais de seus Estados.

- As mudanças de hábitos, comportamentos e valores em consequência das transformações econômicas e sociais redefiniram a estrutura da família. As famílias multiparentais, a diminuição da importância do caráter biológico na formação da família, a redução da taxa de natalidade e o número crescente de filhos que vivem com apenas um dos progenitores, entre outros fatores, estão modificando as formas tradicionais de socialização das crianças e dos adolescentes. No passado, as escolas pressupunham um modelo de família em que pais e mães mantinham relações estáveis pautadas por uma divisão tradicional de papéis (o homem trabalhando fora e com a função de provedor e a mulher encarregada do núcleo doméstico e da criação dos filhos). Os novos modelos de família geram novos desafios tanto para pais quanto para educadores e formuladores de políticas públicas. As transformações mencionadas até aqui levam à redefinição do modo como a identidade de cada um é construída.

A seleção de conteúdos

A seleção de conteúdos realizada ao longo dos seis Livros desta Coleção, voltados a uma **abordagem integrada** das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – com foco nas **Competências e Habilidades** da área e nas Competências Gerais da Educação Básica, bem como em **metodologias ativas de ensino** –, tem como objetivo a construção de uma visão menos fragmentada do conhecimento e mais próxima da realidade dos estudantes, visando tornar a aprendizagem mais concreta. Ao interligar componentes curriculares e áreas do conhecimento e procurar trazer os estudantes para a realidade do seu cotidiano, os conteúdos selecionados também têm o propósito de contextualizar a aprendizagem, incentivar a criatividade e a seleção de fontes de informação de qualidade, dando sentido ao conhecimento construído.

A intenção é permitir que o horizonte de pesquisa e construção do conhecimento se amplie e que o conhecimento passe a ser gerado em conjunto. Os estudantes “aprendem a aprender” buscando informações, por meio da tomada de decisões e de atividades práticas. Aprendem a conviver de forma colaborativa e, por fim, elaboram seus próprios projetos de vida.

Esse “aprender a aprender” fornece aos estudantes ferramentas sólidas para atuarem de forma cidadã na sociedade contemporânea, com suas contradições e desafios. Cabe ao professor refletir sobre as ações pedagógicas necessárias para a construção dos processos que levarão os estudantes a compreender e interpretar os conteúdos, mostrando as razões como poderão construir novos conhecimentos.

O **pensamento computacional** – por meio da decomposição de uma questão inicial em etapas, da elaboração de procedimentos para resolvê-la e da aplicação do conhecimento na produção concreta do produto final – também está presente de forma marcante ao longo da Coleção.

O processo de ensino-aprendizagem

Em consonância com os fundamentos pedagógicos da BNCC, esta Coleção incorpora o compromisso com uma educação inclusiva. O processo de ensino e aprendizagem proposto nesta Coleção busca envolver, além do desenvolvimento

intelectual ou cognitivo do estudante, outras dimensões de sua formação que incluem os domínios do afeto, da sensibilidade estética, da autonomia, da confiança e do reconhecimento identitário.

A educação integral, um dos fundamentos pedagógicos da BNCC, engloba os componentes curriculares e fomenta interações criativas entre professor e estudante na sala de aula:

A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado.

[...]

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a **educação integral**. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. [...]

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. p. 14. Acesso em: 28 abr. 2020.

No interior de cada uma das quatro Unidades dos seis Livros que compõem esta Coleção, selecionamos temas que procuram representar a diversidade das experiências humanas e as relações que existem entre elas, ao lado das mudanças que se processam na sociedade e os impactos sobre o meio ambiente, especialmente pelo uso inapropriado dos recursos naturais. Muitos dos conteúdos abordados nesta Coleção serão passíveis de reelaboração futura, sobretudo por conta de acontecimentos políticos, econômicos e sociais sempre dinâmicos, do acesso a novos documentos e testemunhos, do desenvolvimento de novas tecnologias.

As diversas atividades propostas na obra, ao longo das Unidades, requerem dos estudantes as capacidades de leitura e interpretação, reflexão, formulação de hipóteses e argumentação.

A seleção das imagens, acompanhadas de legendas que as contextualizam com os conteúdos trabalhados, propicia diversas atividades de interpretação e análise.

Protagonismo juvenil

No mundo atual, as hierarquias sociais tradicionais tendem a ser substituídas por distintos padrões de comportamento. Os jovens são particularmente sensíveis a esse tipo de mudança, e por isso é tão frequente que eles busquem definir seu posicionamento diante do mundo por meio do consumo de coisas e serviços, ou

seja, eles tendem a se definir por fatores como o estilo de roupas e acessórios que utilizam, o tipo de música que ouvem, pelos seus perfis em redes sociais, entre outros símbolos de identidade. O consumo, nesse caso, não é visto em uma perspectiva crítica, mas como um elemento indispensável à imagem que aquela pessoa deseja transmitir à sociedade.

O fortalecimento da sociedade de consumo conduz ao crescimento do individualismo e do desejo de liberdade. Cada vez mais, jovens e adolescentes reivindicam o direito de definir livremente seu “estilo de vida”, sem a imposição de normas construídas pelas gerações preexistentes. Porém, esse desejo de autonomia esbarra em impedimentos culturais, sociais e econômicos. Há, de um lado, um problema ético e cultural: a desorientação de uma juventude que cresce imersa na sociedade da informação, sem contar mais com valores tradicionais para orientar sua conduta. De outro, há limitações impostas pela própria economia: a escassez de oportunidades de trabalho para jovens numa economia em crise e num mercado cada vez mais competitivo. Por isso, um dos eixos centrais desta obra, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular, é o **protagonismo juvenil**.

A PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DA COLEÇÃO

O que podemos fazer para tornar a educação mais relevante e significativa para o estudante do Ensino Médio? De que forma o currículo pode responder às expectativas dos jovens que ingressam nesta etapa de ensino e a seus projetos de vida e perspectivas de emprego?

As mudanças sociais, econômicas e culturais pelas quais estamos passando exigem um novo paradigma educacional. É necessário que o processo educativo seja centrado no estudante e na sua aprendizagem, e não mais somente no conteúdo concebido de maneira estanque. O conhecimento deve ser construído pelo estudante a partir de diversos recursos colocados pelo professor e a equipe escolar à sua disposição. A escola e a sala de aula devem ser concebidas como espaços dialógicos e interativos, como ambientes de aprendizagem e de experimentação.

Essa mudança de paradigma coloca desafios inéditos para a escola e o professor. Num mundo cada vez mais complexo e integrado, o estudante do Ensino Médio que está em vias de adentrar o mundo adulto deve desenvolver capacidades como autonomia, senso crítico, criatividade, flexibilidade e iniciativa para ser bem-sucedido na busca por soluções para os problemas ao seu redor. Currículos, disciplinas, projetos, estruturas e planos pedagógicos têm sido reformulados para responder às novas demandas da sociedade na era da informação. Passou a ser uma necessidade imperativa preparar o estudante para que adentre de modo crítico e ativo no universo da informação e em uma sociedade cada vez mais globalizada, competitiva e em permanente mudança. Para isso, a escola e os professores devem ensinar os estudantes a selecionar, organizar e interpretar informações, bem como dominar as linguagens e os contextos das novas formas de comunicação, para apropriar-se do seu conteúdo a fim de empregá-lo no mundo do trabalho ou na vida cotidiana. Por isso, a Coleção se baseia numa **concepção ativa** do processo de ensino e de aprendizagem.

Nesta Coleção, partimos do pressuposto de que é papel da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas fornecer recursos aos estudantes para que investiguem o mundo à sua volta. Esses recursos incluem, na obra que aqui apresentamos, ferramentas e práticas de pesquisa que alinhavam os recursos e os temas de trabalho.

A importância da pesquisa

A obra incentiva as atividades de investigação e pesquisa, de modo a aproximar do estudante a noção de que a ciência é uma prática social de elaboração do conhecimento. Nesse sentido, diversas atividades procuram, fundamentalmente, estimular e desenvolver procedimentos e também atitudes próprios do processo de investigação, como a convivência, a discussão e a participação coletiva.

O professor deve esclarecer ao estudante que nem sempre pesquisar significa descobrir algo novo ou desconhecido, ou, ainda, desvendar um “setor” da realidade antes encoberto. Muitas vezes, pesquisar é descrever com base em determinado ponto de vista, nomear, relatar ou explicar elementos da realidade, uma posição, um lugar, que pode ser social, espacial ou hierárquico. Assim, ao elaborar descrições, relatos e explicações, o estudante tem a oportunidade de experimentar ser sujeito do conhecimento; esse sujeito é aquele que produz um novo discurso sobre a realidade, não se limitando à aquisição de discursos alheios.

Aprendizagem e informação

Com a emergência das novas tecnologias e de novas maneiras de ser e estar no mundo, diversos especialistas e educadores contemporâneos têm abordado a relação entre aprendizagem e informação. Veja o que diz o pedagogo argentino Juan Carlos Tedesco:

Já não se trata simplesmente de aprender determinado corpo de conhecimentos e informações, mas de aprender os mecanismos, as operações, os procedimentos que permitam atualizar nossos conhecimentos no decorrer de toda a vida. [...] Nestas condições [...], a educação já não poderá estar dirigida à transmissão de conhecimentos e de informações, mas a desenvolver a capacidade de produzi-los e utilizá-los.

TEDESCO, Juan Carlos. *Educar en la sociedad del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica, 2004. p. 103-105. (Tradução nossa.)

A aprendizagem ativa está associada a uma tradição filosófica e pedagógica que provém de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), no século XVIII, e chega até educadores como John Dewey (1859-1952) e Maria Montessori (1870-1952) no século XX. Para essa tradição, o objetivo da educação não é assimilar passivamente os conteúdos legados pelo passado, mas estimular a mente para raciocinar de forma crítica, desenvolver argumentos e hipóteses, dialogar com os outros para expressar seus pontos de vista. Além da importância para a democracia, o modelo da aprendizagem ativa também é relevante no mundo do trabalho. A difusão das novas tecnologias exige um profissional ativo, criativo e autônomo. A educação tradicional estimulava a obediência passiva e a transmissão mecânica de conhecimentos, pois eram essas as habilidades exigidas pelas empresas tradicionais, nas quais havia estrita separação entre aqueles que mandam e aqueles que executam o trabalho. Porém, após as mudanças no mundo do trabalho em decorrência da globalização da produção e a revolução tecnológica, com a mudança da organização das empresas, passaram a ser necessários trabalhadores com mais autonomia, que possuam pensamento crítico e sejam capazes de formular, discutir e executar projetos e ideias próprias.

Para o filósofo e educador estadunidense John Dewey, a principal finalidade da educação é a conquista de uma vida plena de sentido, e para isso é necessária uma relação ativa com a aprendizagem. Em seu livro *Escola e sociedade*,

Dewey ressaltou que a escola não deve ser vista como um local apenas para ouvir e absorver passivamente conhecimentos, mas também um ambiente para analisar, examinar e resolver problemas de forma criativa, em interação com os outros e com o mundo. Na reforma educacional que concebeu, Dewey pensou numa escola em que os alunos exercitam ativamente a cidadania, concebendo projetos em comum e resolvendo problemas em conjunto com um espírito crítico e respeitoso. Para Dewey, essas habilidades eram essenciais para criar cidadãos democráticos, alertas e atuantes.

A importância da educação para a formação de um cidadão democrático também implica que a aprendizagem não se esgota na fase escolar, mas deve ocorrer durante toda a nossa existência. Para desenvolver o potencial único de cada indivíduo, a educação deve ser um processo permanente, ao longo da vida:

Face aos desafios do desenvolvimento científico e tecnológico e ao crescimento exponencial de informações e conhecimentos, [...] a aprendizagem ao longo da vida é extremamente importante para lidar com novos padrões de emprego e alcançar os níveis e os tipos de competências exigidos de indivíduos e sociedades.

UNESCO. *Repensar a educação: Rumo a um bem comum mundial?*
Brasília: Unesco, 2016. p. 68.

Considerando as especificidades do ensino de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, procuramos desenvolver uma Coleção que sirva de instrumento de trabalho para que a escola e o professor possam responder aos desafios de nosso tempo.

A presente obra propõe-se a trabalhar conceitos, procedimentos, competências e habilidades fundamentais para a compreensão do mundo em que vivemos, assim como contribuir para que o educando se insira neste mundo como cidadão crítico, ativo e consciente.

Pensamento computacional

O conceito de pensamento computacional se refere aos processos envolvidos na formulação de um pensamento capaz de projetar a resolução de um problema. Assim, o pensamento computacional tem três estágios: abstração, em que se deve realizar a formulação do problema; automação, em que se expressa a solução; e por fim a análise, que trata da execução da solução e avaliação. De forma mais detalhada, podemos citar algumas características típicas do pensamento computacional que são encontradas nesta Coleção: organização lógica e análise dos dados (divisão do problema em partes menores para a análise e a reformulação do problema em etapas ordenadas); identificação, análise e implementação de soluções possíveis pensando na combinação mais efetiva de etapas e recursos.

O pensamento computacional tem por “[...] principal função a formação de pessoas capazes de, não apenas identificar as informações, mas principalmente produzir artefatos a partir da compreensão de conceitos e utilizá-los para enfrentar desafios e refletir sobre seu cotidiano” (WING, Jeannette. *Computational Thinking Benefits Society. Social Issues in Computing*. Toronto: 10 jan. 2014. Disponível em: <<http://socialissues.cs.toronto.edu/index.html%3Fp=279.html>>. Acesso em: 28 abr. 2020).

Nos seis Livros desta Coleção, o pensamento computacional é trabalhado de diferentes formas ao realizar as pesquisas e analisar os dados obtidos de forma metodológica, identificando os problemas e pensando em soluções efetivas com os recursos disponíveis para resolvê-los.

Esse processo auxilia na formação de indivíduos autônomos, com ferramentas de pensamento computacional para a resolução de problemas.

A integração entre os componentes curriculares e entre áreas do conhecimento

Na sociedade da informação, somos diariamente bombardeados por um volume enorme de textos e imagens sobre praticamente tudo que nos rodeia. Em virtude do aumento extraordinário do fluxo de dados, a quantidade de informações circulando hoje é maior do que em qualquer outra época na história. Porém, os meios de comunicação e as redes sociais muitas vezes nos apresentam dados e informações fragmentados, isolados e descontextualizados.

Para formar uma opinião esclarecida sobre o todo de um tema, de uma questão, é necessário saber selecionar, organizar, contextualizar e interpretar a informação, ou seja, transformá-la em conhecimento. As correntes pedagógicas atuais e os formuladores de políticas públicas para a educação têm ressaltado cada vez mais a necessidade de promover uma abordagem global do conhecimento, evitando sua fragmentação e descontextualização. Esse efeito pode ser obtido pelo esforço conjunto e pela colaboração de diversos componentes curriculares que formam o saber escolar, orientados para um objetivo claramente definido, de forma interdisciplinar e integrada.

A integração entre distintos saberes e experiências possibilita levar os estudantes a compreender a complexidade do mundo em que vivemos e a atuar nele de forma autônoma, crítica e responsável. O diálogo entre componentes curriculares é importante não apenas porque as avaliações nacionais e os vestibulares caminham cada vez mais nessa direção, mas porque o isolamento de cada componente em si mesmo não propicia a abordagem global e relacional do conhecimento a que nos referimos.

Nesta Coleção, os conteúdos foram selecionados e construídos a partir de uma abordagem integrada, com os diferentes componentes da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – História, Sociologia, Geografia e Filosofia – em diálogo constante, e muitas vezes em diálogo também com outras áreas do conhecimento, especialmente Ciências da Natureza e suas Tecnologias, mas também Linguagens e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias. A integração entre os componentes da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e com as demais áreas, bem como a interdisciplinaridade, está presente ao longo dos textos, das atividades e das seções especiais.

Uma obra integrada, como a que propomos, é mais do que a junção de componentes curriculares e seus conhecimentos. A interdisciplinaridade implica utilizar ferramentas múltiplas para resolver questões, problemas e buscar novos entendimentos e soluções que não se limitam à fragmentação dos componentes curriculares. Os conteúdos trabalhados nesta Coleção são, essencialmente, interdisciplinares, temas de relevância cultural e social abordados sob diferentes perspectivas, que não se esgotam com base em apenas um componente curricular.

Há tempos, diversos especialistas vêm criticando a fragmentação do currículo escolar e o excesso de especialização do conhecimento, defendendo a integração de conteúdos. Segundo o filósofo francês Edgar Morin, uma educação realmente integral do ser humano deve ser necessariamente interdisciplinar.

Morin tornou-se célebre como um dos maiores defensores das abordagens interdisciplinares e transdisciplinares na área da educação. Na sua visão, o mundo globalizado, chamado por ele de “era planetária”, necessita de outro tipo de educação, capaz de formar um ser humano mais consciente de si mesmo e de seu meio ambiente. Faz parte de sua proposta de interdisciplinaridade a crítica ao excesso de especialização e a defesa de uma formação ampla e global:

“[...] A hiperespecialização impede tanto a percepção do global (que ela fragmenta em parcelas) quanto do essencial (que ela dissolve). Impede até mesmo tratar corretamente os problemas particulares, que só podem ser propostos e pensados

em seu contexto. Entretanto, os problemas essenciais nunca são parcelados e os problemas globais são cada vez mais essenciais. Enquanto a cultura geral comportava a incitação à busca da contextualização de qualquer informação ou ideia, a cultura científica e técnica disciplinar parcela, desune e compartimenta os saberes, tornando cada vez mais difícil sua contextualização. [...]

O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos. Desse modo, a condição humana deveria ser o objeto essencial de todo o ensino.”

MORIN, Edgar. *Sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000. p. 41, 58.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

As práticas de avaliação dos estudantes constituem uma ferramenta importante para o planejamento e a revisão da prática pedagógica, por parte dos professores e da escola. Para os estudantes, permite que reconheçam suas conquistas e suas dificuldades, percebendo os desafios que devem ser vencidos e as possibilidades de fazê-lo.

A avaliação é cada vez mais compreendida como um processo pelo qual se analisa, de forma dinâmica e global, a relação de ensino e aprendizagem como um todo. De acordo com essa concepção, a avaliação deve contemplar as competências e as habilidades dos estudantes e ocorrer durante todo o processo de ensino e aprendizagem. Deixa de ser vista como um instrumento de controle e punição do estudante, concentrada em datas específicas, apenas nos períodos de exame.

As avaliações dos estudantes podem ser classificadas como:

- diagnósticas: visam identificar os conhecimentos que os estudantes já possuem, constituindo uma ferramenta para iniciar determinado assunto, possibilitando que os estudantes se expressem e se motivem a aprender algo novo;
- formativas: fornecem indícios ao professor e aos estudantes do que já foi construído em termos de conhecimento, indicando o que já se sabe e o que precisa ser adquirido;
- cumulativas: feitas ao final de cada etapa do trabalho pedagógico, para verificar o que de fato foi obtido em termos de construção do conhecimento, e se é necessário ou não retomar alguns pontos desenvolvidos.

Os estudantes podem ser avaliados de múltiplas formas – por meio do diálogo, com perguntas formuladas pelo professor para saber quais são os conhecimentos que possuem sobre determinado assunto; pelo acompanhamento das atividades propostas ao longo das aulas; por trabalhos em grupos, como apresentações para a classe. Essas formas diversas de avaliação permitem que o estudante se expresse e desenvolva novas habilidades, pois também constituem momentos de aprendizado.

A análise e o registro das atividades propostas em diversos momentos ao longo das Unidades desta Coleção permitem que o professor avalie o processo de ensino e aprendizagem. A partir disso, ele pode reorientar, se necessário, as ações educativas propostas para o grupo.

As atividades propostas nos Livros desta Coleção, que envolvem produção, leitura e compreensão de textos, fotografias, gráficos e mapas, bem como atividades indivi-

duais e em equipe de pesquisa, reflexão e debate, podem ser utilizadas pelo professor para realizar uma avaliação continuada e proveitosa, inclusive sobre a capacidade de argumentação de cada estudante. Muitas atividades possibilitam o aperfeiçoamento das habilidades de pesquisa, organização dos dados e apresentação dos resultados, aperfeiçoamento este que pode ser acompanhado pelo professor ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

A **autoavaliação** a ser realizada pelos estudantes sob a orientação do professor permite que eles reflitam sobre o próprio desempenho e intervenham com autonomia nas situações de aprendizagem. Trata-se de uma etapa essencial da avaliação, que permite a reflexão e a autocrítica constantes sobre o próprio progresso. A habilidade de realizar autocrítica é essencial para a construção da autonomia e da responsabilidade perante as próprias ações e as ações coletivas.

Essa forma de avaliação também pode ser realizada em grupo. Os estudantes são levados a refletir não só em relação a seu próprio desempenho, como também sobre como isso repercutiu em seu grupo de trabalho e de que maneira o próprio grupo desempenhou suas funções.

ORGANIZAÇÃO GERAL DA OBRA

Esta Coleção está estruturada em seis Livros, que tematizam e problematizam algumas das categorias principais das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, fundamentais à formação dos estudantes, conforme citadas na Base Nacional Comum Curricular (p. 562): Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho. Tais categorias são trabalhadas de forma integrada e estão presentes nos diversos conteúdos apresentados nos Livros, com abordagens que abarcam concepções e conceitos dos diferentes componentes curriculares que integram a área – Sociologia, História, Filosofia e Geografia.

A estrutura de cada Livro

Cada um dos seis Livros é composto de **quatro Unidades temáticas**, organizadas em **duas Partes**.

A seguir, apresentamos a estrutura que compõe cada Livro, cujo texto principal, que sistematiza informações e organiza a narrativa, articula-se com seções e boxes desenvolvidos para oportunizar o desenvolvimento de Competências Gerais da Educação Básica e Competências Específicas e Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

As Competências e Habilidades trabalhadas em cada tema principal e em cada seção são identificadas para o professor tanto nas páginas do Livro, em comentários junto de cada conteúdo, quanto nas Orientações Específicas deste Manual do Professor.

■ Abertura

No início de cada Livro, apresentamos, em quatro páginas, uma síntese dos conteúdos principais que serão trabalhados ao longo das quatro Unidades que o compõem:

- a **situação-problema**, relacionada ao universo do estudante, que servirá como integradora dos conteúdos e disparadora das **práticas de pesquisa** apresentadas no Livro – especialmente nas seções **Pesquisa em Foco**, por meio de metodologias ativas –, e trabalhada tendo como focos dois Temas Contemporâneos Transversais (sendo eles: Ciência e Tecnologia; Multiculturalismo; Economia; Meio Ambiente; Cidadania e Civismo; Saúde);

- os **objetivos** a serem desenvolvidos, acompanhados da **justificativa** da pertinência desses objetivos;
- quadros com as **Competências Gerais** da Educação Básica e com as **Competências Específicas** e **Habilidades** de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, de acordo com a BNCC, que são trabalhadas ao longo das Unidades;
- um **mapa mental** dos conteúdos principais trabalhados no decorrer do Livro.

■ Entre saberes

Esta seção trabalha as aproximações entre componentes curriculares da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Filosofia, Geografia, Sociologia e História) e também entre áreas diversas com abordagens complementares (as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas com as Ciências da Natureza e suas Tecnologias, com Linguagens e suas Tecnologias e com Matemática e suas Tecnologias), indicando como os componentes e as áreas dialogam e convergem no que diz respeito a determinados assuntos. Está presente nas quatro Unidades de todos os Livros desta Coleção.

■ Contraponto

Seção que apresenta a controvérsia, o debate, dedicando-se à exposição e ao exame de polêmicas, incentivando a reflexão sobre diferentes interpretações a respeito de um mesmo fenômeno ou evento. Tem como objetivo apresentar contrapontos a uma versão consolidada ou a explicações que configuram um lugar comum. Possibilita, dessa forma, que se aprofunde uma questão trabalhada no texto principal, convidando o estudante a refletir sobre as proposições do excerto apresentado e a se posicionar criticamente. Está presente nas quatro Unidades de todos os Livros da Coleção.

■ Oficina

As atividades desta seção, localizada sempre no final de cada Parte do Livro, têm como enfoque a organização, a sistematização e a ampliação dos principais conteúdos vistos nas duas Unidades que compõem a Parte, sempre trabalhando a capacidade de reflexão, de argumentação e de proposição dos estudantes. Exploram tanto as possibilidades de aplicação do que foi apreendido pelo estudante quanto de extrapolação do conteúdo, por meio de propostas de pesquisa e de trabalho com a compreensão leitora de imagens e textos da atualidade, enfocando o protagonismo juvenil.

■ Pesquisa em foco

Esta seção apresenta-se duas vezes em cada um dos Livros desta Coleção, encerrando o trabalho realizado em cada uma das Partes do Livro (e nas duas Unidades que as compõem). A partir de ao menos duas diferentes **práticas de pesquisa**, os estudantes são convidados a realizar um grande Projeto organizado em diversas etapas. No segundo **Pesquisa em foco**, encerrando o Livro, há a culminância das práticas de pesquisa e a apresentação do Projeto para a comunidade. Os conhecimentos mobilizados no Projeto são amarrados pelas propostas de pesquisa, tendo em vista a elaboração do produto final. A seção trabalha competências socioemocionais e o protagonismo juvenil.

■ Foco no texto/Foco na imagem

Boxes presentes ao longo de cada Livro, sempre que oportunos (sem lugar e frequência determinados), nos quais o estudante é incentivado a compreender algo presente nos temas trabalhados na Unidade a partir da análise de uma imagem ou um texto – citado ou não –, contextualizados com o texto principal.

■ **Boxe simples**

Este boxe, que aparece ao longo das Unidades, apresenta algumas informações complementares ou paralelas ao texto principal, auxiliando o estudante a se aprofundar em determinado aspecto mencionado.

■ **Glossário**

Presente em todos os volumes da Coleção, traz o significado de termos, conceitos e expressões ao lado do texto principal.

■ **Explorando outras fontes**

Em diversos momentos, ao lado do texto principal, o estudante encontrará sugestões de livros, vídeos (filmes e documentários, em geral) e *sites* que se relacionam com o que está sendo trabalhado na Unidade, sempre acompanhadas de uma breve resenha.

Possibilidades de uso dos Livros da Coleção

Os seis Livros que compõem esta Coleção foram elaborados e estruturados de forma independente. São autocontidos, ou seja, os conteúdos e as abordagens de um dos Livros independem dos conteúdos e das abordagens dos outros cinco, não havendo gradação.

Dessa forma, o professor ou o grupo de professores da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas podem definir, a partir de seus próprios critérios e de seu planejamento, qual será a ordem em que os volumes serão trabalhados com seus estudantes.

Com esse mesmo princípio, o professor ou grupo de professores tem autonomia para escolher a sequência em que as Unidades serão trabalhadas em sala de aula, bem como para excluir ou complementar conteúdos.

Mesmo com a flexibilidade aqui exposta, sugere-se que cada Livro seja trabalhado durante um semestre letivo, sendo cada Parte correspondente ao trabalho de um bimestre, e cada uma de suas Unidades correspondente a um mês letivo. Mas essa é apenas uma sugestão de trabalho. Reafirmamos, aqui, que o professor ou grupo de professores, ou ainda a coordenação da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da escola, tem autonomia para definir como e em que momento os conteúdos oferecidos serão trabalhados com os estudantes.

Dentro de cada Livro, ao lado de cada tema ou conteúdo principal apresentado ao estudante, sugerimos um ou mais professores dos componentes curriculares da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – História, Geografia, Sociologia e Filosofia – que, em nossa opinião (obviamente subjetiva), pode(m) conduzir o trabalho com aquele tema ou conteúdo com os estudantes em sala de aula. Trata-se, novamente, apenas de uma sugestão, ficando a critério do grupo docente a definição de quem conduzirá cada trecho.

Essa organização flexível da Coleção, com variedade de estratégias didáticas e atividades, além de orientações ao professor que indicam diversas possibilidades dos usos do material, propicia que os professores ajustem os conteúdos apresentados ao contexto real da escola e às condições de trabalho que lhe são colocadas, além das necessidades e potencialidades de suas turmas. Os conteúdos, pensados de maneira estruturalmente interdisciplinar, permitem flexibilidade quanto às abordagens por diferentes professores e em diferentes contextos.

Que laços estabeleço com as pessoas do meu convívio?

Como eu posso fazer a diferença positivamente na vida das pessoas das comunidades em que convivo?

Partindo dessas perguntas, propostas na abertura do Livro, espera-se que os estudantes possam identificar pontos de conexão entre os conteúdos nele trabalhados e seu entorno. Também é possível, a partir delas, criar um espaço de diálogo com os estudantes em sala de aula.

Com a utilização de ferramentas de pesquisa e análise das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e por meio do trabalho com os conteúdos das quatro Unidades do Livro, o estudante refletirá sobre as questões apresentadas e sobre as relações de vizinhança e comunidade, onde ele vivencia processos mais amplos da sociedade e da cultura. Também investigará os sentidos geográficos e sociais de território e fronteiras, a partir da observação de processos históricos, políticos e econômicos que, por fazerem parte dos contornos atuais da sociedade brasileira, impactam diretamente nas comunidades das quais ele participa.

Ao longo das Unidades do Livro, o estudante realizará diversas atividades de pesquisa. Especialmente em duas etapas, nas seções “Pesquisa em foco”, realizará as práticas de **observação participante** (para construir um mapa de uma comunidade de sua escolha) e de **grupo focal** (para construir uma intervenção em um espaço público de uso comum dessa comunidade), por meio de **pesquisa-ação**.

Neste Livro, são enfatizados os Temas Contemporâneos Transversais “Multiculturalismo” e “Economia”, que se expressam ao longo de todo o volume na escolha dos conteúdos, na abordagem multidisciplinar e na seleção das atividades. Com o conjunto de textos e atividades propostos ao longo do Livro, é possível mobilizar nove das dez Competências Gerais da Educação Básica e as seis Competências Específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Os principais temas trabalhados em cada Unidade são:

UNIDADE 1 Território e poder

Territórios, fronteiras e territorialidades
Formação territorial do Brasil
Formação e dinâmica das cidades
A urbanização e seus problemas

UNIDADE 2 Fluxos: as dinâmicas populacionais e econômicas e a contemporaneidade

Capitalismo, modernidade e a política colonial europeia
Colonização europeia e acumulação primitiva
Neocolonialismo europeu na África
Desenvolvimento capitalista no Brasil: classe, raça e poder

UNIDADE 3 Os impactos da globalização

A integração econômica global
Globalização e exclusão social
Os países emergentes no cenário globalizado: o grupo BRICS
Guerras, fronteiras e movimentos populacionais no mundo globalizado

UNIDADE 4 Revoluções na indústria e nas tecnologias

Pioneirismo inglês e industrialização
A era da eletricidade e do petróleo
Ética e cultura digital

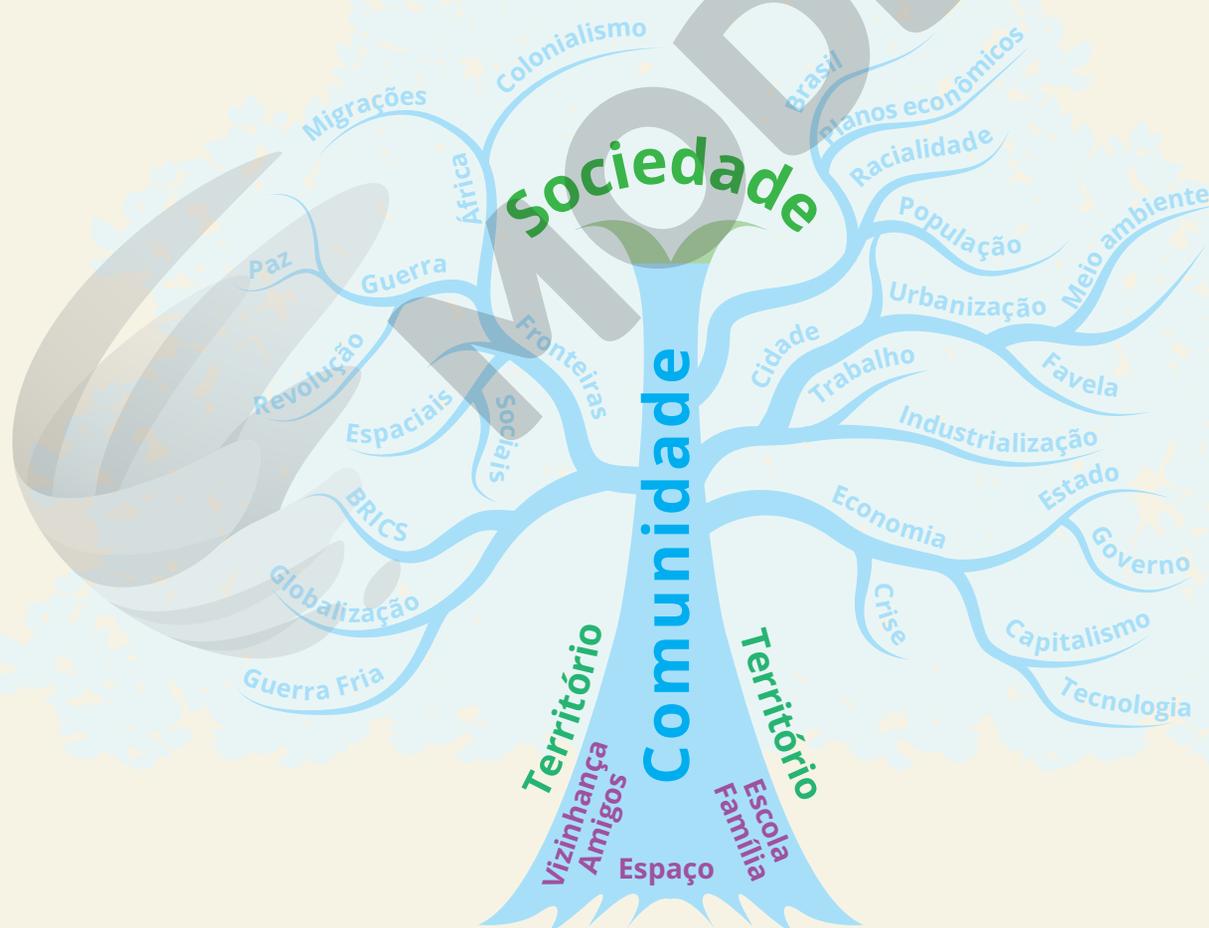
Abertura do Livro - p. 6-9

Sugerimos que o professor inicie uma conversa entre a turma sobre as fotografias reproduzidas na abertura do Livro (página 6). Pergunte aos estudantes se já tiveram a oportunidade de observar intervenções artísticas no espaço público. Questione como imaginam que a intervenção exposta na fotografia acontece e quais são seus objetivos. Peça que estabeleçam conexões entre a imagem e as questões propostas na abertura: "Que laços estabeleço com as pessoas do meu convívio?"; "Como eu posso fazer diferença positivamente na vida das pessoas das comunidades em que convivo?".

Utilize essas questões para incentivar os estudantes a se situar nas comunidades a que pertencem, refletindo sobre a ideia de comunidade e relembrando que a escola também é uma comunidade.

A árvore de palavras apresentada na página 7 traz as principais ideias deste Livro, articuladas ao longo das quatro Unidades. Realize uma leitura coletiva dela com os estudantes, pedindo que formulem hipóteses acerca das conexões apresentadas. Proponha um desafio: todos devem escrever frases que articulem as palavras exibidas, e cada frase deverá conter ao menos duas palavras da árvore; no entanto, só é possível colocar na mesma frase palavras que estão diretamente relacionadas. As frases devem fazer sentido, ainda que o estudante não concorde com seu conteúdo. Peça a eles que escrevam as frases em tiras de papel, sem que se identifiquem. Após recolhê-las, leia-as em voz alta, discutindo com os estudantes sobre a pertinência e a verossimilhança das frases. Esse exercício oferece uma oportunidade para que você faça um diagnóstico dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre os principais temas do Livro.

Reproduzimos abaixo a árvore de palavras da página 7 do Livro do Estudante, destacando termos mais relevantes, que podem ser trabalhados de forma ampla nessa atividade com a turma:



1. Objetivos

Os objetivos de aprendizagem desta Unidade têm como intenção levar os estudantes a:

1. Reconhecer o significado etimológico e científico do conceito de território e identificar suas ressignificações no decorrer do tempo.
2. Analisar os aspectos histórico-geográficos que envolvem o estabelecimento de fronteiras em suas distintas escalas.
3. Identificar, analisar e comparar processos políticos envolvendo o estabelecimento de fronteiras nacionais em distintos territórios.
4. Analisar as diferentes formas de ocupação de áreas de fronteira, como modo de compreender os interesses e as motivações que envolvem a delimitação dos espaços fronteiriços considerando questões de segurança nacional e do reordenamento da soberania nacional.
5. Analisar e avaliar os processos políticos que envolvem a definição das fronteiras nacionais como forma de validar o domínio sobre o território e garantir a ampliação política e socioeconômica sobre ele.
6. Analisar os processos histórico-geográficos responsáveis pela formação territorial do Brasil, desde sua colonização até a atualidade, considerando os interesses econômicos, o estabelecimento de suas fronteiras e a aquisição de novos territórios para que se possa compreender as formas de organização do espaço brasileiro na atualidade.
7. Analisar a formação e a dinâmica das cidades e dos centros urbanos, considerando as relações entre crescimento urbano e industrialização, diferenciação entre os conceitos de cidade e urbano, reconhecimento das metrópoles como espaços ampliados das atividades socioeconômicas e seu papel na vida social, política e econômica dos cidadãos.
8. Analisar os aspectos socioambientais próprios dos centros urbanos, considerando as diferentes formas de ocupação e a distribuição desigual dos espaços e das riquezas.
9. Desenvolver diversas competências gerais definidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
10. Desenvolver diversas Competências Específicas e Habilidades da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, conforme a BNCC para o Ensino Médio.

2. Justificativa

A Unidade 1 tem como propósito analisar os conceitos de território e poder, partindo da compreensão do significado do termo para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e seu desdobramento político, em uma abordagem mais ampla por meio das inúmeras territorialidades que se manifestam no interior dos Estados. São analisadas detalhadamente a definição de fronteiras, as diferenças entre países e territórios fronteiriços, as arbitrariedades que se manifestam na definição das fronteiras em diversos lugares do mundo. Também são analisados, em recortes específicos, as localidades fronteiriças das cidades gêmeas e o enraizamento dos inúmeros muros construídos para definir fronteiras que, diferentemente das físicas, responsáveis por canalizar e organizar fluxos de pessoas e mercadorias, materializam novas formas de estancamento e separações.

Nesta Unidade, destacam-se também os processos histórico-geográficos responsáveis pela formação territorial do Brasil e a definição de suas fronteiras para melhor compreensão da organização do espaço brasileiro na atualidade.

Outro tema fundamental abordado na Unidade é o estudo da urbanização e das cidades, espaços considerados como manifestações socioeconômicas e políticas dos territórios. Busca-se estabelecer a relação entre o desenvolvimento do processo de industrialização e de urbanização das cidades; o aprofundamento dos conceitos de cidade, urbano, urbanização e metrópole, assim como o levantamento dos inúmeros problemas que se manifestam nesses espaços.

Destaca-se que, no decorrer da Unidade 1, o trabalho com os conteúdos propostos pode ser conduzido por professores dos quatro diferentes componentes curriculares da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em conjunto ou individualmente. Junto de diversos tópicos, sugerimos um ou mais componentes curriculares que possam estar em evidência e, dessa forma, ser trabalhado pelo(s) professor(es) daquele(s) componente(s). Trata-se apenas de uma sugestão, visto que a escolha e a distribuição de conteúdos, bem como a forma como serão conduzidos, são de livre escolha do grupo de professores ou da coordenação da área. Há também conteúdos que podem ser trabalhados em conjunto com professores das áreas de Linguagens e suas Tecnologias. Vale a pena destacar também que, no item 4, “Respostas e orientações sobre as atividades propostas na Unidade”, neste Manual do Professor, há um trabalho especial, ligado às seções “Entre saberes”, com a sugestão de planos de aulas compartilhadas entre professores de diferentes áreas e componentes.

3. As Competências Gerais, as Competências Específicas e as Habilidades trabalhadas na Unidade

A partir da abrangência das Competências Gerais da Educação Básica e das Competências Específicas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, expressas na BNCC – que tem como propósito mobilizar os estudantes em suas inúmeras possibilidades de aprendizagens no decorrer da Educação Básica –, os conteúdos selecionados na Unidade 1 têm por objetivo valorizar os conhecimentos historicamente construídos, assim como suas derivações, para colaborar no desenvolvimento de uma aprendizagem significativa que permita ao estudante potencializar sua compreensão de mundo por intermédio de uma ampliação de seu repertório cognitivo, de sua consciência crítica, ativa e sempre aberta a novos conhecimentos e descobertas.

Para tanto, são apresentadas na Unidade diversas possibilidades de leitura de mundo e linguagens e conhecimentos de diferentes áreas para valorizar a diversidade dos saberes e vivências. A leitura de fotografias, mapas e textos e a realização das atividades propostas levam o estudante a argumentar, defender ideias e analisar fatos de forma crítica e autônoma.

Espera-se também que a compreensão da realidade historicamente construída, nas mais diferentes escalas, auxilie o jovem a compreender a realidade em que vive, permitindo-lhe desenvolver competências que lhe auxiliem a discutir e atuar em seu local de vivência para desvendar, apontar e modificar os problemas que incidem sobre as cidades e apresentar soluções para os problemas detectados em seu entorno.

Na BNCC, o conceito de competência é definido como “a 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” (p. 8).

As habilidades trabalhadas na Unidade 1 deste Livro têm o propósito de levar o jovem estudante a identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens para a compreensão do conceito de território, em suas diversas possibilidades; identificar, contextualizar e criticar tipologias que se opõem,

explicitando suas ambiguidades ao se analisar os diferentes enfoques fronteiriços; 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, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles; analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneos, bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais; comparar os significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades; comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas; analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo; 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.

Quanto às Competências Gerais a serem construídas no decorrer da Educação Básica, a Unidade 1 contribui para levar os estudantes a:

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.
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.
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.

No quadro a seguir, relacionamos as Competências Específicas e as Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que são trabalhadas nos textos, nas seções e nas atividades ao longo da Unidade 1:

Competências Específicas	Habilidades
<p>1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.</p>	<p>(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.</p> <p>(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).</p> <p>(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.</p>
<p>2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.</p>	<p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(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).</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p>

Na Unidade 1, também é trabalhada a seguinte Competência Específica e Habilidade da área de Linguagens e suas Tecnologias:

Competência Específica	Habilidade
<p>6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.</p>	<p>(EM13LGG604) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas.</p>

4. Respostas e orientações sobre as atividades propostas na Unidade

Abertura da Unidade (p. 11)

Ao explorar a imagem com os estudantes, informe a eles que a cerca entre Melilla e o Marrocos começou a ser erguida em 1998 para conter o fluxo de migrantes que atravessavam o território espanhol na África para tentar alcançar a Europa. Em geral, esses migrantes procediam, como ainda procedem, de áreas da África Subsaariana ou do Oriente Médio assoladas por guerras, miséria e fome. Comente também que a cidade autônoma espanhola cresceu ao longo dos séculos em torno de antigas fortificações medievais. Nela convivem muçulmanos, cristãos, judeus e indianos.

Com base na leitura da imagem, incentive a formulação de hipóteses:

- O que motivaria as pessoas a tentar entrar ilegalmente em território espanhol?
- As barreiras físicas podem contribuir para solucionar a crise dos refugiados?
- O que essas barreiras expressam?

Procure levantar também o conhecimento prévio dos estudantes acerca da existência de outras barreiras físicas entre países, como o muro construído na fronteira dos Estados Unidos com o México. Por meio de comparações, é possível que os estudantes percebam as barreiras como expressão das divisões socioculturais e étnicas e de sentimentos xenofóbicos, que crescem nos continentes europeu e americano, assim como o discurso anti-imigração.

Foco na imagem (p. 20)

Espera-se que o estudante indique que as populações das duas cidades mantêm estreitas relações econômicas, sociais e culturais e que o isolamento geográfico de ambas, especificamente na floresta Amazônica, contribui para essa proximidade. Essas cidades gêmeas têm vínculos territoriais, culturais e sociais que ultrapassam os limites das fronteiras. Entre elas existem fluxos de mercadorias e pessoas, além do compartilhamento de serviços (clínicas médicas, dentistas) e de equipamentos culturais (teatros, escolas, cinemas), entre outros.

Essa atividade mobiliza a seguinte Competência Específica e a seguinte Habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a ela relacionada: CE2 (EM13CHS203).

Foco na imagem (p. 21)

Espera-se que o estudante identifique, com a mediação do professor, muros fronteiriços em localidades com conflitos bélicos (como no Oriente Médio) e entre países muito díspares em termos socioeconômicos (como Estados Unidos e México).

Essa atividade mobiliza a seguinte Competência Específica e a seguinte Habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a ela relacionada: CE2 (EM13CHS201).

Entre saberes: O muro (p. 23)

O eu lírico caracteriza o muro como algo intransponível, sombrio e misterioso, que desperta a imaginação e a curiosidade quanto ao que existe do outro lado.

A seção mobiliza a Competência Específica 1 e a Habilidade (EM13CHS101) de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Promove ainda a integração com Linguagens e suas Tecnologias, ao trabalhar a Competência Específica 6 e a Habilidade EM13LGG604, a ela relacionada.

Plano de aula compartilhada acompanhando a seção *Entre saberes: O muro*

Objetivos: compreender a manifestação simbólica de conceitos como limites e fronteiras, por meio de texto literário, e ampliar o alcance desses conceitos, em uma aula compartilhada com o professor de Sociologia e o de Língua Portuguesa.

Desenvolvimento: o professor de Língua Portuguesa pode realizar a leitura mediada do poema de Manoel de Barros, ressaltando a construção linguística das características do muro, que destacam, pela reiteração, sua antiguidade (“pintura de outros tempos”, “muro ancião”, “corpo entregue ao tempo”). O professor deve ressaltar também a reação das crianças do poema diante do muro, pautada pela imaginação (“um dizia ter violado”, “pomar misterioso”, “eu sempre acreditei”). Espera-se que a reflexão conduzida resulte na revelação da condição misteriosa tanto do muro como daquilo que existiria do outro lado desse limite, o que aguça a curiosidade dos que estão do “lado de cá”. Com base nessa reflexão literária, o professor de Sociologia pode conversar com os estudantes sobre a relação entre o muro de Manoel de Barros e os muros que separam povos e nações, retomando o caráter histórico dos limites fronteiriços, estabelecidos ao longo do tempo. É possível, ainda, debater com os estudantes a condição de populações apartadas por muros ou sistemas rígidos de fronteira, destacando a esperança de fazer a travessia para conhecer outras realidades possíveis, em busca de condições melhores de vida, temas abordados na Unidade.

Avaliação: é esperado que a discussão em aula e a resposta à pergunta proposta na atividade da seção “Entre saberes” possibilitem a sensibilização dos estudantes em relação às questões éticas e humanitárias que envolvem populações refugiadas ou povos apartados por fronteiras rigidamente controladas.

Exploração de imagem (p. 29)

Ao explorar a fotografia que retrata o transporte de borracha pelo rio Acre, comente com os estudantes que, apesar de pertencer à Bolívia, a região do Acre era ocupada por seringueiros brasileiros desde as últimas décadas do século XIX. Naquela época, o avanço da Revolução Industrial multiplicara a demanda da borracha, tornando a região cobiçada por brasileiros, bolivianos e estadunidenses. Entre os vários conflitos motivados pela economia da borracha, o maior ocorreu em 1902, quando forças lideradas pelo brasileiro Plácido de Castro desfecharam um ataque contra forças bolivianas e sustentaram uma prolongada luta pelo domínio local. A tensão na região só terminou em 1903, quando foi assinado o Tratado de Petrópolis, negociado pelo Barão do Rio Branco.

Foco na imagem (p. 30)

Espera-se que o estudante identifique a precariedade da regulação do espaço urbano em Nova Délhi, justificando-a com elementos da imagem: circulação de pessoas e automóveis pela mesma via, calçadas ocupadas pelo comércio, propagandas expostas de maneira desordenada, entre outros aspectos.

Essa atividade mobiliza a seguinte Competência Específica e as seguintes Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a ela relacionadas: CE2 (EM13CHS201, EM13CHS202, EM13CHS206).

Contraponto: Rua: morte ou vida? (p. 37)

1. Le Corbusier prioriza o tráfego de veículos porque a circulação nas cidades precisa de agilidade e os múltiplos usos das vias, com a consequente aglomeração de pessoas, criam obstáculos ao trânsito e tornam as cidades caóticas.
2. A utilização maciça do automóvel nas grandes cidades faz das ruas locais de mera circulação, tornando-se obstáculo aos encontros e às vivências interpessoais.

3. Segundo Lefebvre, a rua é o lugar do encontro e da diversidade, de fundamental importância para a vida nas cidades. De acordo com o texto, também se pode afirmar que, sem a vivência dos espaços públicos, a cidade se deteriora, com o consequente abandono e o aumento da criminalidade.
4. Entre outros fatores, Lefebvre defende que é nos espaços públicos que se dão as manifestações políticas, de defesa da cidadania e contra as injustiças.
5. Resposta pessoal. Espera-se que o estudante considere, para formular a resposta, a fragmentação dos espaços da cidade e a uniformização de seus usos, contrapondo esses aspectos à multiplicidade de usos dos diferentes espaços.

As atividades mobilizam as seguintes Competências Específicas e as seguintes Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103); CE2 (EM13CHS202).

Foco no texto (p. 41)

1. a) O estudante deve perceber que “aglomerado subnormal” é uma categoria aplicada às áreas ocupadas por um conjunto de habitações precárias, que não dispõem de serviços básicos de saneamento, como é o caso de favelas, mocambos, loteamentos e outros tipos de ocupação irregular e com moradias expostas a riscos. Por exemplo: fincadas em aterros sanitários, lixões e áreas contaminadas; erigidas nas imediações de linhas de alta tensão; perto de oleodutos e gasodutos; penduradas em encostas etc. São unidades habitacionais carentes, em sua maioria, de serviços públicos essenciais, ocupando ou tendo ocupado, até período recente, terreno de propriedade alheia (pública ou particular) e estando dispostas, em geral, de forma desordenada e densa.
b) É esperado que o estudante reflita sobre a importância do desenvolvimento de políticas públicas que ofereçam serviços básicos de saneamento distribuídos de maneira regular e igualitária nas diferentes regiões do país, como conexão à rede de esgoto, coleta de lixo e água encanada, para resolver o problema dos aglomerados subnormais.
2. Incentive os estudantes a refletir sobre as possíveis soluções para os problemas relacionados aos aglomerados subnormais e a fundamentar suas proposições. Se necessário, retome as informações contidas na notícia apresentada.

Oriente a construção do texto coletivo, incentivando uma reflexão sobre as medidas capazes de redirecionar o planejamento urbano de modo a solucionar ou amenizar o fenômeno dos aglomerados subnormais. Por exemplo, com a implementação de políticas públicas voltadas para a implantação de infraestrutura nas áreas do país em que a concentração e o adensamento da população se dão de forma mais crítica; assim como a implementação de políticas públicas no Plano Diretor dos municípios que priorizem a destinação de melhores terrenos para a construção de moradias da população de baixa renda, além do fornecimento de materiais de construção ou condições de financiamento que possibilitem a compra destes pelos moradores.

Para embasar a discussão, sugere-se a leitura do artigo “Brasil tem mais de 11 milhões de favelados, revela IBGE”, no qual são comentados os resultados da pesquisa *Aglomerados subnormais “informações territoriais”*, divulgados em 2013. Essa pesquisa foi desenvolvida pelo IBGE com base nos dados do censo de 2010. Disponível em: <<http://antp.org.br/website/noticias/show.asp?npgCode=1D016464-5B6B-4E81-836E-8F903522B04F>>. Acesso em: 8 abr. 2020.

Essas atividades mobilizam a seguinte Competência Específica e a seguinte Habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a ela relacionada: CE2 (EM13CHS206).

5. Sugestão de atividade complementar

As fronteiras como questão política na atualidade (p. 20)

As fronteiras de Arunachal Pradesh, reconhecido internacionalmente como um estado da Índia, foram estabelecidas em 1914 pelo Acordo de Simla. A China, no entanto, rejeitou o acordo e até hoje considera a região como parte de seu território, chamando-a de Tibete do Sul.

Pesquise a respeito da situação política do Tibete e, a partir de suas descobertas, relacione essa situação com o interesse da China no território de Arunachal Pradesh.

Professor, auxilie os estudantes a reconhecer a tensa ocupação do Tibete pela China e as reivindicações pela independência tibetana ainda hoje existentes. Assim, espera-se que eles relacionem a reivindicação chinesa por Arunachal Pradesh com o interesse de domínio territorial na região, bem como com as questões de segurança e defesa, uma vez que este território está ao sul do Tibete e faz fronteira com a China.

6. Textos complementares para o professor

Texto 1

Território: aproximações a um conceito-chave da geografia

[...] a simples imagem do território equivale a uma apropriação simbólica do espaço como forma primária do território. Ela também abre a possibilidade de se pensar a territorialidade, que surge quando pessoas e grupos realizam uma ocupação do espaço, ainda que momentânea, esporádica e mais ou menos perceptível em seu movimento, conforme a escala em que for visualizada. Por exemplo, choque de torcidas organizadas entrando em confronto por razões territoriais; procissões religiosas que não cederiam lugar a outra, no mesmo instante e local; a peregrinação à Meca, ao túmulo de Lênin ou Elvis Presley, o Caminho de Santiago de Compostela com seus percursos, itinerários e peregrinos; a rota de alguma gangue suburbana ou o morro dominado pelo tráfico.

Esses produtos do imaginário social tomam emprestadas referências espaciais enraizadas e bem localizadas que são submetidas à representação, tendo uma simbologia específica e validade indeterminada. [...]

As atividades de planejamento oficial (planos de desenvolvimento, ações estratégicas de governo e esquemas em práticas espaciais civis e militares) evocam a imagem do território e tendem – apenas tendem – a se territorializarem. Formas de planejamento menos rígidas, como a planificação de campanhas, a organização de uma passeata, marcha, caminhada e todo tipo de mobilização popular local, global, no âmbito comunitário ou com expressão internacional, estabelecem a existência virtual do território. Então, para existir território, teríamos: espaço(s), ator(es) e poder(es). Espaço do qual se originará uma forma específica de relação que o ator manterá com ele; o ator (individual, coletivo, social) que se relacionará com o espaço na forma de controle, domínio, apropriação, enfim, exercendo o poder. Podemos, ainda, ensaiar as características comuns ao território: possuir área, recursos, povo, poder, limites e fronteiras. [...]

[...]

STÜRMER, Arthur Breno; PINÓS DA COSTA, Benhur. Território: aproximações a um conceito-chave da geografia. In: *Geografia, Ensino & Pesquisa*, v. 21, n. 3, p. 50-60, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/viewFile/26693/pdf>>. Acesso em: 12 maio 2020.

Texto 2

Território político: fundamento e fundação do Estado

A partir do século XVII, sobretudo com a paz de Westphalia (1648), o dinamismo das nacionalidades da Europa Ocidental passou a exaltar o território como suporte do soberano do Estado. Esse é o momento em que se cristalizam os conflitos entre as emergentes nações europeias pela definição de territórios compactos e contínuos, suscitando debates sobre as demarcações de fronteiras. O território aparece como a base física de unificação para aquele que governa o Estado. Dois aparatos foram mobilizados para essa unificação e reconhecimento: um interno, centrado nas relações entre Estado e sociedade civil – objeto de preocupação da ciência política – e outro externo fundado nas relações interestatais – assunto para a disciplina das relações internacionais [...]. Portanto, o território dividiu a política em duas, interior e exterior, ainda que o Estado seja o mesmo e as duas políticas, particularmente hoje com o avanço da globalização, estejam estreitamente articuladas. Este modelo *topológico* de Estado une pela primeira vez Estado e território. O nexu entre os termos é a soberania.

Essa concepção jurídica enfoca o território a partir de três matrizes: a) o território como objeto do Estado: o território seria um elemento natural do Estado. Esta concepção admite a diferença entre solo e território, mas é neste que é fundada a soberania; b) o território como sujeito do Estado: aqui o território é visto como um elemento constitutivo do Estado. [...]; c) o território como função do Estado: o espaço nacional e o poder (a soberania) relacionam-se pelo território, sendo este o meio pelo qual o Estado exerce seu poder absoluto. Pode-se dizer, a respeito da concepção jurídica do território, que o direito nunca pensou o território senão em relação ao Estado. [...]

Nesta perspectiva o território é a jurisdição de um Estado, a projeção espacial de sua soberania e de sua autoridade, não havendo subespaço da superfície da Terra que escape a essa racionalização. [...] Para praticar o poder em “seu” espaço o Estado reclamou legitimidade, ou seja, passou a controlar o ordenamento político, que tem que ser reconhecido como válido por todos aqueles que vivem sob uma mesma soberania, dentro dos limites de um território. A validação desse ordenamento político soberano é realizada pelo Estado ao reivindicar para si o “monopólio da violência”. O Estado territorial foi construído num lento processo histórico, durante o qual se procurou fazer coincidir os espaços político, jurídico, econômico e cultural.

[...]

Tendo sua condição de *abrigo* relativizada, o *território como recurso*, ou seja, como plataforma para expansões políticas e comerciais, prevaleceria no atual período. Multinacionais, diásporas, seitas religiosas e organizações internacionais animam o mundo colocando em circulação capitais, homens e ideias. Tudo isso contesta a ideia do território como um compartimento político fechado, pois ao mapa dos compartimentos se justapõe o mapa das redes. Daí Gottmann [...] concluir que o *abrigo*, fundado em soberanias exclusivas onde cada Estado reina em seu território, aos poucos cede lugar a um mundo com leis e direitos de ingerência, pois a segurança, em razão da unificação do mundo, seria mundial e não mais exclusiva de cada compartimento. Evidentemente, para Gottmann, leis e direitos de ingerência não poderiam anular as soberanias nacionais, pois isto colocaria em questão o fundamento central do território político.

[...]

CATAIA, Marcio Antonio. Território político: fundamento e fundação do Estado. *Sociedade & Natureza*, Uberlândia, v. 23, n. 1, p. 115-125, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-45132011000100010&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 12 maio 2020.

Fluxos: as dinâmicas populacionais e econômicas e a contemporaneidade

1. Objetivos

Os objetivos de aprendizagem desta Unidade têm como intenção levar os estudantes a:

1. Analisar criticamente o fenômeno da urbanização em relação ao processo de desenvolvimento econômico no modo de produção capitalista.
2. Compreender os aspectos contraditórios da globalização em sua complexidade.
3. Observar o processo histórico como determinante dos fenômenos sociais contemporâneos.
4. Analisar criticamente as tensões sociais e os conflitos entre países, povos e segmentos da sociedade, com atenção particular à racialidade e ao racismo.
5. Compreender a formação cultural e social do Brasil em sua complexidade.
6. Desenvolver diversas Competências Gerais definidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
7. Desenvolver diversas Competências Específicas e Habilidades da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, conforme a BNCC para o Ensino Médio.

2. Justificativas

A Unidade 2 traz aos estudantes a oportunidade de observar analiticamente dois fenômenos bastante concretos do cotidiano – a urbanização e as desigualdades sociais por ela acirradas –, por meio de ferramentas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

O eixo central da Unidade é o olhar sobre processos geopolíticos, assim como sobre sua história, os dilemas filosóficos que trazem e a maneira como dão forma às estruturas sociais presentes na vida dos jovens brasileiros hoje. A compreensão crítica dos processos coloniais e neocoloniais, a formação racial da sociedade brasileira, assim como a industrialização e a urbanização, são os pontos principais de atenção ao longo do trabalho.

O conteúdo da Unidade é organizado em quatro grandes temas principais, sendo cada um deles mais próximo (embora não exclusivo) de um dos componentes curriculares da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: a Sociologia, a História, a Filosofia e a Geografia. O trabalho com os conteúdos propostos pode ser conduzido por professores dos quatro diferentes componentes, em conjunto ou individualmente. Junto de cada um desses temas principais, sugerimos um componente que possa estar em evidência e, dessa forma, ser trabalhado pelo professor daquele componente. Trata-se apenas de uma sugestão, visto que a escolha e a distribuição de conteúdos, bem como a forma como serão conduzidos, são de livre escolha do grupo de professores e/ou da coordenação da área. Há conteúdos que podem ser trabalhados em conjunto com o professor da área de Matemática e suas Tecnologias.

A Unidade 2 também apresenta pontualmente interdisciplinaridade com a área de Matemática e suas Tecnologias. Vale a pena destacar também que, no item 4, “Respostas

e orientações sobre as atividades propostas na Unidade”, neste Manual do Professor, há um trabalho especial, ligado às seções "Entre saberes", com a sugestão de planos de aulas compartilhadas entre professores de diferentes áreas e componentes.

3. As Competências Gerais, as Competências Específicas e as Habilidades trabalhadas na Unidade

A abordagem das questões centrais da Unidade 2 se dá em torno principalmente da construção de uma noção crítica da relação entre Tempo e Espaço, trazendo reflexões filosóficas importantes sobre as relações possíveis também entre Território e Fronteira. O trabalho concentra habilidades analíticas sobre as tensões e as contradições do cotidiano dos jovens brasileiros, enfocando para isso a possibilidade da compreensão histórica crítica dos fenômenos tratados.

Um dos pontos centrais da Unidade são os conflitos políticos, econômicos, socioambientais e raciais acirrados pelos contextos de desigualdade e o processo de urbanização intensa. Dessa maneira, as diversas atividades procuram propor análises de diferentes tipos de dados e fontes para que os estudantes compreendam dinâmicas populacionais mais amplas e possam se situar em relação a tais conflitos de maneira cidadã. Nesse processo, como uma das ferramentas necessárias à atividade analítica, é enfocada a necessidade de recorrer a argumentos sólidos, embasados em dados, fatos e informações confiáveis na elaboração de hipóteses e opiniões.

As Competências Gerais da Educação Básica que são trabalhadas nessa Unidade estão relacionadas no quadro abaixo:

Competências Gerais da Educação Básica
<ol style="list-style-type: none">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.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.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.

No quadro a seguir, relacionamos as Competências Específicas e as Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que são trabalhadas nos textos, nas seções e nas atividades ao longo da Unidade 2:

Competências Específicas	Habilidades
<p>1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.</p>	<p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(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).</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p>
<p>2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.</p>	<p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p>

Competências Específicas	Habilidades
<p>3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.</p>	<p>(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.</p> <p>(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).</p>
<p>4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.</p>	<p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p>
<p>5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.</p>	<p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p>
<p>6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p>	<p>(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.</p> <p>(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.).</p> <p>(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.</p> <p>(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 autocuidado, a autoestima, a autoconfiança e a empatia.</p>

Na Unidade 2, também é trabalhada a seguinte Competência Específica e as seguintes Habilidades da área de Matemática e suas Tecnologias:

Competência Específica	Habilidades
<p>1. Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos, sejam atividades cotidianas, sejam fatos das Ciências da Natureza e Humanas, das questões socioeconômicas ou tecnológicas, divulgados por diferentes meios, de modo a contribuir para uma formação geral.</p>	<p>(EM13MAT101) Interpretar criticamente situações econômicas, sociais e fatos relativos às Ciências da Natureza que envolvam a variação de grandezas, pela análise dos gráficos das funções representadas e das taxas de variação, com ou sem apoio de tecnologias digitais.</p> <p>(EM13MAT102) Analisar tabelas, gráficos e amostras de pesquisas estatísticas apresentadas em relatórios divulgados por diferentes meios de comunicação, identificando, quando for o caso, inadequações que possam induzir a erros de interpretação, como escalas e amostras não apropriadas.</p> <p>(EM13MAT104) Interpretar taxas e índices de natureza socioeconômica (índice de desenvolvimento humano, taxas de inflação, entre outros), investigando os processos de cálculo desses números, para analisar criticamente a realidade e produzir argumentos.</p>

4. Respostas e orientações sobre as atividades propostas na Unidade

Foco no texto (p. 46)

Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes sejam capazes de notar o maior crescimento em países de fora do eixo econômico central (Europa-EUA), com o desenvolvimento de grandes concentrações urbanas em cidades de países como Brasil, Egito, Índia e Bangladesh, que, em 1970, estavam fora da lista. É possível que os estudantes notem também a saída de países como Estados Unidos, Inglaterra, França e Argentina da lista em 2018. Os estudantes devem ser capazes de identificar o processo de industrialização como fator que acentuou a urbanização na periferia do capitalismo.

As atividades mobilizam as seguintes Competências Específicas e as seguintes Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS106); CE2 (EM13CHS201, EM13CHS206); CE4 (EM13CHS401).

Foco no texto (p. 47)

1. O autor aponta como consequências problemáticas da urbanização intensa o individualismo extremo e a fragilidade dos laços sociais. Diz ele que a “desagregação da humanidade em mônadas, cada qual com um princípio de vida particular e com um objetivo igualmente particular, essa atomização do mundo, é aqui levada às suas extremas consequências. É por isso que a guerra social, a guerra de todos contra todos, é aqui explicitamente declarada”.
2. Resposta pessoal. Os estudantes devem ser capazes de identificar, no cotidiano, a questão proposta pelo autor, refletindo sobre as próprias sensações e experiências, inclusive contradizendo o autor, se necessário. É importante que consigam levantar exemplos.

As atividades mobilizam as seguintes Competências Específicas e Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS105); CE2 (EM13CHS201).

Contraponto: Urbanização e sociedade (p. 48-49)

As atividades da seção auxiliam a elaborar um exercício criativo de contraponto e mediação no debate proporcionado pelos textos apresentados.

As questões apresentadas no item 4 podem ser utilizadas como um guia para o estudo proposto nesta Unidade. Uma vez que se trata de hipóteses, não há respostas corretas. É importante que os estudantes elaborem as respostas de maneira embasada.

Essa seção trabalha as seguintes Competências Específicas e Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS105, EM13CHS106); CE2 (EM13CHS204); CE3 (EM13CHS302).

Foco nas imagens (p. 57)

1. França, Turquia, Alemanha e Espanha.
2. Essa atividade de pesquisa oferece aos estudantes a oportunidade de estabelecer relações a partir da leitura das imagens, elaborando hipóteses sobre os impactos do colonialismo no continente africano.
3. Espera-se que o estudante construa uma argumentação consistente, com base em suas reflexões sobre os conteúdos trabalhados na Unidade.

A atividade trabalha as seguintes Competências Específicas e Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS103); CE2 (EM13CHS204); CE5 (EM13CHS504); CE6 (EM13CHS603).

Foco na imagem (p. 59)

Espera-se que os estudantes observem que há vários representantes europeus reunidos e que um deles está apontando para o mapa do continente africano, sugerindo, pelo contexto estudado na Unidade, que se reuniram para definir políticas relativas à África.

A atividade trabalha as seguintes Competências Específicas e Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS106); CE2 (EM13CHS204); CE4 (EM13CHS401); CE6 (EM13CHS603).

Foco nos textos e na imagem (p. 62)

1. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes sejam capazes de articular, a partir do material e de forma embasada, hipóteses referentes à influência europeia em acirramento de conflitos étnicos e políticos no continente africano.
2. Os estudantes devem identificar, com suas próprias palavras, a percepção africana pré-colonial que concebe o movimento como criador do espaço. Essa concepção seria profundamente modificada com a ideia europeia de fronteira e do espaço como determinante do movimento, e não o inverso.
3. Resposta pessoal. Embora a resposta seja de caráter pessoal, espera-se que os estudantes identifiquem que o autor está falando justamente do neocolonialismo, que consistiu em uma relação de poder e dominação entre países europeus e africanos em todo o continente.
4. Os estudantes podem apresentar diversas informações sobre o contexto. Minimamente, porém, é importante que identifiquem que Cabral era cabo-verdiano de ascendência guineense, tendo atuado politicamente em ambos os países, e que sua palestra é proferida em um contexto no qual se articulam diversos movimentos populares pela independência de países africanos. Na década de 1970, muitos deles foram fortemente influenciados pelo socialismo, adotando esse regime político após o triunfo em alguns casos. Cabral foi o líder do Partido Africano para a Independência de Guiné-Bissau e Cabo Verde (PAIGCV), que contestava a dominação portuguesa nesses países. O Senegal, na outra fronteira, havia conquistado sua independência por meio de acordos com a França em 1960.

5. Espera-se que os estudantes elaborem um texto breve, de no mínimo três parágrafos. O primeiro parágrafo deve ser a introdução; o segundo, a apresentação das principais questões filosóficas por eles elaboradas; o terceiro, algumas conclusões ou novas questões formuladas a partir das reflexões apresentadas. Ainda que o texto deva partir das reflexões discutidas durante a Unidade e da leitura dos três textos dessa atividade, espera-se que os estudantes apresentem elementos de suas próprias reflexões.
6. Na atividade anterior, os estudantes foram estimulados a refletir sobre a relação entre a história africana e as fronteiras e mobilidades possíveis, tomando como base o mapa e os textos apresentados. Para a elaboração do texto agora solicitado, os estudantes devem buscar os vestígios dessa relação em uma comunidade da qual fazem parte. Se necessário, defina com eles um roteiro de exposição envolvendo dois passos:
 - a) a relação da história africana com as fronteiras e mobilidades possíveis;
 - b) as repercussões dessa relação no tempo e espaço presentes.

Professor, o texto produzido poderá ser utilizado como parte da pesquisa proposta nas seções “Pesquisa em foco” deste Livro.

As atividades trabalham as seguintes Competências Específicas e Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS103); CE2 (EM13CHS201); CE5 (EM13CHS501, EM13CHS503, EM13CHS504); CE6 (EM13CHS603).

Foco no texto (p. 65)

1. Uma das visões é sobre a opressão colonialista, aparato de controle, ocupação etc. A outra pressupõe também uma ligação emocional entre as pessoas e famílias das colônias e metrópoles.
2. Segundo o autor, em um país colonial essa distinção revela-se inadequada: “O que define a situação colonial é bem mais o caráter indiferenciado que a dominação estrangeira apresenta. A situação colonial é em primeiro lugar uma conquista militar continuada e reforçada por uma administração civil e policial”.
3. Retome com os estudantes as diversas tipologias feitas para explicar o modo de exploração colonial em diferentes momentos históricos e regiões do mundo, por parte dos países europeus. Nas colônias de enraizamento ou povoamento, havia uma política de ocupação e habitação permanente do território pelos europeus e seus descendentes, substituindo a população nativa em seus espaços. Nas colônias de enquadramento, havia uma ocupação do tipo militar e a população nativa era mantida, porém tirada do poder, sendo submetida ao poder dos colonizadores. Embora haja problemas em uma abordagem dicotômica sobre essas questões, as tipologias servem para compreender o conjunto de relações de que trata Fanon. Sobre o primeiro tipo de colonização, Fanon diz que: “Nas colônias de povoamento esta fuga de si próprio torna-se impossível. Porque, segundo a célebre fórmula de um chefe de Estado francês, ‘não existe um só francês que não tenha um primo na Argélia’, toda a nação francesa está comprometida no crime contra um povo e é hoje cúmplice dos assassinatos e das torturas que caracterizam a guerra da Argélia”. Sobre o segundo tipo, Fanon observa que: “Nas colônias de enquadramento, o povo colonialista é representado por soldados, policiais e técnicos. O povo colonialista pode, nestas condições, refugiar-se na ignorância dos fatos e declarar-se inocente quanto à colonização”.

A atividade trabalha as seguintes Competências Específicas e Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS101); CE2 (EM13CHS204); CE5 (EM13CHS503, EM13CHS504); CE6 (EM13CHS603).

Contraponto: A paz é possível? (p. 66-67)

As atividades propostas na seção têm como objetivo levar os estudantes a articular seu ponto de vista sobre o que significa falar em “paz”, embasados em fatos históricos e análises concretas realizadas ao longo do estudo da Unidade.

A atividade trabalha as seguintes Competências Específicas e Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a elas relacionadas: CE5 (EM13CHS501, EM13CHS502, EM13CHS503, EM13CHS504); CE6 (EM13CHS605, EM13CHS606).

Foco na imagem e no texto (p. 75)

1. a) Desigualdade racial e racismo.
b) As relações raciais, ou seja, entre pessoas brancas e não brancas (sobretudo as negras).
c) Embora a classificação racial não se resuma a uma leitura do corpo físico, suas características são tomadas como indicativos fortes dessa classificação. Além disso, o racismo também hierarquiza a partir dessa classificação.
2. Não. A pesquisadora que escreveu o texto aponta diferentes aspectos que são utilizados para classificar uma pessoa como mais ou menos branca, que extrapolam aspectos corporais: “Ser branco significou ter sua pertença racial entrecruzada por outras posições sociais, nem sempre favoráveis, posições derivadas da identificação de oito dos dez entrevistados como pobres e/ou portadores de outras características físicas e culturais desvalorizadas”.
3. Resposta pessoal. Os estudantes devem ser capazes de elencar exemplos de racismo cotidiano, em que características físicas associadas à negritude são consideradas indesejáveis e menos valorizadas, colocadas como um desvio do ideal de brancura.
4. Nas respostas aos itens **a** a **d**, espera-se que os estudantes observem, como ecos da escravidão e do racismo colonial, as manifestações atuais de racismo. Também devem compreender que a racialidade se articula com classe social e gênero.
5. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes consigam diferenciar raça e etnia, compreendendo a especificidade cultural do termo “etnia”, e façam uma reflexão sobre as questões propostas.

As atividades trabalham as seguintes Competências Específicas e Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS102, EM13CHS103); CE5 (EM13CHS502, EM13CHS503).

Entre saberes: Leitura de dados em tabelas e gráficos (p. 76-77)

1. Sim. Em um gráfico de colunas, composto de duas linhas ou eixos, estão representados os valores referentes a cada população, em cada ano (nesse caso, em porcentagem). É possível visualizar o crescimento ou a diminuição nos valores referentes a cada população, ao longo do tempo, de forma rápida. Contudo, alguns dados podem parecer pouco perceptíveis no gráfico, por conta justamente da diferença numérica entre as populações. A tabela, por sua vez, apresenta os dados de forma detalhada, mas sem o efeito visual apresentado no gráfico.

2. Em 2001: branca; em 2015: branca, mas com aumento bastante significativo da população parda, que, nesse ano, praticamente se torna numericamente igual à branca.
3. Para procurar responder, é interessante que os estudantes observem em conjunto os dados da tabela e do gráfico, percebendo que essas populações estão, realmente, em menor número. Nesses casos, o gráfico, considerando sua escala e seus valores de base, não consegue dar conta de inserir faixas significativas para representar essas populações.
4. Algumas hipóteses: mais pessoas passaram a se autodeclarar pardas e pretas nas pesquisas conduzidas pelo IBGE ao longo dos anos; maior participação de pessoas pardas e pretas nos movimentos da sociedade civil; maior acesso, por parte dessas populações, a serviços de saúde e educação ao longo do tempo etc. É interessante, nessas atividades, promover o diálogo entre os estudantes para que eles percebam como os princípios da ciência da computação e da matemática estão presentes em seu cotidiano e para que eles possam trocar conhecimentos entre si e observar a integração entre os conhecimentos de diferentes áreas.

A seção mobiliza as seguintes Competências Específicas e Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS103, EM13CHS106); CE5 (EM13CHS502, EM13CHS503, EM13CHS504); CE6 (EM13CHS601, EM13CHS603, EM13CHS606). Promove a integração com Matemática e suas Tecnologias, ao trabalhar a Competência Específica 1 e Habilidades a ela relacionadas (EM13MAT101, EM13MAT102, EM13MAT104) dessa área do conhecimento.

Plano de aula compartilhada acompanhando a seção *Entre saberes: Leitura de dados em tabelas e gráficos*

Objetivos: realizar leitura de tabela com dados relativos ao problema do trabalho infantil no Brasil e relacioná-los com o contexto social e histórico do país, em uma aula compartilhada com os professores de Matemática, Sociologia e Filosofia.

Desenvolvimento: o professor de Matemática pode apresentar aos estudantes a tabela a seguir:

Taxa de trabalho infantil no Brasil, por cor (em porcentagem)								
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Branca	11,54	11,63	10,63	10,16	10,49	10,13	9,28	8,09
Preta	12,77	10,79	10,45	10,66	10,84	11,01	10,91	9,53
Amarela	11,47	3,91	4,05	6,72	5,07	5,07	5,96	5,34
Parda	16,45	15,9	14,86	14,56	15,12	13,41	12,55	10,78
Indígena	23,45	29,9	8,75	17,79	21,24	14,55	15,54	17,99

Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Brasil, 2009. Disponível em: <<https://seriestatisticas.ibge.gov.br>>. Acesso em: 14 maio 2020.

O professor também pode informar aos estudantes que a tabela apresenta dados, em porcentagem, relativos à taxa de trabalho infantil no Brasil entre 2001 e 2008. É possível pedir aos estudantes que representem esses dados em um gráfico de colunas, de forma mais ou menos semelhante ao gráfico da seção “Entre saberes”. Depois, os professores de Sociologia e Filosofia podem contextualizar a gravidade do problema do trabalho infantil no Brasil. Para isso, podem consultar o site da Organização Internacional do Trabalho, disponível em: <<https://www.ilo.org/brasilia/temas/trabalho-infantil/lang--pt/index.htm>>. Acesso em: 25 jun. 2020. Por fim, os professores podem lançar aos estudantes algumas questões para reflexão:

“Que variáveis estão sendo apresentadas em cada conjunto de dados (presentes na tabela anterior, que mostra dados sobre o trabalho infantil no Brasil, e na tabela e no gráfico da seção "Entre saberes")?"; “Como essas variáveis se relacionam com os processos sociais e históricos do Brasil, como o tráfico de africanos escravizados (entre os séculos XVI e XIX) e a urbanização e o desenvolvimento do capitalismo no país?”.

Avaliação: é esperado que os estudantes elaborem hipóteses fundamentadas em fatos e dados estudados ao longo da Unidade, considerando, por exemplo, que a história de exploração de trabalho escravo por séculos deixou heranças bastante negativas nos modos de vida e de trabalho de grande parte da população brasileira até os dias de hoje.

Oficina (p. 78-80)

Na seção **Oficina** que finaliza o trabalho com as Unidades 1 e 2, apresentando atividades a elas relacionadas, são trabalhadas as Competências Específicas e as Habilidades listadas no quadro a seguir:

Competências Específicas	Habilidades
<p>1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.</p>	<p>(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).</p>
<p>2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.</p>	<p>(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.</p> <p>(EM13CHS202) Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneas (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.</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p>

Competências Específicas	Habilidades
<p>4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.</p>	<p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p>
<p>5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.</p>	<p>(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.</p> <p>(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.</p>
<p>6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p>	<p>(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.</p> <p>(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.</p>

Respostas e orientações sobre as atividades propostas na seção *Oficina* (p. 78-80):

1. A atividade objetiva ampliar a discussão sobre o que aconteceu com os indígenas durante o processo colonial e que se repete em tempos atuais. Para isso, propõe-se aos estudantes pesquisar fatos recentes que evidenciem a situação de alguns grupos indígenas em relação ao direito a suas terras. É importante, portanto, reforçar explicações sobre os processos que levaram esses povos a se deslocar de suas terras no período colonial. A exploração das informações no texto introdutório deve auxiliar as intervenções nesse sentido. Na apresentação dos estudantes, é interessante disponibilizar recursos tecnológicos para dinamizar os seminários. Por exemplo, com o uso de computador ou TV na sala de aula (se possível), os estudantes podem exibir reportagens ou vídeos que retratem o assunto. Durante as apresentações dos grupos, faça intervenções com explicações que permitam ao estudante relacionar os modos de vida tradicionais dos povos indígenas no Brasil e os problemas que vêm enfrentando atualmente em consequência da perda de

suas terras. A não preservação de matas, rios, parques etc., em decorrência do crescimento de atividades econômicas, prejudica os povos que vivem diretamente dos recursos naturais dessas áreas. Alguns deles são obrigados a migrar para as cidades, onde a exclusão social é intensificada. Além disso, a impossibilidade de manter tradições (modos de viver, morar, alimentar, locomover-se etc.) acarreta alteração cultural e ameaça a identidade de vários grupos indígenas.

Essa atividade trabalha as seguintes Competências Específicas e Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS103); CE5 (EM13CHS501, EM13CHS504); CE6 (EM13CHS601).

2. Trata-se de uma abordagem do território que ultrapassa a atuação do Estado. É possível delimitar (ainda que de forma menos estável e precisa), nas áreas urbanas, locais em que grupos sociais partilham significados culturais e formas de expressão, constituindo territorialmente sua experiência; esses espaços também são denominados territórios.

Essa atividade trabalha a Competência Específica 2 e a Habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a ela relacionada (EM13CHS205).

3. O trecho faz relações entre as noções de território e de limite. Contudo, será que todos os limites devem levar, necessariamente, à formação de poder (vindo de uma instituição ou de um grupo) em uma determinada área? Como é possível pensar a ideia de territórios sem que tenhamos que nos prender à ideia de limite? Essas são algumas indagações que os estudantes podem fazer.

Essa atividade trabalha a Competência Específica 2 e a seguinte Habilidade a ela relacionada: (EM13CHS204).

4. Como é possível verificar ao observar o mapa, o povo curdo, com língua e costumes culturais comuns, distribui-se por diversos Estados Nacionais (Turquia, Armênia, Irã, Iraque e Síria), sem que tenha direito a seu próprio território. Dessa forma, pode-se afirmar que o Curdistão é uma nação, porém não é um Estado Nacional, tendo de se submeter às leis dos Estados Nacionais pelos quais se distribui, assim como não possui a definição de sua soberania territorial e nacional.

Essa atividade trabalha a Competência Específica 2 e a Habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a ela relacionada (EM13CHS204).

5. a) Vegetação, cursos de água, pássaros etc. são elementos naturais cada vez mais escassos nas cidades, o que lhes confere um caráter de privilégio. Para uma parte da população, esses espaços, comumente chamados de “áreas verdes”, permitem a prática de atividades físico-esportivas e de contemplação da natureza; para muitos proprietários de imóveis lindeiros, essas áreas servem de cenário para as habitações.
b) Trata-se de uma contradição desse processo de suburbanização, pois moradores urbanos ocupam antigas glebas rurais, muitas vezes em estado de recuperação da vegetação, em busca de contato com elementos naturais (representações da natureza), mas os modos de vida que esses moradores trazem para a região desejada acabam por fomentar a reprodução de espaços altamente urbanizados, que levam à destruição dos elementos com que se buscava estar em contato.

As atividades trabalham a Competência Específica 2 e as Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a ela relacionadas: (EM13CHS204, EM13CHS206).

6. Oriente cada grupo a pesquisar sobre as causas e as características do problema urbano que terá como tema. Em seguida, os estudantes deverão pesquisar em revistas, jornais e/ou na internet propostas de melhoria e exemplos de ações empreendidas. Oriente cada grupo a refletir sobre o processo de implementação

da proposta e suas possíveis implicações. Eles devem avaliar custo, setores da sociedade envolvidos, profissionais necessários para o desenvolvimento do projeto, o tempo de implementação e as implicações que o projeto pode ter em outros aspectos da vida urbana.

A atividade trabalha as seguintes Competências Específicas e Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS103); CE2 (EM13CHS202, EM13CHS204, EM13CHS206).

7. a) • Revolução Industrial, colonialismo europeu.

• Inglaterra, Europa.

b) A divisão do trabalho e a especialização fizeram parte do crescimento da produtividade na Revolução Industrial, assim como da reorganização do trabalho após a inserção de novas tecnologias produtivas. Isso tornou a competição de produtores artesanais com a indústria muito mais difícil, fazendo com que esses produtores passassem a vender sua força de trabalho nas fábricas em vez de manterem sua própria produção. Para isso, precisaram se deslocar até as cidades, onde estavam as fábricas, aumentando o processo de crescimento das grandes cidades.

A atividade trabalha a seguinte Competência Específica 4 e Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a ela relacionadas: (EM13CHS401, EM13CHS403, EM13CHS404).

8. A atividade proposta oferece aos estudantes a oportunidade de sistematizar para comparação processos históricos nacionais, compreendendo-os de modo ampliado como partes articuladas de processos globais. Ao mesmo tempo, cria conexões entre fenômenos atuais e o processo histórico.

Professor, oriente os estudantes a estabelecer relações também entre a história desses países e os fenômenos do próprio cotidiano enquanto brasileiros.

A atividade trabalha a Competência Específica 2 e as Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a ela relacionadas: (EM13CHS201, EM13CHS204, EM13CHS205, EM13CHS206).

9. Professor: essa atividade, assim como a atividade 10, compõe uma contribuição para o trabalho de pesquisa proposto na seção “Pesquisa em foco”, nas páginas seguintes.

A atividade trabalha as seguintes Competências Específicas e Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a elas relacionadas: CE2 (EM13CHS201, EM13CHS204, EM13CHS205, EM13CHS206); CE6 (EM13CHS606).

10. Essa atividade, com a anterior, compõe uma contribuição para o trabalho de pesquisa proposto na seção “Pesquisa em foco”, nas páginas seguintes. Espera-se que sejam acrescidas, às produções da atividade anterior, reflexões sobre a comunidade, feitas a partir de conexões estabelecidas pelos próprios estudantes com as ferramentas trabalhadas na Unidade 2. Eles devem ser capazes de explicar histórica, social, geográfica e filosoficamente a descrição da comunidade nos termos dispostos na atividade 9, a partir de sua própria elaboração.

A atividade trabalha as seguintes Competências Específicas e Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a elas relacionadas: CE2 (EM13CHS201, EM13CHS204, EM13CHS205, EM13CHS206); CE6 (EM13CHS606).

Pesquisa em foco: Mapeamento da comunidade (p. 81-82)

Professor, a atividade está proposta para que seja realizada individualmente. No entanto, você pode optar por realizá-la em pequenos grupos, de no máximo três integrantes. As observações devem ser feitas de maneira individual, possibilitando que os integrantes do grupo se revezem nos dias ou horários de observação. A seguir, tratamos de algumas orientações pontuais:

Item 2: Observação participante

Faça uma leitura sobre a observação participante com os estudantes, de maneira que se familiarizem com essa ferramenta de pesquisa antes de planejarem o próprio trabalho. Reforce a necessidade de escolherem para o trabalho um grupo do qual já fazem parte, o que facilitará a realização de alguns dos processos mencionados no quadro (como a negociação da entrada em campo). Não deixe de orientá-los também na elaboração de um diário de campo e sobre como obter autorização expressa da comunidade, por escrito, para a pesquisa.

Item 4: Consentimento da comunidade

Em alguns casos, pode ser estratégico falar com todo o grupo que forma a comunidade, em vez de apenas com lideranças. Você deve conversar com os estudantes sobre o funcionamento dos grupos pesquisados para ajudá-los a definir essa abordagem. Também é necessário fornecer aos estudantes uma carta de apresentação para que o grupo/liderança se sinta seguro de que as informações coletadas serão utilizadas apenas para fins educacionais.

Item 6: Mapeamento da comunidade

No item **b**, não se trata de confeccionar um mapa técnico, mas de utilizar mapas existentes ou croquis para relacionar território, terreno e dados de pesquisa em uma apresentação visualmente interessante para a comunidade.

Item 7: Consentimento da comunidade

Como alternativa à reunião da comunidade, é possível expor o resultado do trabalho em um local frequentado por todos, disponibilizando ao lado um caderno ou um cartaz com uma caneta para comentários e impressões por parte da comunidade.

O retorno à comunidade é um dos princípios da **pesquisa-ação**, compreensão metodológica e epistemológica que orienta o trabalho de pesquisa deste Livro. A relação que os estudantes estabelecerem com a comunidade estudada deve ser mantida e constante até a realização da etapa final do projeto (trabalhada ao final da Unidade 4), sempre em um diálogo entre a pesquisa e a construção coletiva de conhecimento junto à comunidade, para que ela se sirva do resultado da pesquisa.

A atividade trabalha as Competências Gerais 1 e 2 da Educação Básica.

5. Sugestão de atividade complementar

Ecos do colonialismo e neocolonialismo europeu no Brasil (p. 72)

Sugira aos estudantes que se organizem em grupos e escolham um dos seguintes temas, relativos às conquistas do movimento negro no Brasil:

- O Quilombo dos Palmares;
- Conquistas quilombolas;
- Cotas raciais no Ensino Superior federal;
- Ensino obrigatório de História da África na Educação Básica;
- Tipificação do crime de racismo.

Cada grupo deve realizar uma breve pesquisa. De acordo com o tempo disponível, ela pode ter a participação de historiadores, professores, filósofos e pesquisadores negros, para embasar um episódio de *podcast* de até 15 minutos sobre o tema. Se possível, o episódio pode tanto ser gravado com uso de telefones celulares quanto ser apresentado ao vivo, no formato de um programa de rádio, para a turma. Informe

os estudantes sobre a possibilidade de usar sonoplastia, música, variação nas vozes de narração, dramatização vocal e outras estratégias de comunicação em áudio. Se necessário, peça que escutem programas de rádio e *podcasts* por um tempo estipulado previamente, observando os recursos utilizados, e analisem seus efeitos como ouvintes.

6. Texto complementar para o professor

A África diante do desafio neocolonial

Na história da África jamais se sucederam tantas e tão rápidas mudanças como durante o período entre 1880 e 1935. Na verdade, as mudanças mais importantes, mais espetaculares – e também mais trágicas –, ocorreram num lapso de tempo bem mais curto, de 1880 a 1910, marcado pela conquista e ocupação de quase todo o continente africano pelas potências imperialistas e, depois, pela instauração do sistema colonial.

A fase posterior a 1910 caracterizou-se essencialmente pela consolidação e exploração do sistema.

O desenvolvimento desse drama foi verdadeiramente espantoso, pois até 1880 apenas algumas áreas bastante restritas da África estavam sob a dominação direta de europeus. Em toda a África Ocidental, essa dominação limitava-se às zonas costeiras e ilhas do Senegal, à cidade de Freetown e seus arredores (que hoje fazem parte de Serra Leoa), às regiões meridionais da Costa do Ouro (atual Gana), ao litoral de Abidjan, na Costa do Marfim, e de Porto Novo, no Daomé (atual Benin), e à ilha de Lagos (no que consiste atualmente a Nigéria). Na África Setentrional, em 1880, os franceses tinham colonizado apenas a Argélia. Da África Oriental, nem um só palmo de terra havia tombado em mãos de qualquer potência europeia, enquanto, na África Central, o poder exercido pelos portugueses restringia-se a algumas faixas costeiras de Moçambique e Angola. Só na África Meridional é que a dominação estrangeira se achava firmemente implantada, estendendo-se largamente pelo interior da região.

Até 1880, em cerca de 80% do seu território, a África era governada por seus próprios reis, rainhas, chefes de clãs e de linhagens, em impérios, reinos, comunidades e unidades políticas de porte e natureza variados.

No entanto, nos trinta anos seguintes, assiste-se a uma transmutação extraordinária, para não dizer radical, dessa situação.

Em 1914, com a única exceção da Etiópia e da Libéria, a África inteira vê-se submetida à dominação de potências europeias e dividida em colônias de dimensões diversas, mas de modo geral, muito mais extensas do que as formações políticas preexistentes e, muitas vezes, com pouca ou nenhuma relação com elas. [...]

Como Ferhat Abbas salientava, em 1930 – a propósito da colonização da Argélia pelos franceses –, para a França a colonização constitui apenas uma empreitada militar e econômica, posteriormente defendida por um regime administrativo apropriado; para os argelinos, contudo, é uma verdadeira revolução, que vem transtornar todo um antigo mundo de crenças e ideias, um modo secular de existência. Coloca todo um povo diante de súbita mudança. Uma nação inteira, sem estar preparada para isso, vê-se obrigada a se adaptar ou, se não, sucumbir. Tal situação conduz necessariamente a um desequilíbrio moral e material, cuja esterilidade não está longe da desintegração completa. Essas observações sobre a natureza do colonialismo valem não só para a colonização francesa da Argélia, mas para toda a colonização europeia da África [...].

BOAHEN, Albert Adu (Org.). *História geral da África: África sob dominação colonial, 1880-1935*. Unesco: Brasília, 2010. v. 7. p. 1-2.

1. Objetivos

Os objetivos de aprendizagem desta Unidade têm como intenção levar os estudantes a:

1. Identificar as transformações políticas, econômicas e sociais que levaram ao processo de globalização, entendido como aumento da integração econômica mundial e dos fluxos comerciais pelo mundo.
2. Entender os sentidos e usos dos termos “global”, “globalização” e “mundialização” para designar a aceleração da interdependência econômica no mundo.
3. Compreender e contextualizar as políticas econômicas neoliberais e suas consequências sociais.
4. Conhecer visões divergentes sobre os aspectos positivos e negativos do processo de globalização.
5. Analisar as mudanças na organização das empresas e nas formas de trabalho que surgiram com o processo de globalização.
6. Contextualizar o surgimento do grupo BRICS e analisar como ocorreu a integração à economia global da Rússia, da China e do Brasil.
7. Entender como a globalização modificou a natureza das guerras e outros conflitos armados nas últimas décadas.
8. Problematizar a relação entre a globalização, os conflitos armados e a crise dos refugiados no Oriente Médio.
9. Desenvolver diversas Competências Gerais definidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

2. Justificativa

A Unidade 3 aborda temas relacionados às consequências do processo de integração econômica global ocorrido nas últimas décadas. Inicia com a análise dos fatores que favoreceram essas mudanças e os diferentes usos e sentidos do termo “globalização”. Em seguida, são discutidas as políticas econômicas neoliberais, que defendem a remoção de obstáculos ao livre fluxo de capitais pelo globo, tais como mecanismos de seguridade social, regulações trabalhistas e taxas alfandegárias. Também são abordadas as transformações na organização das empresas e nas formas de trabalho, ressaltando algumas de suas consequências, como a precarização das relações de trabalho e o aumento global das desigualdades sociais. Na sequência, apresenta-se o processo de integração econômica dos países do grupo dos BRICS por meio de casos distintos: Rússia e China, que realizaram a transição de uma economia socialista de planejamento central para uma economia de mercado; e Brasil, onde a transição para uma economia aberta coincidiu com a abertura democrática. São tratados alguns dos problemas e desafios para o desenvolvimento desses países. Por fim, analisam-se as mudanças nos conflitos armados e nos fluxos migratórios decorrentes do processo de globalização, com foco no Oriente Médio.

Ao longo da Unidade 3, o trabalho com os conteúdos propostos pode ser conduzido por professores dos quatro diferentes componentes curriculares da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em conjunto ou individualmente. Junto de

diversos tópicos apresentados, mesmo que trabalhados de forma integrada com um ou mais componentes curriculares, sugerimos um componente que possa estar em evidência e, dessa forma, ser trabalhado pelo professor daquele componente. Trata-se apenas de uma sugestão, visto que a escolha e a distribuição de conteúdos, bem como a forma como serão conduzidos, são de livre escolha do grupo de professores ou da coordenação da área. Vale a pena destacar também que, no item 4, “Respostas e orientações sobre as atividades propostas na Unidade”, neste Manual do Professor, há um trabalho especial, ligado às seções “Entre saberes”, com a sugestão de planos de aulas compartilhadas entre professores de diferentes áreas e componentes.

3. As Competências Gerais, as Competências Específicas e as Habilidades trabalhadas na Unidade

Neste Livro, enfatizamos, como Temas Contemporâneos Transversais, “Economia” e “Multiculturalismo”, com enfoque na população, nos territórios e nas fronteiras; temas esses que se expressam ao longo de todo o volume na escolha dos conteúdos, na abordagem multidisciplinar e na seleção das atividades.

Na Unidade 3, mais especificamente, valorizamos as Competências Gerais da Educação Básica – que mobilizam o pensamento científico, crítico e criativo, a construção do conhecimento de maneira autônoma e a reflexão sobre o trabalho e o projeto de vida –, na abordagem e exposição dos textos, articulados a exemplos e situações do cotidiano e a atividades que valorizam o protagonismo do estudante. Nesta Unidade, articulamos as Competências 4 e 2, relacionando a questão das contradições e impasses da globalização no Brasil e no mundo, tema amplamente discutido, com as implicações no mundo da produção, da empregabilidade e da exclusão social (EM13CHS404). São apresentados diferentes indicadores econômicos, textos, tabelas, gráficos e demais gêneros textuais que possibilitam analisar, comparar e formular hipóteses sobre o tema em questão, ampliando a autonomia e o senso crítico dos estudantes (EM13CHS103). Assim, as visões divergentes sobre a globalização (EM13CHS101) e as novas relações de trabalho em função da economia do compartilhamento são apresentadas como exemplos concretos da precarização das condições de trabalho no contexto da globalização (EM13CHS401). Essa temática também está voltada à análise da relação entre globalização e desigualdade em função do crescimento do problema da concentração de renda; tema que impacta fortemente a vida dos jovens e das novas gerações (EM13CHS404). Ao longo da Unidade, articulados aos conteúdos, também são abordados conceitos políticos essenciais (EM13CHS603), como: globalização, neoliberalismo, capitalismo, taylorismo, *soft power*, entre outros.

Um dos temas centrais da Unidade é o estudo de caso dos países emergentes dos BRICS no cenário globalizado, com destaque para o caso do Brasil, da Rússia, da China e o capitalismo de Estado. Por fim, os temas das guerras, das fronteiras e dos movimentos populacionais são abordados de maneira a contextualizar eventos emblemáticos do mundo contemporâneo, como o problema do terrorismo e dos refugiados (EM13CHS201, EM13CHS202). Nessa mesma lógica, estabelecemos relações entre o tema da inevitabilidade da guerra e o futuro da humanidade (EM13CHS503), estimulando a reflexão, o debate e o posicionamento ético dos educandos diante dos desafios do mundo contemporâneo.

As Competências Gerais da Educação Básica que são trabalhadas na Unidade 3 estão relacionadas no quadro a seguir:

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.
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.
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.

No quadro a seguir, relacionamos as Competências Específicas e as Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que são trabalhadas nos textos, nas seções e nas atividades ao longo da Unidade 3:

Competências Específicas	Habilidades
<p>1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.</p>	<p>(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.</p> <p>(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).</p> <p>(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.</p>
<p>2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.</p>	<p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p>

Competências Específicas	Habilidades
<p>4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.</p>	<p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p>
<p>5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.</p>	<p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p>
<p>6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p>	<p>(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.).</p> <p>(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.</p>

Na Unidade 3, também são trabalhadas a seguinte Competência Específica da área de Linguagens e suas Tecnologias e Habilidade de Língua Portuguesa no Ensino Médio:

Competência Específica	Habilidade
<p>3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.</p>	<p>(EM13LP27) Engajar-se na busca de solução de problemas que envolvam a coletividade, denunciando o desrespeito a direitos, organizando e/ou participando de discussões, campanhas e debates, produzindo textos reivindicatórios, normativos, entre outras possibilidades, como forma de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade, pelo consumo consciente e pela consciência socioambiental.</p>

4. Respostas e orientações sobre as atividades propostas na Unidade

Foco no texto (p. 88)

As políticas neoliberais impactaram fortemente o cotidiano dos trabalhadores, uma vez que houve redução de direitos sociais por parte do Estado, tais como: cortes de investimento em saúde, educação, moradia popular e ajuda aos mais pobres e desempregados. Em função disso, houve crescimento do trabalho informal impactando também os sindicatos que se apoiavam em categorias tradicionais de trabalho e lutavam pela garantia das conquistas sociais desses trabalhadores.

Essa atividade mobiliza as seguintes Competências Específicas e Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS103); CE2 (EM13CHS204).

Foco na imagem (p. 89)

Resposta pessoal. O movimento antiglobalista reuniu muitas pessoas, provavelmente em função do impacto causado na perda de postos de trabalho, gerando mudanças profundas na vida das pessoas. Espera-se que os estudantes relacionem eventos de protesto da mesma ordem dos exemplificados no Livro com os eventos em diferentes regiões do Brasil, estabelecendo relações entre o global e o local.

Professor: se julgar conveniente, amplie a questão sugerindo uma pesquisa em fontes da mídia impressa, orientando os estudantes a coletar outros exemplos do impacto da globalização no Brasil.

A atividade mobiliza a Competência Específica 4 e a Habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a ela relacionada: (EM13CHS404).

Contraponto: Visões divergentes sobre a globalização (p. 90)

1. O título “Visões divergentes sobre a globalização” traz a ideia de um texto no qual são apresentados argumentos em oposição, com exemplos de aspectos positivos e negativos sobre a questão. Entre os aspectos positivos, destaca-se que a integração da economia gera uma melhor e mais produtiva divisão do trabalho, ampliando a produtividade e a qualidade de vida de todos. Entre os aspectos negativos, menciona-se o agravamento das desigualdades sociais nos países ricos, enquanto nos países pobres a exploração da mão de obra torna-se intensa e as condições sociais permanecem ruins.

Professor, chame a atenção dos estudantes para a estrutura do texto expositivo, que possui padrões retóricos que se repetem e podem ser identificados, como no caso do padrão de comparação de características, facilitando a compreensão leitora.

2. Resposta pessoal. A questão favorece a competência leitora, a capacidade de síntese e a criatividade. Sugestão: Globalização: para uns, mais produtividade e qualidade de vida; para outros, maior desigualdade social e menor poder local.
3. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes pesquisem termos desconhecidos e tornem a mensagem mais atraente e acessível para o público jovem. Essa questão favorece a interface com a área de Linguagens e suas Tecnologias e pode ser ampliada, caso o professor julgue conveniente, pela proposição de uma pesquisa mais aprofundada sobre o tema.

As atividades contemplam o desenvolvimento da Competência Geral 2 e mobilizam as seguintes Competências Específicas e Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS101); CE4 (EM13CHS401, EM13CHS404).

Infográfico: A fábrica global (p. 92-93)

1. A corporação transnacional atua em diferentes países. Pode distribuir e controlar diferentes etapas de sua produção pelo mundo: sua sede está frequentemente localizada em países ricos; concentra os melhores empregos, os cargos mais altos, mais qualificados e mais bem remunerados no seu país-sede, enquanto busca, em outros países, operários e outros trabalhadores mais baratos.
2. As corporações transnacionais aproveitam-se da desigualdade internacional de renda para aumentar seus lucros. Ao transferir diferentes etapas da produção para empresas localizadas em países mais pobres, as grandes corporações diminuem seus gastos com mão de obra, pois, nos países ricos, os salários pagos aos trabalhadores são geralmente mais altos. O caso do *smartphone* é um exemplo da diferença salarial entre os trabalhadores chineses e indianos e os estadunidenses.

Esse infográfico mobiliza a seguinte Competência Específica e as Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a ela relacionadas: CE1 (EM13CHS103, EM13CHS106).

Foco no texto (p. 95)

Resposta pessoal. Esse é um debate bem atual que favorece a discussão dos problemas de mobilidade urbana que afetam os moradores das grandes cidades e as possíveis soluções.

A atividade contempla o desenvolvimento da Competência Geral 7 e mobiliza a seguinte Competência Específica e Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a ela relacionadas: CE4 (EM13CHS401, EM13CHS404).

Foco no texto (p. 105)

Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes concluam que o título está de acordo com o texto, uma vez que o autor demonstra que o sistema político-econômico adotado pela China é uma variedade do capitalismo gerido pelo Estado. O capitalismo de Estado chinês pode ser entendido como um modelo político em que o Estado atua como agente econômico dominante e usa os mercados principalmente para ganho político, ou seja, é o Estado que controla grande parte do capital e da mão de obra, privatizando parte do capital para ampliar lucros e para manter ou ampliar a centralização política. No entanto, o uso dos termos “experimento” e “ao menos por algum tempo”, na última frase do texto, demonstra a transitoriedade desse modelo, que não poderia permanecer por muito tempo.

Essa atividade mobiliza a seguinte Competência Específica e Habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a ela relacionada: CE6 (EM13CHS603).

Professor: ao longo dos seis Livros desta Coleção são abordados outros conceitos que podem servir para alimentar um caderno de conceitos essenciais para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que os estudantes podem ir anotando e consultando sempre que necessário.

Foco no texto (p. 114)

Depois dos acontecimentos de 11 de setembro, criou-se um clima de “paranoia” nos Estados Unidos, em que a população ficou aterrorizada diante da ameaça de novos ataques. A campanha de terror promovida pela imprensa e pelas autoridades criou um ambiente favorável para a adoção de medidas que restringiam as liberdades individuais e dava poder ao governo para agir de forma arbitrária, dentro e fora do país, a fim de garantir, supostamente, a democracia e o bem-estar da civilização.

Essa atividade mobiliza a seguinte Competência Específica e Habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a ela relacionada: CE2 (EM13CHS204).

Entre saberes: A guerra é um mal inevitável? (p. 118)

Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam a complexidade dos problemas contemporâneos que necessitam de soluções criativas e de uma nova maneira de perceber e se relacionar entre as pessoas e as nações, de modo que os limites tradicionais da comunicação e as fronteiras do Estado-nação possam ser rompidos.

Professor, essa atividade permite discutir técnicas da Comunicação Não Violenta (CNV), difundidas pelo psicólogo Marshall Rosenberg, e que têm sido amplamente usadas como estratégia para a mediação de conflitos entre indivíduos e entre nações. Caso queira ampliar seus conhecimentos sobre o assunto, consulte: ROSENBERG, Marshall. *A linguagem da paz em um mundo de conflitos*. São Paulo: Palas Athena, 2019.

Essa seção mobiliza as Competências Gerais 2 e 4. Trabalha as seguintes Competências Específicas e Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: CE1 (EM13CHS103); CE2 (EM13CHS202); CE5 (EM13CHS503, EM13CHS504). Também trabalha a Competência Específica 3 de Linguagens e suas Tecnologias e a Habilidade EM13LP27 de Língua Portuguesa no Ensino Médio, promovendo a integração entre as duas áreas do conhecimento.

Plano de aula compartilhada acompanhando a seção *Entre saberes: A guerra é um mal inevitável?*

Objetivos: discutir o tema da guerra, identificar suas principais causas, seus efeitos e os modos de preveni-la, em uma aula compartilhada entre os professores de Filosofia e Língua Portuguesa.

Desenvolvimento: o professor de Língua Portuguesa pode ler e analisar com os estudantes o texto de Yuval Noah Harari, localizado na seção “Entre saberes”, esclarecendo a estrutura argumentativa apresentada pelo autor para expressar seus pontos de vista. O professor de Filosofia pode ministrar uma aula expositiva explicando o que leva os agrupamentos humanos a guerrear e como a questão da guerra é vista no plano da ética. Na sequência, os professores podem dividir a sala em grupos que ficarão encarregados de reunir informações, na internet ou em jornais impressos, sobre os principais conflitos armados no mundo contemporâneo. Cada grupo pode pesquisar um dos conflitos ocorridos nas últimas duas décadas. Exemplos: guerra civil na Síria e no Iraque; guerra dos Estados Unidos contra o Afeganistão; insurreições da Primavera Árabe no Oriente Médio; guerra civil no Quênia e na Nigéria; guerra entre a Rússia e a Ucrânia etc. Os grupos devem investigar quais foram as causas dessas guerras, quais eram os interesses envolvidos, como o conflito se desenrolou e os efeitos terríveis que tiveram sobre populações civis. Como resultado final, os estudantes podem reunir imagens e textos em forma de cartazes ou painéis, fazer uma exposição sobre a violência das guerras no mundo contemporâneo e propor formas pacíficas de superar tensões e conflitos entre grupos humanos.

Avaliação: espera-se que os estudantes se tornem conscientes do perigo representado pelas guerras e da necessidade de encontrar soluções pacíficas e negociadas para situações de conflito.

5. Sugestão de atividade complementar

Globalização e desigualdade (p. 94)

Sugira aos estudantes que assistam ao documentário *Encontro com Milton Santos: o mundo global visto do lado de cá*, de Silvio Tendler (2006, Brasil, 90 min.), no qual

se discutem as contradições e os impasses da globalização do ponto de vista dos países periféricos, tendo como fio condutor a entrevista do destacado geógrafo brasileiro Milton Santos. (Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ifZ7PNTazgY>>. Acesso em: 13 maio 2020.)

1. No documentário, a globalização é apresentada a partir de três enfoques que estruturam as ideias do roteiro. Que enfoques são esses?

Resposta: Os três enfoques são: 1) A globalização como fábula, enfoque no qual o mundo nos é apresentado tal qual nos fazem vê-lo. 2) A globalização como perversidade, enfoque no qual o mundo é apresentado tal como ele é. 3) Uma outra globalização, o mundo como ele pode ser.

2. Após assistir ao documentário, faça um mapa mental organizando e sintetizando as ideias principais do roteiro. Use desenhos, esquemas, imagens ou outros recursos livremente. Exponha o resultado aos colegas na sala de aula.

Resposta pessoal. O mapa mental é um excelente recurso de síntese e de sistematização dos conhecimentos aprendidos ao longo da Unidade, podendo servir como recurso para a avaliação parcial dos conteúdos.

Professor, o documentário sugerido é rico em referências teóricas do pensamento do geógrafo Milton Santos e de exemplos concretos da vida cotidiana dos povos do Brasil e da América Latina. Os temas apresentados e a abordagem favorecem o trabalho com as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, com destaque para a Geografia, a História e a Sociologia. Além da globalização, podem ser discutidos temas como: capitalismo, território e sociedade de consumo.

Essa atividade mobiliza as Competências Gerais 1 e 2 e as seguintes Competências Específicas e Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a elas relacionadas: CE3 (EM13CHS302, EM13CHS303); CE4 (EM13CHS401, EM13CHS404); CE5 (EM13CHS503).

6. Textos complementares para o professor

Texto 1

Globalização desigual

Antes de tudo, a globalização é o resultado da internacionalização das economias industrializadas, que conservam o controle e o poder de decisão sobre o funcionamento da economia mundial. Baseada em dois terços do comércio internacional e três quartos do fluxo internacional de capitais, é entre os países avançados do Norte [...], na verdade, que a integração econômica e financeira é mais forte. Embora seja inegável que os aportes financeiros provenientes dos países ricos tenham ajudado na modernização do Sul, eles também contribuíram para criar uma dívida insustentável, que aumenta a dependência dos países devedores porque os novos capitais que entram não conseguem fazer frente às condições de pagamento impostas. Liderados pelos Estados Unidos, os países industrializados controlam e influenciam todas as instituições internacionais importantes, que, do FMI à OMC, desempenham o papel de polícia da vida econômica e financeira mundial. [...] Em tais condições, pobreza, desnutrição, *deficit* educacional e acesso precário aos cuidados básicos, que constituem os principais parâmetros do subdesenvolvimento, continuam a ser, no início do século XXI, uma realidade bastante presente para mais da metade da população mundial.

BERSTEIN, Serge; MILZA, Pierre (dir.). *História do século XX: de 1973 aos dias atuais*. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 2007. p. 447-448. (A caminho da globalização e do século XXI. v. 3).

Texto 2

Desigualdade fecha as portas para o avanço econômico e social do mundo

[...]

No prefácio da publicação [Relatório Social Mundial 2020], o secretário-geral da ONU, António Guterres, escreveu: “O ‘Relatório Social Mundial 2020: desigualdade num mundo que muda rapidamente’ surge quando confrontamos realidades difíceis de um panorama global de profunda desigualdade. Tanto no Norte quanto no Sul, protestos em massa reacendem, alimentados por uma combinação de males econômicos, crescimento das desigualdades e insegurança no trabalho. Disparidades de renda e falta de oportunidades estão criando um ciclo vicioso de desigualdade, frustração e descontentamento em várias gerações”.

O relatório dá evidências mostrando que inovação tecnológica, mudanças climáticas, urbanização e migração internacional estão afetando as tendências de desigualdade. O secretário-geral afirmou que o documento traz uma mensagem clara: “O rumo futuro destes desafios complexos não é irreversível. Mudanças tecnológicas, migração, urbanização e mesmo a crise climática podem ser aproveitadas para um mundo mais sustentável e justo, ou podem nos dividir ainda mais”, alertou.

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), unanimemente adotados pelos países em 2015, contêm um ODS específico para a redução da desigualdade. Os objetivos incorporam o princípio de “não deixar ninguém para trás”. O relatório detectou que o crescimento econômico extraordinário ao longo das últimas décadas tem falhado em diminuir a “profunda divisão dentro e entre os países”.

O estudo aponta que estas disparidades dentro e entre os países irá inevitavelmente levar [as pessoas a migrar]. O documento registra que, se bem gerenciada, a migração pode não apenas beneficiar os migrantes, mas também ajudar a diminuir a pobreza e a desigualdade.

Brasil – Com o aumento da migração a partir de áreas rurais, mais da metade da população mundial hoje vive em áreas urbanas. Apesar de as cidades serem o cenário de inovação e prosperidade, muitos moradores urbanos sofrem com a extrema desigualdade.

Em um mundo com altos e crescentes níveis de urbanização, a desigualdade está aumentando novamente, mesmo em países que a tinham reduzido em décadas recentes, como Brasil, Argentina e México. O documento lembra que a desigualdade depende do que acontece nas cidades, e as vantagens que as cidades oferecem podem não ser contínuas se as altas desigualdades urbanas não forem reduzidas.

Desigualdade desgasta confiança no governo – O relatório mostra que as desigualdades concentram influência política entre os que estão em melhor situação, o que tende a preservar ou mesmo aumentar as diferenças de oportunidade. “Crescente influência política entre os mais afortunados corrói a confiança na habilidade dos governos em atender às necessidades da maioria [da população]”.

Mesmo em países que se recuperaram completamente das crises econômica e financeira de 2008, o descontentamento popular continua alto.

As crescentes desigualdades estão beneficiando os mais ricos. As alíquotas de imposto para as rendas mais altas têm diminuído em países desenvolvidos e em desenvolvimento, tornando os sistemas tributários menos progressivos. Em países desenvolvidos, as alíquotas para os mais ricos diminuíram de 66% em 1981 para 43% em 2018. [...]

Nos países em desenvolvimento, as crianças das famílias mais pobres – e aqueles dos grupos étnicos mais vulneráveis – têm experimentado progresso mais lento na frequência escolar do Ensino Médio do que aquelas de famílias mais ricas, que estão mandando seus filhos para escolas de melhor qualidade. Disparidades e desvantagens na saúde e na educação estão sendo transmitidas de uma geração para outra.

Tecnologia criando vencedores e perdedores – Os rápidos e revolucionários avanços tecnológicos das últimas décadas têm beneficiado trabalhadores qualificados ou aqueles que podem se qualificar.

Mas também têm cobrado um pedágio alto para trabalhadores com baixa ou média qualificação com intensa rotina laboral, cujos trabalhos estão sendo gradualmente eliminados ou extintos, na medida em que as tecnologias estão sendo absorvidas por um pequeno número de empresas dominantes.

Enquanto as novas tecnologias – como inovação digital ou inteligência artificial – abrem vastas e novas oportunidades de trabalho e engajamento, o relatório descobriu que o potencial para que elas promovam desenvolvimento sustentável só pode ser alcançado se todos tiverem acesso a elas, o que não está acontecendo, criando novas “divisões digitais”. Cerca de 87% das pessoas nos países desenvolvidos têm acesso a internet, contra 19% nos países em desenvolvimento.

Os avanços tecnológicos podem exacerbar as desigualdades, ao favorecer aqueles com acesso precoce a estas tecnologias, e aumentar as lacunas em educação se desproporcionalmente ajudarem os filhos dos mais ricos.

Soluções – Usando exemplos positivos, o estudo apresenta concretas recomendações políticas que podem promover acesso a oportunidades, permitindo que políticas macroeconômicas foquem na redução da desigualdade, enfrentando também preconceito e discriminação. Lançado enquanto as Nações Unidas se preparam para celebrar o 75º aniversário, o documento contém análises e recomendações políticas para conceber os diálogos globais para redução da desigualdade como uma condição fundamental para construir o futuro que queremos.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *ONU: desigualdade fecha as portas para avanço econômico e social no mundo*. 21 jan. 2020. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/onu-desigualdade-fecha-as-portas-para-avanco-economico-e-social-no-mundo/>>. Acesso em: 13 maio 2020.

Texto 3

A globalização: objeto cultural não identificado

Muito do que se diz sobre a globalização é falso. Por exemplo, que ela uniformiza todo o mundo. Ela nem sequer conseguiu estabelecer um consenso quanto ao que significa “globalizar-se”, nem quanto ao momento histórico em que seu processo começou, nem quanto a sua capacidade de reorganizar ou decompor a ordem social.

Sobre a data em que a globalização teria começado, vários autores a localizam no século XVI, no início da expansão capitalista e da modernidade ocidental (Chesnaux, 1989; Wallerstein, 1989). Outros datam a origem em meados do século XX, quando as inovações tecnológicas e mercantis só ganham contornos globais quando se estabelecem mercados planetários nas comunicações e na circulação do dinheiro, e se consolida com o desaparecimento da URSS e o esgotamento da divisão bipolar do mundo (Albrow, 1997; Giddens, 1997; Ortiz, 1997).

Essas discrepâncias na datação têm a ver com diferentes modos de definir a globalização. Aqueles que lhe atribuem uma origem mais remota privilegiam seu aspecto econômico, ao passo que quem justifica a aparição recente desse processo dá mais peso a suas dimensões políticas, culturais e comunicacionais. Eu, de minha parte, entendo que há boas razões para afirmar, segundo a

expressão de Giddens, que “somos a primeira geração a ter acesso a uma era global” (Giddens, 1997).

Internacionalização, transnacionalização, globalização

A possibilidade de situar a origem da globalização na segunda metade do século XX advém da diferença entre esta, a internacionalização e a transnacionalização. A internacionalização da economia e da cultura tem início com as navegações transoceânicas, a abertura comercial das sociedades europeias para o Extremo Oriente e a América Latina e a conseguinte colonização. Os navios levaram aos países centrais objetos e notícias desconhecidos na Espanha, em Portugal, na Itália e na Inglaterra. Desde as narrações de Marco Polo e Alexander von Humboldt até os relatos dos imigrantes e comerciantes do século XIX e inícios do XX, tudo foi sendo incorporado ao que hoje chamamos mercado mundial. Mas a maioria das mensagens e bens consumidos em cada país eram produzidos em seu interior; o tumulto de informações e objetos exteriores que enriquecia a vida cotidiana devia passar por alfândegas, submeter-se a ideias e controles que protegiam a produção local. “Qualquer que seja a comarca que minhas palavras evoquem em torno a ti, tu a verás de um observatório localizado”, das escadarias do teu palácio, diz Marco Polo ao Grande Khan (Calvino, 1985: 37). Verás as sociedades diferentes a partir de teu bairro, tua cidade ou tua nação, poderia ter dito um antropólogo ou um jornalista que contasse a seus compatriotas o que acontecia longe deles quando as sociedades nacionais e as etnias eram observatórios bem delimitados.

A *transnacionalização* é um processo que se forma mediante a internacionalização da economia e da cultura, mas que dá alguns passos além a partir da primeira metade do século XX, ao gerar organismos, empresas e movimentos cuja sede não se encontra exclusiva nem predominantemente numa nação. A Phillips, a Ford e a Peugeot abarcam vários países e se movem com bastante independência em relação aos Estados e às populações a que se vinculam. Não obstante, nesse segundo movimento, as interconexões ainda trazem a marca das nações originárias. Os filmes de Hollywood transmitiram ao mundo a visão americana das guerras e da vida cotidiana, as telenovelas mexicanas e as brasileiras emocionaram italianos, chineses e muitos outros com a maneira como as nações produtoras concebiam a coesão e as rupturas familiares.

A globalização [foi se] preparando nesses dois processos anteriores por meio de uma intensificação das dependências recíprocas (Beck, 1998), do crescimento e da aceleração de redes econômicas e culturais que operam em escala mundial e sobre uma base mundial. Mas foram necessários os satélites e o desenvolvimento de sistemas de informação, manufatura e processamento de bens com recursos eletrônicos, o transporte aéreo, os trens de alta velocidade e os serviços distribuídos em nível planetário para que se construísse um mercado mundial onde o dinheiro e a produção de bens e mensagens se desterritorializassem, as fronteiras geográficas se tornassem porosas e as alfândegas fossem muitas vezes inoperantes. Ocorre nesse momento uma interação mais complexa e interdependente entre focos dispersos de produção, circulação e consumo (Castells, 1995; Ortiz, 1997; Singer, 1997). Longe de mim sugerir um determinismo tecnológico; quero apenas demonstrar o papel facilitador da tecnologia. Na verdade, os novos fluxos comunicacionais informatizados geraram processos globais ao se associarem a grandes concentrações de capitais industriais e financeiros, com a flexibilização e eliminação de restrições e controles nacionais que limitavam as transações internacionais. Também foi preciso que os movimentos transfronteiriços de tecnologias, bens e finanças fossem acompanhados por uma intensificação de fluxos migratórios e turísticos que favorecem a aquisição de línguas e imaginários multiculturais. Nessas condições é possível, além de exportar filmes e programas televisivos de um país a outro, construir produtos simbólicos globais, sem ancoragens nacionais específicas, ou com várias ao

mesmo tempo, como os filmes de Steven Spielberg, os *videogames* e a *world music*. Essas dimensões econômicas, financeiras, migratórias e comunicacionais da globalização são reunidas por vários autores (Appadurais, 1996; Giddens, 1999; Sassen, inédito) que afirmam ser a globalização um novo regime de produção do espaço e do tempo.

Ainda que essa distinção conceitual e histórica me pareça convincente, sabemos que não há consenso internacional e transdisciplinar sobre a questão. Também se discute se o processo deve ser denominado “globalização” ou “mundialização”, diferença que não apenas distingue quem escreve em inglês ou francês, mas que tem a ver com divergências conceituais (Ortiz, 1997).

Menos claro ainda é se o balanço da globalização é negativo ou positivo. Foram-se os tempos em que era fácil sustentar que toda abertura e integração internacional seria benéfica para todos. O agravamento de problemas e conflitos – desemprego, poluição, violência, narcotráfico –, quando a liberalização global é subordinada a interesses privados, leva a pensar na necessidade de que a globalização tenha uma condução política e que a disputa entre os grandes capitais seja regulada por meio de integrações regionais (União Europeia, Mercosul). Hoje se discute se a globalização é mesmo inevitável, e em que grau, e até se ela é desejável em todos os aspectos da produção, da circulação e do consumo (Singer, 1997).

[...]

Pensar sobre o global exige superar [...] duas posturas: tanto a que faz da globalização um paradigma único e irreversível, e a que resta importância à sua incoerência e ao fato de não integrar a todos. Antes parece metodologicamente necessário, diante das tendências que homogeneizam partes dos mercados materiais e simbólicos, investigar o que representa aquilo que a globalização exclui para se constituir.

CANCLINI, Néstor García. *A globalização imaginada*.
São Paulo: Iluminuras, 2007. p. 42-44.



MODERNA

1. Objetivos

Os objetivos de aprendizagem deste Livro são levar os estudantes a:

1. Analisar aspectos técnico-científicos das revoluções industriais, bem como seus impactos sociais, políticos, econômicos e ambientais.
2. Conhecer e compreender diferentes concepções construídas por movimentos sociais, filosóficos e artístico-culturais relacionados às revoluções industriais.
3. Compreender a complexidade e a abrangência das revoluções industriais, analisando suas múltiplas dimensões, identificando os sujeitos nelas envolvidos e seus mecanismos de atuação.
4. Analisar e compreender as principais ideias do Iluminismo, do Positivismo (proposto por Augusto Comte) e do Liberalismo (proposto por Adam Smith).
5. Exercitar o pensamento crítico a partir de concepções do Romantismo e, posteriormente, da Escola de Frankfurt, diante da ideia de progresso e da valorização excessiva do racionalismo técnico-científico.
6. Refletir sobre algumas implicações éticas das transformações técnico-científicas, principalmente em relação às culturas digitais no mundo contemporâneo, que marcam o cotidiano dos jovens.
7. Comparar os processos das revoluções industriais, em especial seus impactos nas dinâmicas populacionais de diferentes sociedades.
8. Analisar transformações no mundo do trabalho ocasionadas pelas revoluções industriais, bem como identificar conquistas de movimentos organizados por trabalhadores.
9. Desenvolver diversas competências gerais definidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
10. Desenvolver diversas competências específicas e habilidades da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, conforme a BNCC para o Ensino Médio.

2. Justificativas

A Unidade 4 analisa criticamente diversos aspectos das revoluções industriais e tecnológicas, desde o século XVIII até os dias atuais. Essas revoluções impactaram (e ainda impactam) as formas de trabalho, a dinâmica das populações, o meio ambiente e a concepção de tempo e espaço de várias sociedades, bem como ocasionaram o nascimento de movimentos sociais, políticos, econômicos e culturais. Para trabalhar esse tema abrangente e complexo em sala de aula, desenvolvemos uma abordagem interdisciplinar de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, concatenando conceitos e procedimentos históricos, geográficos, filosóficos e sociológicos. Além disso, trabalhamos a interdisciplinaridade do tema com as áreas de Matemática e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

Integrando diversos componentes curriculares, o estudante do Ensino Médio é convidado a ampliar seu repertório conceitual e sua capacidade de articular informações e conhecimentos. Partimos da Primeira Revolução Industrial, iniciada na Inglaterra em meados do século XVIII, até a Quarta Revolução Industrial, ainda em curso e de alcance global. No caminho, destacamos a crítica frankfurtiana à indústria cultural e os debates éticos (ainda em aberto) implicados nas dinâmicas das culturas digitais. Com isso, o estudante pode refletir e dialogar sobre fenômenos atuais que marcam

o cotidiano e o mundo contemporâneo, com base em operações de identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão, próprias das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Busca-se destacar, no decorrer da Unidade 4, o trabalho com os conteúdos propostos a partir da mediação dos professores dos quatro diferentes componentes curriculares da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em conjunto ou individualmente. Junto de diversos tópicos apresentados, mesmo que trabalhados de forma integrada com outros componentes curriculares, sugerimos os componentes que possam estar em evidência e, dessa maneira, ser trabalhados pelo professor daquele(s) componente(s). Trata-se apenas de uma sugestão, visto que a escolha e a distribuição de conteúdos, bem como o modo como serão conduzidos, são de livre escolha do grupo de professores ou da coordenação da área. Há conteúdos que podem ser trabalhados em conjunto com professores das áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias. Vale a pena destacar também que, no item 4, “Respostas e orientações sobre as atividades propostas na Unidade”, neste Manual do Professor, há um trabalho especial, ligado às seções “Entre saberes”, com a sugestão de planos de aulas compartilhadas entre professores de diferentes áreas e componentes.

3. As Competências Gerais, as Competências Específicas e as Habilidades trabalhadas na Unidade

Na Unidade 4, estão presentes conhecimentos de diferentes componentes e áreas, tendo como foco os Temas Contemporâneos Transversais “Economia” e “Multiculturalismo”, que norteiam todo este Livro. Tal abordagem se expressa no conjunto de textos, atividades e imagens escolhidas para compor as Unidades de todo o volume.

Nessa Unidade, é possível trabalhar uma ampla gama de Competências Gerais da Educação Básica, expressas na BNCC, como aquelas que visam: valorizar os conhecimentos historicamente construídos; exercitar a curiosidade intelectual, a investigação, a reflexão e a análise crítica; compreender tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica; entender as relações próprias do mundo do trabalho etc. Assim, buscamos colaborar para uma aprendizagem significativa que permita ao estudante desenvolver uma consciência crítica e tornar a sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

É possível ainda desenvolver várias habilidades elencadas nas Competências Específicas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, também presentes na BNCC. Dessa maneira, ao investigar as etapas da Revolução Industrial, podemos compreender as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital em diversas regiões (EM13CHS201), avaliando os impactos sociais e ambientais de avanços tecnológicos, como a máquina a vapor, as ferrovias e o aumento na produção e no consumo (EM13CHS202). Nesse sentido, procuramos analisar e comparar diferentes narrativas com vistas à compreensão de ideias filosóficas, tais como as teorias do Iluminismo, do Romantismo, do Positivismo e da Escola de Frankfurt, que expressaram e reagiram às revoluções tecnológicas (EM13CHS101).

As Competências Gerais da Educação Básica que são trabalhadas na Unidade 4 estão relacionadas no quadro abaixo:

Competências Gerais da Educação Básica
<ol style="list-style-type: none"> 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. 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. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

No quadro a seguir, relacionamos as Competências Específicas e as Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que são trabalhadas nos textos, nas seções e nas atividades ao longo da Unidade 4:

Competências Específicas	Habilidades
<ol style="list-style-type: none"> 1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica. 	<p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(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).</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p>

Competências Específicas	Habilidades
<p>2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.</p>	<p>(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.</p> <p>(EM13CHS202) Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneas (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.</p>
<p>3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.</p>	<p>(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.</p>
<p>4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.</p>	<p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p>
<p>5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.</p>	<p>(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.</p> <p>(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.</p>

Na Unidade 4, também são trabalhadas as seguintes Competências Específicas e Habilidades das áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias:

Competências Específicas	Habilidades
<p>Ciências da Natureza e suas Tecnologias</p> <p>1. Analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas interações e relações entre matéria e energia, para propor ações individuais e coletivas que aperfeiçoem processos produtivos, minimizem impactos socioambientais e melhorem as condições de vida em âmbito local, regional e global.</p>	<p>(EM13CNT101) Analisar e representar, com ou sem o uso de dispositivos e de aplicativos digitais específicos, as transformações e conservações em sistemas que envolvam quantidade de matéria, de energia e de movimento para realizar previsões sobre seus comportamentos em situações cotidianas e em processos produtivos que priorizem o desenvolvimento sustentável, o uso consciente dos recursos naturais e a preservação da vida em todas as suas formas.</p>

Competências Específicas	Habilidades
<p>Matemática e suas Tecnologias</p> <p>3. Utilizar estratégias, conceitos, definições e procedimentos matemáticos para interpretar, construir modelos e resolver problemas em diversos contextos, analisando a plausibilidade dos resultados e a adequação das soluções propostas, de modo a construir argumentação consistente.</p>	<p>(EM13MAT315) Investigar e registrar, por meio de um fluxograma, quando possível, um algoritmo que resolve um problema.</p>
<p>4. Compreender e utilizar, com flexibilidade e precisão, diferentes registros de representação matemáticos (algébrico, geométrico, estatístico, computacional etc.), na busca de solução e comunicação de resultados de problemas.</p>	<p>(EM13MAT406) Utilizar os conceitos básicos de uma linguagem de programação na implementação de algoritmos escritos em linguagem corrente e/ou matemática.</p>

4. Respostas e orientações sobre as atividades propostas na Unidade

Foco nas imagens (p. 122)

- Na imagem 1, utilizam-se ferramentas simples, resultando em baixa produtividade. Pode-se notar, por exemplo, que cinco pessoas produzem apenas um carretel de fio. Na imagem 2, uma mulher usa uma das primeiras máquinas de fiar, a *spinning jenny*. Sozinha, ela produz uma série de carretéis de fios. Na imagem 3, há poucas operárias manuseando várias máquinas, que produzem centenas de caterréis ao mesmo tempo.
- A imagem 1 mostra o trabalho organizado em base familiar. Os adultos trabalham juntos enquanto uma criança brinca com um animal de estimação. Na imagem 2, o trabalho não parece estar representado no espaço doméstico. A mulher é provavelmente assalariada. A imagem 3 mostra a fábrica como um local de produção que comporta vários empregados, os quais operam máquinas, e não mais ferramentas.
- Se julgarmos as imagens pelo tipo de produção que apresentam, podemos dizer que a disciplina do trabalho, na imagem 1, não é rígida: depende das encomendas que a família recebe, e não há horários fixos de trabalho. Nas imagens 2 e 3, o trabalho é assalariado; por isso, há vigilância sobre a produção, e é estipulado um número de horas mínimo de trabalho.

As atividades trabalham as seguintes Competências Específicas e Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS104, EM13CHS106); CE4 (EM13CHS403).

Entre saberes: A descoberta da Termodinâmica (p. 125)

A máquina a vapor desenvolvida por James Watt baseava-se no fenômeno de condensação do vapor que era introduzido no cilindro. Assim, criado o vácuo, ele possibilitava que a pressão atmosférica movimentasse o cilindro. Esse processo, portanto, utilizava a conservação da energia térmica por meio do vapor para produzir trabalho mecânico. A combustão do carvão em contato com o oxigênio do ar produz calor, que é a transformação da energia química em energia térmica. A água, em temperatura elevada, entra em ebulição e se transforma em vapor. O vapor se expande, ou seja, uma energia térmica se transforma em energia mecânica, permitindo que a máquina entre em movimento.

Essa seção trabalha a seguinte Competência Específica e Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a ela relacionadas: CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS106). Também trabalha a Competência Específica 1 e a Habilidade EM13CNT101 de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, promovendo a integração entre as duas áreas do conhecimento.

Plano de aula compartilhada acompanhando a seção *Entre saberes: A descoberta da Termodinâmica*

Objetivo: compreender processos de produção e uso de energia, ampliando a consciência socioambiental dos estudantes, em uma aula compartilhada entre os professores de Geografia e Física.

Desenvolvimento: o professor de Física pode explicar os princípios da Termodinâmica, analisando as transformações e conservações em sistemas que envolvam quantidade de matéria, de energia e de movimento. O professor de Geografia pode discorrer sobre os impactos ambientais da produção de energia nas sociedades contemporâneas, destacando as fontes que envolvem queima de combustível fóssil. Depois, ambos os professores podem solicitar aos estudantes que pesquisem fontes de energia renovável (eólica, solar, hidráulica etc.) e construam uma tabela identificando as vantagens e as desvantagens socioambientais dessas fontes.

Avaliação: espera-se que os estudantes conheçam diferentes fontes de energia renovável e compreendam sua relevância no desenvolvimento sustentável.

Foco no texto (p. 127)

1. O poeta descreve a vida social de Londres no século XIX como um local suarento, opulento, estranho, em que há fome e miséria. Trata-se de uma Londres milionária e indigente.
2. Os aspectos ambientais são ressaltados pelo poeta na descrição dos pardos mantos de névoa que encobrem a cidade e do rio escuro, fazendo uma referência à poluição causada por dejetos domésticos e resíduos das fábricas.

Essa atividade trabalha as seguintes Competências Específicas e Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS101); CE3 (EM13CHS303).

Foco no texto (p. 131)

Para Adam Smith, o Estado não deveria intervir no mercado, ficando restrito às funções de garantir a segurança do país contra agressões estrangeiras, executar a administração da justiça (proteção à propriedade privada e garantia da realização das atividades econômicas) e realizar grandes obras públicas, como canais, pontes e estradas.

Essa atividade trabalha as seguintes Competências Específicas e Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS101); CE2 (EM13CHS201, EM13CHS202).

Contraponto: O que é ilustração; o que é iluminismo (p. 134-135)

1. Kant usa a palavra “menoridade”, que se refere à condição própria da criança ou do jovem menor de idade, com o propósito de ilustrar a maneira como vive a maioria das pessoas, incapazes de fazer uso da inteligência que têm e preferindo a tutela de outros indivíduos. Em suma, vivem como crianças, dependentes de outrem.

2. Não seria por falta de entendimento, diz Kant, e sim porque lhe faltaria decisão e ousadia, devido à sua debilidade e covardia. Por último, atribui a razão da escolha à comodidade desse estado de menoridade. É mais cômodo deixar que outros pensem e decidam por nós.
3. Resposta pessoal, em parte. Kant menciona como guardiões ou tutores da consciência os livros (provável referência à Filosofia e suas doutrinas), os diretores espirituais (provável referência às religiões e seus dogmas) e os médicos (provável referência à ciência e suas teses), entre outros possíveis.

O texto dá algumas pistas sobre como os “guardiões” da consciência dos indivíduos atuariam: parecendo muito “bondosos” e desinteressados e mostrando ser muito difícil e perigosa a passagem para a emancipação. Ou seja, passam a ideia de uma proteção interna (das crenças, dogmas, doutrinas) e provocam o medo em relação ao que lhe é externo.

Por fim, o estudante tem a oportunidade de refletir sobre esse tema, considerando a atualidade, além de encontrar outros tutores da consciência, como os professores, a família, os médicos, os políticos, a mídia, a propaganda, os amigos etc.

4. Kant propõe o caminho da ilustração, isto é, da confiança na própria razão, da aventura de ousar saber. Como se trata de um tema que afeta grandemente a todos, espera-se despertar o estudante para uma reflexão a respeito ao chamá-lo para expressar sua opinião.
5. No texto de Kant, apesar das dificuldades mencionadas, há solução. Há o otimismo de um projeto nascente, baseado na confiança no progresso – que pode trazer o saber – e na ideia de que esse progresso trará a autonomia do ser humano, livre dos mitos e dos medos (e vice-versa: que a autonomia do ser humano levará ao progresso do saber e da sociedade). Horkheimer e Adorno interpretam que o progresso do saber veio, e a Terra “iluminada” continuou repleta de “infortúnios” e de “senhores”. Os “feitiços” de outrora teriam sido substituídos por outros. Agora, reina o mito de um saber que é poder e tem a técnica como essência. A técnica não é um saber para contemplar, e sim para manipular e dominar a natureza e os seres humanos, seja pela investigação científica, seja pelo capital.
6. Segundo os autores, o Iluminismo pautou-se na crença da razão e do esclarecimento, contra o misticismo, as superstições, os mitos e os medos. Assim, por meio do saber, os seres humanos se livrariam das ilusões. No entanto, esse saber se baseia na técnica, no domínio da natureza e dos próprios seres humanos, tendo como objetivo a exploração do trabalho, o método e o capital. Logo, para esses dois autores da Escola de Frankfurt, poder e conhecimento podem ser considerados sinônimos.
7. Foucault observa na reflexão de Kant sobre a Ilustração uma preocupação com o presente, que ele caracteriza como um discurso da modernidade sobre a modernidade. O filósofo ressalta ainda que a relevância que o tema da atualidade e da modernidade ganha no discurso de Kant não é algo isolado, mas está relacionado com um processo histórico e cultural amplo do século XVIII.
8. Resposta pessoal. Atividade adequada para ser realizada em grupo ou com toda a classe. Há muitas conclusões possíveis – e, talvez, “progressivas” – que podem ser sugeridas aos estudantes: a frase “Saber é poder”, de Francis Bacon, tornou-se um dos grandes lemas da Filosofia e da ciência da Idade Moderna, e até hoje vive em nossas consciências; o progresso trouxe tanto vantagens quanto desvantagens, como a massificação das consciências e a crise ambiental, e assim por diante; Foucault localiza no texto de Kant “um discurso da modernidade e sobre a modernidade”, que traz a construção da ideia de presente e de atualidade como questão e acontecimento.

Essa atividade trabalha as seguintes Competências Específicas e Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS105, EM13CHS106); CE2 (EM13CHS202); CE3 (EM13CHS303); CE5 (EM13CHS501, EM13CHS504).

Entre saberes: A máquina de Turing e a Ciência da Computação (p. 144)

1. Para a realização da pesquisa, oriente os estudantes a consultar algumas fontes confiáveis para embasar a coleta de informações. Exemplo: <http://wiki.icmc.usp.br/images/7/77/SCC0120_Rosane-02_-_o_computador_e_SO_2014.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2020.
2. Se necessário, peça aos estudantes que pesquisem o tema. O artigo a seguir expõe alguns aspectos importantes sobre a presença dos algoritmos no cotidiano:

Algoritmo é o conceito básico para entender o funcionamento dos diversos sistemas digitais que usamos diariamente. Empresas e governos contam com equipes de especialistas em áreas como Matemática, Estatística e Computação para desenvolverem ferramentas de busca de informação e análise de dados, entre tantas outras funções. Ferramentas digitais que decidem, por exemplo, se determinados profissionais são falhos, causando suas demissões; que potencializam crises financeiras, gerando recessão; e que, também, estabelecem as informações relevantes nas pesquisas via Web. [...] Carlo Emmanoel Tolla de Oliveira, doutor em Computação pela Universidade de Londres e pesquisador da UFRJ, [...] explica que “todo pensamento segue um padrão que é chamado algoritmo. Em sua essência, um algoritmo é um conjunto de fatos que se segue para resolver um problema. Um bebê aprende a andar por meio de algoritmos. Seu cérebro, por tentativa e erro, vai aprendendo que é preciso alternar o braço oposto à perna – o que permite andar sobre dois pés. O pensamento computacional tenta formalizar isso. Cria algoritmos, ou seja, seqüências inequívocas, caminhos garantidos para solucionar questões.

ALTOÉ, Larissa. O que são algoritmos e como interferem no cotidiano. *Multirio*, 13 set. 2019. Disponível em: <<http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/14815-o-que-s%C3%A3o-algoritmos-e-como-eles-interferem-na-vida-das-pessoas>>. Acesso em: 26 jun. 2020.

Essa seção trabalha a seguinte Competência Específica e Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a ela relacionadas: CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS103). Também trabalha as seguintes Competências Específicas e Habilidades de Matemática e suas Tecnologias, promovendo a integração entre as duas áreas do conhecimento: CE3 (EM13MAT315); CE4 (EM13MAT406).

Plano de aula compartilhada acompanhando a seção *Entre saberes*: A Máquina de Turing e a Ciência da Computação

Objetivo: compreender aspectos da Ciência da Computação, da noção de algoritmo e do funcionamento da máquina de Turing, em uma aula compartilhada entre os professores de Matemática e Geografia.

Desenvolvimento: o professor de Matemática pode explicar a noção de algoritmo e números binários. Para ilustrar essas noções, é possível elaborar um fluxograma com um algoritmo que resolva um problema cotidiano. O professor de Geografia pode comentar os impactos do uso de algoritmos computacionais nas sociedades contemporâneas. Depois, ambos os professores podem solicitar aos estudantes que aprofundem suas pesquisas sobre a interferência dos algoritmos na vida cotidiana e apresentem as informações pesquisadas em um seminário. Sugerimos como fontes de pesquisa: <<https://revistapesquisa.fapesp.br/o-mundo-mediado-por-algoritmos/>>; <<https://pt.khanacademy.org/computing/computer-science/algorithms/intro-to-algorithms/a/discuss-algorithms-in-your-life>> (acessos em: 07 jul. 2020).

Avaliação: espera-se que os estudantes compreendam e utilizem as tecnologias digitais de informação de forma crítica para resolver problemas na vida pessoal e coletiva.

Foco no texto e na imagem (p. 149)

1. O Romantismo nacional propunha um distanciamento das matrizes teóricas vindas da Europa. Nossa realidade não deveria ser representada por meio da imitação do Romantismo europeu, mas sim pela valorização dos elementos nacionais. Essa elaboração da identidade nacional passou pela idealização dos indígenas. Pinturas, músicas e livros foram produzidos com a intenção de divulgar essas ideias.
2. Espera-se que o estudante pesquise sobre o romance *Iracema* e perceba que a personagem de origem indígena, da etnia tabajara, era aliada dos franceses contra os portugueses. O estudante deve, então, refletir sobre como o tema é idealizado por José de Alencar e por José Maria de Medeiros. José de Alencar, no romance, descreve Iracema como a “virgem dos lábios de mel”, que se apaixona por um guerreiro branco, inimigo dos indígenas tabajara. O filho dos dois seria o símbolo da mestiçagem dos brasileiros.

Essas atividades trabalham a seguinte Competência Específica e Habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a ela relacionada: CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103).

Oficina (p. 152-154)

Na seção “Oficina” que finaliza o trabalho com as Unidades 3 e 4, apresentando atividades a elas relacionadas, são trabalhadas as Competências Específicas e as Habilidades listadas no quadro a seguir:

Competências Específicas	Habilidades
<p>1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.</p>	<p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(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).</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p>

Competências Específicas	Habilidades
<p>2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.</p>	<p>(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.</p> <p>(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.</p>
<p>3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.</p>	<p>(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.</p>
<p>4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.</p>	<p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p>
<p>5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.</p>	<p>(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.</p> <p>(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.</p>
<p>6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p>	<p>(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.</p> <p>(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.</p>

Respostas e orientações sobre as atividades propostas na seção *Oficina*
(p. 152-154):

1. a) O termo “diáspora” tem o sentido de dispersar, de separar um povo por motivos políticos ou religiosos. O termo alude também ao passado do povo judeu que se dispersou pelo mundo ao longo do tempo.
- b) A narrativa é contada do ponto de vista dos refugiados (sírios, cubanos, ciganos) que estão atravessando o mar Egeu. A música chama a atenção para o problema dos refugiados que povoam corriqueiramente as notícias da imprensa e que, com seus dramas e dilemas, impactam a vida de muitas pessoas.

Professor, sugerimos analisar a letra e ouvir a música com os estudantes, aproveitando para esclarecer questões de vocabulário sempre que necessário.

As atividades trabalham as seguintes Competências Específicas e Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS103); CE2 (EM13CHS201); CE6 (EM13CHS604).

2. a) e b) O objetivo dessas questões é analisar e discutir impasses étnicos e políticos do mundo contemporâneo, valorizando o respeito às diferenças, aos valores e às atitudes de diferentes culturas. Pretende-se ainda situar os estudantes no contexto do debate político e ético atuais, preparando-os para o sistema democrático e para a convivência na cidadania. O tema do acolhimento/convivência com imigrantes refugiados favorece a discussão de sentimentos como solidariedade, respeito às diferenças e empatia, entre outros.

Para embasar a discussão, convém inicialmente explicitar o significado do termo “refugiado”, que é diferente do termo “imigrante”. De acordo com a Convenção de 1951, relativa ao estatuto dos refugiados (que inclui o Brasil), aplica-se a todo aquele que foge de seu país alegando “perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas”, em situações nas quais “não possa ou não queira regressar”. O *status* envolve também refúgio por conflitos armados, violência generalizada e violação massiva dos direitos humanos. Segundo dados do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (Acnur), a Europa abriga 6% dos refugiados, as Américas abrigam 12%, e o Oriente Médio e o Norte da África abrigam 39%.

Para aprofundar mais o assunto, sugerimos os seguintes textos, disponíveis em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/06/19/Por-que-o-n%C3%BAmero-de-refugiados-no-mundo-n%C3%A3o-para-de-crescer>>; <<https://www.politize.com.br/o-brasil-e-a-crise-de-refugiados/>>; <<http://www.acnur.org/portugues/>>. Acessos em: 15 maio 2020.

Professor, sugerimos também a consulta ao *site* oficial da Acnur para fundamentar a discussão. Disponível em: <<https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/dados-sobre-refugio-no-brasil>>. Acesso em: 15 maio 2020.

As atividades trabalham a seguinte Competência Específica e Habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a ela relacionada: CE6 (EM13CHS604).

3. a) Podemos perceber que as fábricas se deslocaram dos países ricos e se globalizaram, uma vez que etapas do processo de produção acontecem em diferentes locais, como no caso de produtos do mercado estadunidense sendo produzidos na Ásia.
- b) Resposta pessoal. De acordo com o artigo, o crescimento do protecionismo e do populismo de direita seria uma reação ao processo de globalização. Países ricos, como Estados Unidos e o Reino Unido, têm adotado políticas protetivas às suas empresas e a seus mercados, na tentativa de conter o avanço da globalização.

As atividades trabalham as seguintes Competências Específicas e Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS106); CE4 (EM13CHS402); CE6 (EM13CHS602).

4. a) De acordo com o texto, ser empreendedor é transformar ideias com pouco crédito em oportunidades de negócios que geram renda e inovação.

É importante que os estudantes discutam o que conhecem sobre o tema. Destaque exemplos de inovação atrelados ao uso da tecnologia. Segundo dados do Sebrae, em 2017, 15,7 milhões de jovens pesquisaram sobre como abrir ou manter uma empresa. Uma pesquisa nessa área apontou que 20,3% dos jovens entre 18 e 24 anos estão envolvidos com *startups* ou empresas ligadas à tecnologia.

- b) O objetivo dessa atividade é despertar o autoconhecimento, refletindo sobre situações de criatividade e/ou empreendedorismo que estão ou estiveram presentes na história de vida de cada um. Essa pode ser também uma boa oportunidade para estimular a autoestima.
- c) Resposta pessoal. Para subsidiar o trabalho de pesquisa, sugerimos as seguintes fontes, disponíveis em:

<<https://www.panoramadenegocios.com.br/empreendedorismo-jovem-inovacao-e-tecnologia-movem-empresarios-da-geracao-y/>>; <<https://simulare.com.br/blog/empreendedorismo-como-a-tecnologia-pode-estimular-esse-ideal/>>; <<https://meunegocio.uol.com.br/academia/gestao-de-empresas/inspire-se-7-jovens-que-empreenderam-antes-dos-18-anos.html#rmcl>>. Acessos em: 3 jul. 2020.

- d) Especialistas destacam algumas habilidades indispensáveis para a atitude empreendedora: habilidade de reconhecer oportunidades, de criar novas ideias e organizar os recursos necessários, bem como de pensar de forma criativa e crítica.

Professor, a atividade desenvolve a autonomia, a autorrealização, estimula a convivência e desperta a reflexão sobre o projeto de vida.

Mais informações sobre o assunto disponíveis em: <<https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/sebraeaz/saiba-como-desenvolver-a-educacao-emprededora-na-educacao-formal,8bf1587c5268f610VgnVCM1000004c00210aRCRD>>; <http://www.genesis.puc-rio.br/media/biblioteca/Josenilton_Lima_-PRONTO.pdf>. Acessos em: 15 maio 2020.

As atividades trabalham as seguintes Competências Específicas e Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS103); CE4 (EM13CHS401, EM13CHS404).

5. a) e b) Podem ser apontados aspectos positivos como: comunicação sem fronteiras, criação de redes de informação e de conhecimento com interesses afins, entre outros. Podem ser apontados como pontos negativos: isolamento social, mau uso do tempo, consumo de informações equivocadas e/ou *fake news*, redução do tempo de descanso e de estudo, falta de contato com a natureza, entre outros.

Professor, para ampliar a discussão sobre esse tema, consulte artigos científicos, como o disponível em: <<http://paineira.usp.br/celacc/sites/default/files/media/tcc/116-438-1-PB.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2020.

- c) Oficialmente, as regras de uso de redes sociais permitem a criação de conta apenas para usuários que tenham mais de 13 anos; mas, de fato, nem sempre é isso que acontece. Jovens e crianças estão expostos à praça pública das redes sociais cada vez mais cedo, sem que estejam preparados emocional e intelectualmente para assumir esse papel.

Professor, para saber mais sobre dados e pesquisas, consulte o *site* do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, ligado à Unesco. Disponível em: <<https://cetic.br/>>. Acesso em: 15 maio 2020.

As atividades trabalham as seguintes Competências Específicas e Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS106); CE5 (EM13CHS504).

6. a) O tema principal da tirinha é a crítica à conduta da humanidade e poderia se aplicar a diferentes situações, como o problema da crise ambiental. A personagem é a menina Mafalda, que, de forma irônica e arguta, revela sua rebeldia diante do estado atual do mundo. A tirinha Mafalda foi criada pelo cartunista argentino Quino e ganhou notoriedade na América Latina e em outras partes do mundo.

Professor, essa é uma boa oportunidade para apresentar a obra do cartunista Quino e trabalhar com a linguagem do cartum, que costuma ser bastante atraente para os jovens.

- b) Essa atividade visa valorizar o protagonismo juvenil. Conforme proposto, os estudantes podem expressar sua visão de mundo a partir de questões que os inquietem ou despertem sua curiosidade. A atividade proporciona, ainda, o trabalho com a linguagem iconográfica do cartum, ampliando as possibilidades de comunicação e de expressão, além da apropriação das tecnologias digitais.

Professor, se julgar conveniente, sugira a produção de um cartum pelos estudantes. Sugestões de pesquisa: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/943-2.pdf>>; <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uel_port_pdp_arineia_olga_de_oliveira.pdf>. Acessos em: 15 maio 2020.

As atividades trabalham as seguintes Competências Específicas e Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS106); CE5 (EM13CHS504).

7. Resposta pessoal. Atividade de contextualização e posicionamento crítico, que estimula o desenvolvimento de habilidades argumentativas e o debate de ideias. Organize a discussão, separando a turma em três grupos conforme as respostas: “sim”; “não”; “sim e não”; na sequência, promova um debate entre os grupos. Outra sugestão é organizar a turma de tal maneira que em cada um dos grupos haja, ao menos, um representante de cada interpretação. Estimule a aplicação dos conceitos estudados, sempre que possível.

Espera-se que o estudante pesquise e reflita sobre a necessidade de progresso que penetrou há séculos nas sociedades ocidentais. “Progresso” é uma palavra com várias acepções, mas todas apresentam a ideia básica de avanço, de desenvolvimento em sentido favorável. “Mito”, aqui, é basicamente uma representação ideal de algo, mas pode ser tomado como uma representação falsa, de algo que não existe. Qualquer que seja o sentido, entende-se que o mito do progresso surgiu com o Iluminismo, como foi visto na Unidade. Todos esses elementos podem proporcionar uma boa discussão.

Essa atividade trabalha as seguintes Competências Específicas e Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS102, EM13CHS103, EM13CHS105); CE2 (EM13CHS202); CE5 (EM13CHS501, EM13CHS504).

8. O Romantismo pode ser considerado uma reação ao racionalismo da sociedade industrial porque se opôs, de modo geral, à tendência iluminista de confiança

no progresso da razão. O movimento romântico tinha como características básicas: a valorização da sensibilidade e da subjetividade; a exaltação das paixões e dos sentimentos; a retomada da ideia de natureza como força vital que resiste à racionalização do mundo humano; a concepção mística e emocional de Deus, que fala ao coração; o desenvolvimento do sentimento pátrio; a valorização dos costumes e das tradições nacionais; o anseio de liberdade individual.

A atividade trabalha as seguintes Competências Específicas e Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS103, EM13CHS105); CE2 (EM13CHS202); CE5 (EM13CHS501).

- 9.** Resposta pessoal, em parte. Atividade de pesquisa e comparação entre concepções filosóficas e de posicionamento crítico. A pesquisa será fundamental para a realização da atividade.

A reforma da sociedade proposta por Comte deveria obedecer aos seguintes passos: reorganização intelectual, depois moral e, por fim, política. Portanto, ela ia do individual ao social. Observe que Saint-Simon, Fourier e Proudhon eram defensores de um socialismo denominado “utópico”, mas defendiam posições bastante distintas entre si. Saint-Simon, por exemplo, era um entusiasta da ciência e da industrialização. Já Fourier foi grande crítico do capitalismo e da industrialização, além de um defensor do corporativismo. Proudhon destacou-se como um dos primeiros teóricos do anarquismo.

A atividade trabalha as seguintes Competências Específicas e Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103); CE2 (EM13CHS202); CE5 (EM13CHS501).

- 10.** Atividade de reflexão e posicionamento crítico. O ser humano unidimensional, definido por Marcuse como um ser incapaz de criticar a opressão e construir alternativas futuras, é produto do desenvolvimento tecnológico e da sociedade de massas. Ele está intimamente vinculado, portanto, ao poder dos meios de comunicação e à indústria cultural, que se refere à indústria da diversão veiculada por televisão, rádio, revistas, jornais, músicas, propagandas. Por meio da indústria cultural, obtêm-se a homogeneização dos comportamentos e a massificação das pessoas. O conceito de sociedade disciplinar, de Foucault, também vai na mesma direção. Procure usar exemplos concretos que possam ser bem assimilados e aproveitados pelos estudantes, como vestimentas, músicas, propagandas etc.

Essa atividade trabalha as seguintes Competências Específicas e Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS101); CE2 (EM13CHS202); CE3 (EM13CHS303); CE5 (EM13CHS501, EM13CHS504).

- 11.** Espera-se que os estudantes destaquem exemplos como: possibilidade de uso de *smartphones* ou *tablets* em aulas interativas, permitindo o compartilhamento de conteúdo digital e a interação com colegas e professores; projetos interativos que auxiliem no desenvolvimento da sala de aula invertida; produtos que viabilizem a acessibilidade para estudantes com algum tipo de deficiência, como um dispositivo que, ao ser conectado ao computador, aumente textos e imagens; acesso direto a todos os espaços da escola, incluindo consulta ao boletim, ao acervo da biblioteca, às atividades do laboratório etc.

A atividade trabalha a Competência Específica 1 e as seguintes Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a ela relacionadas: (EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS106).

Pesquisa em foco: Intervenção no espaço público (p. 155-157)

Item: Como se elabora um grupo focal?

Oriente os estudantes a buscar modelos de Termo de Consentimento na internet. Uma sugestão é o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, produzido pela Universidade Federal do Oeste da Bahia. Disponível em: <<https://ufob.edu.br/tcle>>. Acesso em: 14 abr. 2020.

O *Manual de orientação: pendências frequentes em protocolos de pesquisa clínica*, publicado pelo Conselho Nacional de Saúde do Governo Federal, traz detalhes técnicos sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como sobre outros cuidados de procedimentos para resguardar a ética da pesquisa científica. Embora seja um documento publicado por um órgão da área de saúde, as resoluções nacionais das agências de pesquisa e universidades submetem todos os trabalhos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a essas mesmas normas. Disponível em: <<http://plataformabrasil.saude.gov.br>>. Acesso em: 3 jul. 2020.

Item: Montagem do grupo focal

- **Passo 6:** Caso julgue que os estudantes tenham recursos para elaborar a intervenção utilizando outras linguagens, é possível propor que recorram a elas. Estão listadas na seção algumas formas mais comuns e populares de intervenções. É importante garantir que os estudantes tenham autorização para efetuar a intervenção no espaço escolhido ou que escolham um espaço que se sabe ser disponível para tal. Deve-se também cuidar para que não se exponham a riscos e estejam em segurança durante todo o processo. Oriente-os no decorrer do planejamento da intervenção, desde a negociação com a comunidade ou com o órgão que faz a gestão do espaço até a escolha de materiais necessários, perpassando pela elaboração de um cronograma que preveja o tempo para ensaios (quando for necessário), de croquis etc.
- **Passo 7:** Uma vez que os estudantes tenham contato com a comunidade em questão, é preferível que façam uma reunião para obter *feedback* e opiniões sobre a intervenção. Peça a eles que registrem as principais opiniões e as tragam para a sala de aula. Forme grupos reunindo estudantes que trabalharam em diferentes comunidades e peça a eles que troquem também entre si as impressões e os aprendizados sobre o processo. Recorra ao registro de seu diagnóstico inicial e às questões da abertura do Livro, se possível junto aos estudantes, pedindo que reflitam sobre o próprio processo de aprendizado ao longo do semestre.

A atividade trabalha as Competências Gerais 1 e 2 da Educação Básica.

5. Sugestões de atividades complementares

Industrialização, alimentação e saúde (p. 123)

A Revolução Industrial, além da produção de tecidos, peças automotivas e outros artigos, resultou na industrialização de alimentos. Atualmente, no Brasil, é vendida uma variada gama de produtos alimentícios processados, desde refrigerantes até misturas para a preparação instantânea de bolos e pratos prontos congelados. Apesar da praticidade do consumo desses alimentos, sua ingestão tem se mostrado prejudicial à saúde da população. Junte-se a um colega, conversem sobre o assunto e façam o que se pede.

- a) Pesquisem o índice de obesidade da população brasileira. Relacionem os dados obtidos com o consumo de alimentos industrializados e apontem doenças associadas à obesidade.

- b) Na opinião de vocês, a que se poderia atribuir o excessivo consumo de alimentos industrializados e o conseqüente aumento da obesidade entre os brasileiros? Justifiquem a resposta apresentada.
- c) Com base em suas pesquisas, façam uma redação sobre como seria possível reduzir a obesidade entre os brasileiros e, em seguida, debatam com os demais colegas as soluções sugeridas.

Espera-se que os estudantes, ao pesquisar o índice de obesidade da população brasileira, conscientizem-se e reflitam sobre os riscos de uma alimentação desregrada e de hábitos sedentários. A obesidade vem crescendo entre os brasileiros, sobretudo, por causa do consumo excessivo de alimentos processados – como biscoitos, bolos prontos, sucos artificiais, refrigerantes, massas congeladas, entre outros – e do sedentarismo. O sobrepeso, além de dificultar a mobilidade do indivíduo, sobrecarregar os órgãos e desgastar as articulações, pode desencadear doenças crônicas, como as do coração, a hipertensão e o diabetes.

Sugerimos alguns *links* para a pesquisa: <<https://www.abeso.org.br/>>; <https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/08/150826_obesidade_infantil_mdb>; <<http://g1.globo.com/bemestar/noticia/2015/04/excesso-de-peso-atinge-525-dos-brasileiros-segundo-pesquisa-vigitel.html>>; <<https://www.diabetes.org.br/publico/para-voces/sbd-na-imprensa/1010-com-25-milhoes-de-obesos-o-brasil-esta-cada-vez-mais-acima-do-peso>>. Acessos em: 15 maio 2020.

Podcast sobre novas tecnologias (p. 137)

A Segunda Revolução Industrial promoveu transformações profundas no dia a dia das pessoas. Muitas das inovações tecnológicas desse período estão presentes no cotidiano ainda hoje.

- a) O rádio foi uma das invenções da Segunda Revolução Industrial que permanecem atualmente como um meio de comunicação essencial e que vêm sofrendo atualizações com o uso de novas tecnologias para a transmissão de sons. Tendo isso em mente, faça uma pesquisa sobre *streaming*, *webrádios* e *podcast*.

Orientações:

- *streaming* é uma tecnologia de transmissão que permite a recepção e a reprodução simultâneas de conteúdos multimídia utilizando, sobretudo, a internet;
- *webrádio*, também conhecido como rádio *on-line*, é um serviço de áudio digital transmitido pela internet via *streaming*;
- *podcast* é uma série de episódios gravados em áudio e transmitidos pela internet, assemelhando-se a programas de rádio.

- b) Agora, reunidos em grupos, criem um *podcast* com cerca de 3 minutos de duração. O *podcast* deve ter como tema central os impactos das tecnologias da Segunda Revolução Industrial no dia a dia das pessoas, à época. Lembrem-se de elaborar um roteiro para o *podcast* e de organizar formas de gravá-lo e editá-lo.

Orientações:

Antes de gravar o *podcast*, é importante que o grupo pesquise e selecione conteúdos sobre os impactos da Segunda Revolução Industrial, e redija um texto com as informações pesquisadas. Lembre os estudantes de que esse texto será lido por um ou mais locutores. Oriente-os a adequar a linguagem do texto à oralidade e que façam gravações quantas vezes considerarem necessário. Diga a eles que, por fim, editem o áudio e, se possível, criem uma abertura para o *podcast*, inserindo efeitos sonoros e fundos musicais que julgarem apropriados. Recomendamos que os estudantes ouçam *podcasts* para utilizá-los como referência.

6. Textos complementares para o professor

Texto 1

A finalidade da vida

[...] A felicidade é um sentimento de plenitude, não de um vazio a ser preenchido. O homem comum de hoje pode ter uma boa quantidade de diversão e de prazer, mas, apesar disso, está fundamentalmente deprimido. Talvez esclareçamos a questão se, em vez de usarmos a palavra “deprimido”, usarmos a palavra “entediado”. Na realidade, há pouca diferença entre ambas, salvo a diferença de grau, porque o tédio não é outra coisa senão a sensação de paralisia de nossas potências produtivas e de falta de vida. Entre todos os males da existência, há poucos tão penosos como o tédio e, em consequência, tudo se faz para evitá-lo.

O tédio pode ser evitado de duas maneiras: fundamentalmente, sendo produtivo, e sentindo, assim, felicidade; ou procurando evitar suas manifestações. Esta última tentativa parece caracterizar a corrida pela diversão e prazer do indivíduo comum dos nossos dias. Ele sente sua depressão e seu tédio, que se manifestam quando ele está só consigo mesmo ou com as pessoas mais chegadas a ele. Todas as nossas diversões servem ao propósito de facilitar a fuga de si mesmo e do tédio ameaçador, refugiando-se a criatura nos muitos caminhos de fuga oferecidos pela nossa cultura; porém a ocultação de um sintoma não extermina as condições que o produzem. Ao lado do temor à enfermidade física ou de ver-se humilhado pela perda de categoria e prestígio, o medo ao tédio tem um lugar predominante entre os medos do homem moderno.

Em um mundo de diversão e distrações, ele tem medo do tédio e se sente contente quando passou mais um dia sem maus sucedidos, quando matou mais uma hora sem haver sentido o tédio que oculta.

[...] A saúde mental, no sentido humanista, caracteriza-se pela capacidade para amar e para criar, [...] por um sentido de identidade baseado no sentimento do eu que a criatura tem como sujeito e agente de seus poderes, pela captação da realidade interior e exterior a nós mesmos, isto é, pelo desenvolvimento da objetividade e da razão. A finalidade da vida é vivê-la intensamente, nascer plenamente, estar plenamente desperto. É emergir das ideias de grandiosidade infantil, para adquirir o convencimento de nossas verdadeiras ainda que limitadas forças; ser capaz de admitir o paradoxo de que cada um de nós é a coisa mais importante no universo e, ao mesmo tempo, não mais importante do que uma mosca ou uma folha de grama. É ser capaz de amar a vida e, não obstante, aceitar a morte sem terror; tolerar a incerteza sobre as questões mais importantes com que nos defronta a vida e, não obstante, ter fé em nossas ideias e nossos sentimentos, enquanto são verdadeiramente nossos. É ser capaz de estar sozinho e, ao mesmo tempo, sentir-se identificado com uma pessoa amada, com todos os irmãos deste mundo, com tudo o que vive; seguir a voz da consciência, essa voz que nos chama, porém não cair no ódio de si mesmo quando a voz da consciência não seja suficientemente forte para ser ouvida e seguida.

A pessoa mentalmente sadia é a que vive pelo amor, pela razão e pela fé, e a que respeita a vida, a sua própria vida e a do seu semelhante.

[...]

O homem alienado é infeliz. O consumo de diversões serve para que não se dê conta de sua infelicidade. Esforça-se por economizar tempo e, não obstante, está ansioso por matar o tempo que economizou.

Sente-se alegre por ter acabado outro dia sem um fracasso ou humilhação, e não saúda o novo dia com o entusiasmo que unicamente pode ser dado pela experiência do “eu sou eu”. Carece do fluxo constante de energia que nasce da relação produtiva com o mundo.

FROMM, Erich. *Psicanálise da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Zahar, 1965. p. 199, 200 e 202.

Texto 2

Abrir-se para a experiência

[...] Pensemos no conteúdo da internet, lotada de produção de material comunicacional ou anticomunicacional por pessoas que participam do meio apenas porque desejam. Mas será que é desejo mesmo o que nos faz participar de redes sociais?

Coloco essas questões porque gostaria de pensar no tipo de trabalho que temos nas redes sociais. É inegável que as redes sociais oferecem algum tipo de diversão às pessoas, então, parece que não estamos trabalhando. Trata-se, nesse caso, de uma indústria do entretenimento. E é evidente que elas também se oferecem como meios de comunicação. Mas é a dimensão do trabalho que me interessa entender. Quanto tempo gastamos diariamente nesses meios? O que somos obrigados a fazer para sobreviver neles? Somos submetidos aos parâmetros taylor-fordistas nas redes sociais? Ou aos toyotistas? Que esforços, que tensões enfrentamos quando deles queremos participar? Podemos viver fora deles sem culpa? Há espertos que se aproveitam dele para jogos de poder? Há pessoas neles capazes de cometer violência? Para que são usadas as redes? Qual o papel da comunicação violenta nas redes?

Há pessoas que trabalham para as redes e são remuneradas por seu trabalho. Há mercado negro nas redes, há trabalho ilegal e dinheiro sujo, há milícias midiáticas ocupadas em enganar, mentir, destruir reputações, há pessoas cometendo crimes, aliciando pessoas mentalmente precárias, roubando e assaltando virtualmente. Não estou mencionando esses aspectos para dizer que as redes são más, não é isso. Temos que entender que as redes são “medialidades”, são meios sobre os quais fazemos escolhas. Meios que nós movimentamos? Ou eles nos movimentam? Dançamos conforme a música nas redes? O conteúdo das redes sociais produzido por pessoas as mais diversas nos obriga a pensar. Mesmo quem não acha que está produzindo “conteúdo”, produz conteúdo. Mas conteúdo é uma alta mercadoria em nossa cultura [...]. É que o conteúdo das redes são as próprias pessoas. E isso tem uma dimensão curiosa.

[...]

O engraçado é que o capitalismo, que é uma máquina de esvaziar subjetividades e humilhar e submeter corpos, conseguiu chegar ao seu ápice deixando a todos contentes por acreditarem que são donos de si mesmos.

TIBURI, Marcia. A produção de si como mercadoria nas redes sociais. *Cult*. Disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/producao-de-si-mercadoria-redes-sociais/>>. Acesso em: 27 mar. 2020.

ARREDONDO, Santiago C.; DIAGO, Jesús C. *Práticas de avaliação educacional: materiais e instrumentos*. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

O livro apresenta reflexões sobre avaliação. Além disso, traz instrumentos e ideias que podem servir para que os professores elaborem seus próprios instrumentos de avaliação.

BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. São Paulo: Penso, 2017.

O livro apresenta fundamentos e reflexões sobre as metodologias ativas para a educação.

BENDER, William N. *Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI*. São Paulo: Penso, 2014.

A obra traz reflexões atualizadas sobre o trabalho com projetos em sala de aula.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 2005. p. 18. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

O site apresenta, na íntegra, o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2020.

Documento que define o conjunto de aprendizagens essenciais ao longo da Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº3, de 21 de novembro de 2018*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2020.

Lei que atualiza as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio.

DELORS, Jacques (Coord.). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/Unesco, 1998.

O artigo identifica os pilares visados pela organização internacional para a educação no mundo.

FORTES, Luiz Roberto Salinas. *O Iluminismo e os reis filósofos*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

Livro que analisa o contexto histórico-filosófico em que se desenvolveu o movimento iluminista, relacionando-o à Revolução Francesa de 1789.

HARARI, Yuval N. *21 lições para o século 21*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

A obra aborda questões urgentes e importantes para o presente e o futuro da humanidade, incentivando reflexões sobre a importância da cooperação e da valorização do coletivo na busca por respostas a problemas sociais, ambientais e econômicos.

HOBBSAWM, Eric. *Da Revolução Industrial inglesa ao imperialismo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

Essa obra aborda aspectos da história da Grã-Bretanha, partindo da Revolução Industrial até o final da década de 1960. Nesse período de cerca de 200 anos, houve momentos de prosperidade e declínio econômico e cultural.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

A obra apresenta textos sobre a chamada filosofia da educação, considerando que esse é um conjunto de ideias para tentar lidar com os desafios da educação na atualidade.

MORAES, Antônio Carlos Robert. *Território e História no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Annablume, 2015.

O autor defende a ideia de que o Brasil se firmou graças ao projeto de criação de um Estado territorial (e não de um Estado nacional). Também discute o fato de que o Brasil – desde a Independência – é visto pelas elites não como uma sociedade, mas como um espaço.

MORAES, José Geraldo V. de; REGO, José M. (Orgs.). *Conversas com historiadores brasileiros*. São Paulo: Editora 34, 2002.

O livro apresenta uma série de entrevistas realizadas com diversos historiadores brasileiros.

MORAN, José. *Metodologias ativas: alguns questionamentos*. *Educação Transformadora*. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2020.

O artigo procura sistematizar o uso de metodologias ativas em sala de aula.

MORIN, Edgar. *Sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.

O livro apresenta a sistematização de reflexões que servem como ponto de partida para que a educação, no mundo atual, possa ser repensada e reelaborada.

NUSSBAUM, Martha. *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

Obra que apresenta reflexões da filósofa Martha Nussbaum sobre como conectar novamente a educação à área de Ciências Humanas, para que os estudantes alcancem a capacidade de se tornar cidadãos democráticos.

PERRENOUD, Philippe *et al.* *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2018.

O livro apresenta reflexões sobre como professores e a comunidade escolar, de modo geral, podem contribuir na formação de uma educação construtiva e diferenciada.

PERRENOUD, Phillipe. *Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens, entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A obra traz muitos textos com considerações importantes sobre as práticas de avaliação.

RAFESTIN, Claude. *Por uma geografia do poder*. São Paulo: Ática, 1993.

A obra de Rafestin é referência para muitos estudiosos brasileiros que discorreram sobre o território como conceito e categoria operacional e apresenta uma abordagem crítica à geografia política clássica.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

A obra apresenta a história de Joseph Jacotot (1770-1840), pedagogo e filósofo da educação francês que, no começo do século XIX, repensou suas ideias sobre educação, elaborando ideias ligadas à emancipação intelectual. Essas ideias transformaram as práticas educacionais do período.

SACRISTÀN, José G. (Org.). *Educar por competências: o que há de novo?*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

A obra trata do ensino com enfoque em competências, apresentando as ideias e as abordagens de educadores da atualidade.

SAVATER, Fernando. *O valor de educar*. São Paulo: Planeta, 2005.

O livro apresenta textos importantes sobre as práticas de ensino na atualidade, em especial as que incentivam o papel do professor como alguém capaz de auxiliar os estudantes a organizar e a lidar com a imensa quantidade de informações disponíveis no mundo atual.

SERRES, Michel. *Polegarzinha: uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

A obra fala sobre os jovens da atualidade, em grande parte conectados à internet, e sobre como os professores podem se aproveitar de métodos de ensino que valorizem os conhecimentos digitais, o diálogo com esses jovens e as trocas necessárias com eles para alcançar uma prática educativa inovadora e conectada com as necessidades do mundo de hoje.

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

O livro discute o papel da escola na atualidade, considerando os desafios da educação nos dias de hoje, ligados à informática, ao mundo digital e ao papel que a interação entre estudantes e tecnologia pode assumir no cotidiano escolar.

TEDESCO, Juan Carlos. *Educar en la sociedad del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica, 2004.

A obra apresenta ferramentas importantes para pensar a educação na chamada sociedade do conhecimento.

UNESCO. *Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial*. Brasília: Unesco, 2016.

Obra organizada pela Unesco, com o intuito de pensar a educação no mundo de hoje.

WING, Jeannette. *Computational Thinking Benefits Society*. *Social Issues in Computing*. Toronto: 10 jan. 2014. Disponível em: <<http://socialissues.cs.toronto.edu/index.html%3Fp=279.html>>. Acesso em: 28 abr. 2020.

Artigo (em inglês) que fala sobre como o pensamento computacional pode beneficiar a sociedade como um todo e a educação em particular.

WORLD BANK. *World Development Report 2018. Learning: To realize education's promise*. Washington: World Bank, 2018.

Relatório realizado em 2018 pela divisão de educação do Banco Mundial que trata de diagnosticar as principais características da aprendizagem e seus problemas ao redor do mundo.

UNIDADE 1

Livro

DIAMOND, Jared. *Armas, germes e aço*. Rio de Janeiro: Record, 2018.

Com base em estudos, Jared Diamond considera que a dominação de uma população sobre outra conta com fundamentos militares (armas), tecnológicos (aço) ou relacionados a doenças (germes) e que esses fatores foram decisivos para a conquista de poder político e econômico por muitos povos ao longo da história.

Sites

Museu Nacional do Rio de Janeiro. Catálogo da exposição “Os primeiros brasileiros” – <http://www.museunacional.ufrj.br/destaques/docs/catalogo_exposicao_opb.pdf>. Essa exposição propõe um passeio pela história do Brasil, com enfoque na história e na produção de conhecimentos dos povos indígenas no Brasil contemporâneo.

Os 5 muros que ainda dividem populações no mundo – <<https://www.pragmatismopolitico.com.br/2014/11/os-5-muros-que-ainda-dividem-populacoes-mundo.html>>. Nessa matéria são apresentados, com fotografias e pequenos textos, os principais muros que separam populações do mundo na atualidade.

Filme

Intocáveis (França, 2018. Direção: Eric Toledano e Olivier Nakache. 112 min.)

O filme conta a história de uma amizade improvável entre um rico parisiense tetraplégico e um imigrante do norte da África, que passa a ser o seu cuidador.

UNIDADE 2

Livros

BRESCIANI, Maria Stella M. *Londres e Paris no século XIX: o espetáculo da pobreza*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

O livro trata do cotidiano de duas das maiores cidades operárias da Europa nesse período: Londres e Paris. A autora mostra o surgimento da multidão como personagem urbana, as principais mazelas sociais das cidades e como esses problemas foram retratados na literatura.

CANEDO, Leticia Bicalho. *A descolonização da Ásia e da África*. São Paulo: Atual, 2005.

Nessa obra, a autora trata de três aspectos importantes do processo de descolonização da África e da Ásia: a ocupação dos territórios dos dois continentes pelos países imperialistas, as mudanças políticas, econômicas e sociais que ocorreram nas colônias e os movimentos internos de libertação.

COSTA E SILVA, Alberto da. *A África explicada aos meus filhos*. Rio de Janeiro: Agir, 2008.

Escrito em forma de diálogo, o livro aborda de maneira direta e precisa questões importantes da história do continente africano desde a Antiguidade até o início do século XXI. Mostra que a mesma África assolada por guerras, fome e epidemias é um território de exuberâncias, tradições e conhecimentos milenares, habitado por povos que, em muitos aspectos, estão fortemente ligados ao Brasil.

UNIDADE 3

Livro

SACCO, Joe. *Uma história de Sarajevo*. São Paulo: Conrad, 2005.

Joe Sacco é um jornalista estadunidense de origem maltesa que faz suas reportagens na forma de histórias em quadrinhos. Ele se tornou famoso pelo relato sobre a Faixa de Gaza, na Palestina. Nessa obra, ele fala sobre os conflitos étnicos na antiga Iugoslávia, com destaque para a capital da Bósnia e Herzegovina, famosa pelo cerco sofrido durante três anos por tropas sérvias.

Filme

Gran Torino (Estados Unidos, 2009. Direção: Clint Eastwood. 116 min.)

Walt Kowalski é um veterano estadunidense da Guerra da Coreia e operário aposentado. De formação conservadora e descendente de poloneses, vê o perfil do bairro em que sempre morou mudar com a chegada de várias famílias imigrantes do Sudeste Asiático. A ascensão de grupos criminosos na região e fatos do cotidiano farão com que Kowalski, que tem sua origem relacionada à imigração, solidarize-se com as situações enfrentadas por seus vizinhos.

UNIDADE 4

Livros

DECCA, Edgar de; MENEGUELLO, Cristina. *Fábricas e homens: a Revolução Industrial e o cotidiano dos trabalhadores*. São Paulo: Atual, 2006.

Livro com documentos sobre o cotidiano de trabalhadores na época da Revolução Industrial, com destaque para a vida nas cidades e nas fábricas, a organização dos sindicatos e as formas de lazer.

SCHWAB, Klaus. *A Quarta Revolução Industrial*. São Paulo: Edipro, 2016.

Esse livro comenta as principais características da nova revolução tecnológica, destacando suas oportunidades e seus dilemas.

Filmes

Daens: um grito de justiça (Bélgica/França/Holanda, 1993. Direção de Stijn Coninx, 138 min.)

No final do século XIX, um padre se depara com as difíceis condições de vida dos trabalhadores de uma cidade europeia. Ao criticar a exploração a que esses trabalhadores estavam submetidos, ele teve de escolher entre sua vocação religiosa e a liderança do movimento operário. Esse filme promove críticas sobre o trabalho infantil e o feminino.

Ela (Estados Unidos, 2014. Direção de Spike Jonze, 126 min.)

Em um futuro próximo, um escritor solitário desenvolve um relacionamento amoroso com um sistema operacional. Esse filme estimula reflexões sobre a inteligência artificial e a dependência tecnológica.

GILBERTO COTRIM

Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Mackenzie (SP). Licenciado em História pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Bacharel em História pela FFLCH da Universidade de São Paulo (USP). Bacharel em Direito pelas Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU-SP). Professor de História na rede particular de ensino. Advogado inscrito na OAB São Paulo. Autor de livros didáticos.

ANGELA CORRÊA DA SILVA

Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Licenciada em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Coordenadora pedagógica e professora em instituições de ensino superior, fundamental e médio. Autora de livros didáticos.

RUY LOZANO

Bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (USP). Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (Uninter-PR). Professor e gestor escolar em instituições de educação básica em São Paulo. Autor de livros didáticos.

ALEXANDRE ALVES

Doutor em Ciências (História Econômica) pela Universidade de São Paulo (USP). Professor em instituições de ensino superior. Autor de livros didáticos.

LETÍCIA FAGUNDES DE OLIVEIRA

Mestra em Ciências (História Social) pela Universidade de São Paulo (USP). Bacharela em História pela Universidade de São Paulo (USP). Autora de livros didáticos.

MARÍLIA MOSCHKOVICH

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp-SP). Mestra em Educação – Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp-SP). Bacharela e licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp-SP). Professora de Sociologia e escritora.

CONEXÕES

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

População, territórios e fronteiras

Área do conhecimento:
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

1ª edição

São Paulo, 2020

Coordenação geral: Maria do Carmo Fernandes Branco
Edição executiva: Kelen L. Giordano Amaro
Edição de texto: Ana Lúcia Lucena, Joana Lopes Acujo, Renata Isabel Chinelatto
Consegliere, Carol Gama, Sílvia Ricardo
Assistência editorial: Ana Laura Nogueira de Souza
Suporte administrativo editorial: Flávia Bosqueiro
Gerência de design e produção gráfica: Everson de Paula
Coordenação de produção: Patrícia Costa
Gerência de planejamento editorial: Maria de Lourdes Rodrigues
Coordenação de design e projetos visuais: Marta Cerqueira Leite
Projeto gráfico: Otávio dos Santos
Capa: Daniela Cunha
Ilustrações: Daniela Cunha, Otávio dos Santos
Fotos: Cube29/Shutterstock, Turbodesign/Shutterstock, Bsd/Shutterstock
Coordenação de arte: Aderson Oliveira
Edição de arte: Felipe Lucio Frade
Editoração eletrônica: Estudo Gráfico Design
Coordenação de revisão: Camila Christi Gazzani
Revisão: Elza Doring, Lilian Xavier, Márcio Della Rosa, Sirlene Prignolato
Coordenação de pesquisa iconográfica: Sônia Oddi
Pesquisa iconográfica: Odete Ernestina Pereira, Vanessa Trindade
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)

Conexões : ciências humanas e sociais aplicadas /
Gilberto Cotrim ... [et al.]. -- 1. ed. --
São Paulo : Moderna, 2020.

Outros autores: Angela Corrêa da Silva, Ruy
Lozano, Alexandre Alves, Letícia Fagundes de
Oliveira, Marília Moschkovich.

Obra em 6 v.

Conteúdo: Ciência, cultura e sociedade --
População, territórios e fronteiras -- Sociedade e
meio ambiente -- Ética e cidadania -- Estado, poder e
democracia -- Trabalho e transformação social

1. Ciências humanas (Ensino médio) 2. Ciências
sociais (Ensino médio) I. Cotrim, Gilberto.
II. Silva, Angela Corrêa da. III. Lozano, Ruy.
IV. Alves, Alexandre. V. Oliveira, Letícia Fagundes
de. VI. Moschkovich, Marília

20-40032

CDD-373.19

Índices para catálogo sistemático:

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

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

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

APRESENTAÇÃO

Caro estudante,

Durante os anos da Educação Básica, você tem reconhecido as características da vida em sociedade. Percebeu injustiças, constatou diferenças, desenvolveu ideias e imaginou um mundo novo.

Muito mais do que somente apresentar ideias ou conceitos, o estudo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas oferece instrumentos e práticas que nos auxiliam a compreender a sociedade e atuar nela, tomando por base suas múltiplas dimensões – o pensamento, a história, o espaço. Nosso olhar torna-se mais rico, capaz de enxergar elementos dessa realidade que antes podiam passar despercebidos.

Além de estimular a compreensão do mundo ao nosso redor, as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas nos incentivam a analisar o impacto produzido pelo ser humano no meio ambiente, a compreender estruturas de poder e a distinguir as interações de sistemas econômicos e políticos ao longo do tempo. Essas habilidades nos capacitam a participar da sociedade de forma ativa, para que exerçamos plenamente a cidadania. Injustiças precisam ser combatidas, diferenças precisam ser respeitadas, ideias precisam ser geradas, para que um mundo novo possa surgir.

Na **abertura** do livro, apresentamos uma síntese dos conteúdos principais que serão trabalhados ao longo das duas Partes e das quatro Unidades que o compõem, os objetivos a serem alcançados e as competências e habilidades que serão mobilizadas. Nas **seções**, em diversos momentos das Partes e Unidades, são trabalhadas: as aproximações entre diferentes áreas do conhecimento ("**Entre saberes**"); a exposição e a análise de diferentes interpretações a respeito de um mesmo fenômeno ou evento ("**Contraponto**"); a sistematização e a ampliação dos principais conteúdos estudados, mobilizando as capacidades de reflexão, argumentação e proposição (atividades da seção "**Oficina**"); a realização de diferentes práticas de pesquisa, consolidadas em projetos a serem apresentados à comunidade ("**Pesquisa em foco**"). Os **boxes**, com funções diversas, buscam promover: a compreensão de tópicos trabalhados nas Unidades, a partir da análise de uma imagem ou um texto ("**Foco no Texto**" / "**Foco na imagem**"); a ampliação do conhecimento, com sugestões de livros, vídeos e sites que se relacionam com o que está sendo trabalhado, acompanhadas de resenha ("**Explorando outras fontes**"); a explicação de termos, conceitos e expressões, ao lado do texto principal ("**Glossário**").

Esperamos que este livro possa servir como uma ferramenta para a ampliação do seu olhar, um instrumento para a construção de seu conhecimento e um impulso para atitudes de participação social!



Videotutorial

- Assista ao videotutorial de apresentação do volume.

SUMÁRIO

PARTE I

UNIDADE

1

TERRITÓRIO E PODER 11

✓ TERRITÓRIOS, FRONTEIRAS E TERRITORIALIDADES 12

As fronteiras 13

As fronteiras como questão política na atualidade 20

Entre saberes: O muro 23

✓ FORMAÇÃO TERRITORIAL DO BRASIL 24

Cana-de-açúcar, bandeirantes e mineração 24

Amazônia e drogas do sertão 27

A fixação das fronteiras 28

✓ FORMAÇÃO E DINÂMICA DAS CIDADES 30

As cidades e o processo de industrialização 31

Organização espacial nas cidades 34

Contraponto: Rua: morte ou vida? 37

✓ A URBANIZAÇÃO E SEUS PROBLEMAS 38

O processo de urbanização na Europa e nos Estados Unidos 38

O processo de urbanização nos países em desenvolvimento 39

UNIDADE

2

FLUXOS: AS DINÂMICAS POPULACIONAIS E ECONÔMICAS E A CONTEMPORANEIDADE 43

✓ CAPITALISMO, MODERNIDADE E A POLÍTICA COLONIAL EUROPEIA 44

Urbanização e Capitalismo 46

Contraponto: Urbanização e sociedade 48

Modernidade capitalista 50

✓ COLONIZAÇÃO EUROPEIA E ACUMULAÇÃO PRIMITIVA 52

Colonialismo europeu na América 53

Colonialismo europeu na África 55

✓ NEOCOLONIALISMO EUROPEU NA ÁFRICA 56

A partilha da África 58

Revoluções e descolonização 63

Contraponto: A paz é possível? 66

✓ DESENVOLVIMENTO CAPITALISTA NO BRASIL: CLASSE, RAÇA E PODER 69

Desigualdades e capitalismo no Brasil 69

Classe, poder e estruturas desiguais 70

Raça nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 71

Entre saberes: Leitura de dados em tabelas e gráficos 76

OFICINA 78

PESQUISA EM FOCO: Mapeamento da comunidade 81



PARTE II

UNIDADE 3

OS IMPACTOS DA GLOBALIZAÇÃO 84

✓ A INTEGRAÇÃO ECONÔMICA GLOBAL 85

As políticas econômicas neoliberais 87

Neoliberalismo e globalização 88

Contraponto: Visões divergentes sobre a globalização 90

✓ GLOBALIZAÇÃO E EXCLUSÃO SOCIAL 90

Mudanças na organização das empresas e do trabalho 91

A fábrica global 92

Globalização e desigualdade 94

✓ OS PAÍSES EMERGENTES NO CENÁRIO GLOBALIZADO: O GRUPO BRICS 98

A Rússia nas relações internacionais 98

China: o despertar de uma potência global 102

O lugar do Brasil na economia global 106

✓ GUERRAS, FRONTEIRAS E MOVIMENTOS POPULACIONAIS NO MUNDO GLOBALIZADO 113

A guerra no contexto contemporâneo 113

Entre saberes: A guerra é um mal inevitável? 118

UNIDADE 4

REVOLUÇÕES NA INDÚSTRIA E NAS TECNOLOGIAS 119

✓ PIONEIRISMO INGLÊS E INDUSTRIALIZAÇÃO 120

Produção artesanal e maquinofatura 121

Primeira Revolução Industrial 123

O aumento da produtividade 123

A máquina a vapor 124

As primeiras ferrovias 124

Entre saberes: A descoberta da Termodinâmica 125

O aumento populacional 126

A questão ambiental 126

A exploração da mão de obra nas fábricas 127

A organização de trabalhadores 130

O liberalismo econômico 130

Racionalismo e progresso 132

Contraponto: O que é Ilustração; o que é Iluminismo 134

✓ A ERA DA ELETRICIDADE E DO PETRÓLEO 136

Industrialização e inovações tecnológicas 136

Terceira e quarta revoluções industriais 141

Entre saberes: A máquina de Turing e a Ciência da Computação 144

Adesão e reação à expansão industrial 145

✓ ÉTICA E CULTURA DIGITAL 150

OFICINA 152

PESQUISA EM FOCO: Intervenção no espaço público 155

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS 158



Que laços estabelecemos com as pessoas do meu convívio?
Como eu posso fazer diferença positivamente na vida das pessoas das comunidades em que convivo?

FOTOGRAFIAS: GABRIEL SAVARY



No centro do Rio de Janeiro (RJ), no local onde antes passava o rio Carioca, pessoas observam uma árvore feita de lixo tecnológico e são convidadas a colher suas "sementes". O trabalho é parte de uma instalação do festival *Interferências 19*, mostra que promoveu diversas intervenções urbanas pela cidade, de 23 a 27 de janeiro de 2019, incluindo obras de *design*, projeções, animações, ensaios fotográficos, entre outros.

Este livro se propõe a auxiliá-lo a identificar os pontos de conexão entre os conteúdos apresentados e o seu entorno, nas comunidades em que você convive. Utilizaremos ferramentas de pesquisa e análise das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para que você e seus colegas reflitam sobre as relações de vizinhança entre as comunidades, onde vivenciamos as relações sociais e a produção da cultura.

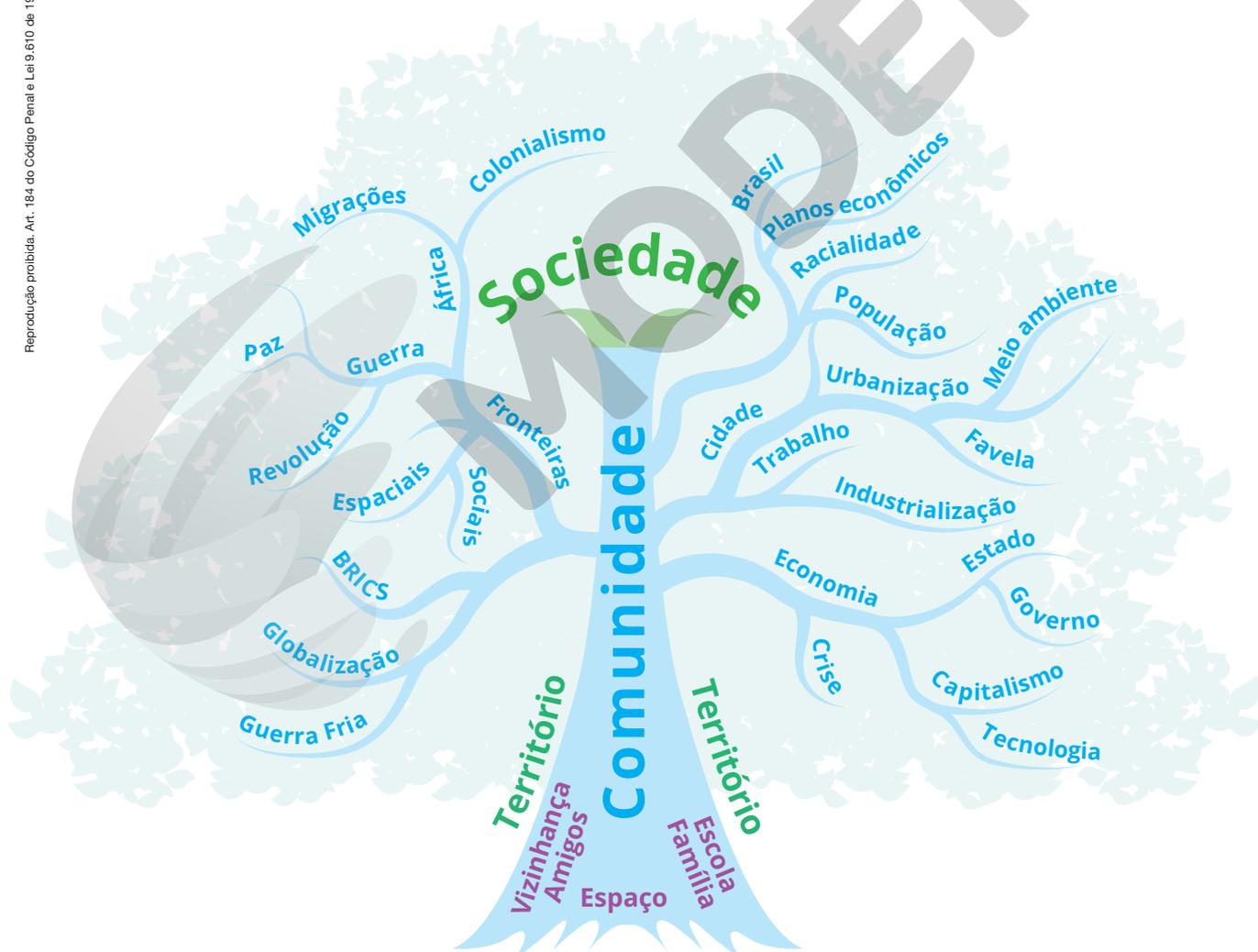
Vocês investigarão os conceitos geográficos e sociais de territórios e fronteiras, tomando como base os processos históricos, políticos e econômicos que delinearam a atual sociedade brasileira e impactam as comunidades das quais você é membro.

Ao longo do trabalho, você terá contato com diversas atividades de pesquisa, especialmente nas seções "Pesquisa em foco", nas quais realizará práticas como observação participante e pesquisa-ação (para elaborar o mapeamento de uma comunidade) e grupo focal (para construir uma intervenção em um espaço público da comunidade escolhida).

A quais comunidades você pertence? Qual é o seu papel na vida das pessoas que integram essas comunidades? Que ações suas podem fazer a diferença de forma positiva na vida das pessoas com quem você convive nesses grupos e espaços? Este livro traz algumas ferramentas com as quais é possível intervir no espaço público comum.

Neste volume você vai estudar o conceito de território, identificando suas ressignificações ao longo do tempo e analisando aspectos histórico-geográficos responsáveis pelo estabelecimento de fronteiras em suas distintas escalas, além de refletir sobre processos políticos importantes para sua fixação. Também irá analisar a formação e a dinâmica das cidades, seu papel na vida social, política e econômica dos cidadãos. Analisará criticamente as tensões sociais e os conflitos entre países, povos e segmentos da sociedade, compreendendo a complexidade da formação social e cultural do Brasil. Além disso, poderá identificar e analisar criticamente as transformações políticas, econômicas e sociais que levaram à globalização e os aspectos técnico-científicos das revoluções industriais, bem como seus impactos econômicos, políticos, sociais e ambientais. Por fim, irá refletir sobre algumas implicações éticas das transformações técnico-científicas, principalmente em relação às culturas digitais na atualidade.

O mapa mental a seguir apresenta as principais ideias, conceitos e atividades trabalhadas no decorrer do livro.



As Competências Gerais da Educação Básica que serão mobilizadas por você e seus colegas ao longo do trabalho com este livro estão listadas a seguir.

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.
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.

No quadro a seguir, relacionamos as Competências Específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as Habilidades relacionadas a essas competências que serão trabalhadas por você e seus colegas ao longo do estudo dos textos, das seções e das atividades ao longo do livro.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

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

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

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

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

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

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

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 2

Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.

(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 contemporâneas (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais.

- (EM13CHS203)** Comparar os significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas (civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo, esclarecimento/obscurantismo, cidade/campo, entre outras).
- (EM13CHS204)** Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.
- (EM13CHS205)** Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis.
- (EM13CHS206)** Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 3

Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.

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

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 4

Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.

- (EM13CHS401)** Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos.
- (EM13CHS402)** Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica.
- (EM13CHS403)** Caracterizar e analisar os impactos das transformações tecnológicas nas relações sociais e de trabalho próprias da contemporaneidade, promovendo ações voltadas à superação das desigualdades sociais, da opressão e da violação dos Direitos Humanos.
- (EM13CHS404)** Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 5

Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

- (EM13CHS501)** Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.
- (EM13CHS502)** Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.
- (EM13CHS503)** Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.
- (EM13CHS504)** Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 6

Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

- (EM13CHS601)** Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.
- (EM13CHS603)** Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.).
- (EM13CHS604)** Discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação nos países, considerando os aspectos positivos e negativos dessa atuação para as populações locais.
- (EM13CHS605)** Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo.
- (EM13CHS606)** Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira – com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas etc.) de diferentes fontes – e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia.

PARTE I

UNIDADE 1 – TERRITÓRIO E PODER

UNIDADE 2 – FLUXOS: AS DINÂMICAS
POPULACIONAIS E
ECONÔMICAS E A
CONTEMPORANEIDADE

ARAÚJO/AGEROVO IBE



SIMON MAINA/AFP



RUBENS CHAVES/PULSAR IMAGENS © KOBRA, EDUARDO/ALTYVIS, BRASIL, 2020



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

CG1, CG2, CG4, CG5, CG6, CG7, CG9, CG10.

Professor, ao lado dos tópicos principais e das seções deste livro, indicamos quais são as competências e habilidades trabalhadas naqueles momentos. Elas estão identificadas pelas siglas CG (Competência Geral) e CE (Competência Específica), acompanhadas dos números das competências e dos códigos das habilidades a elas relacionadas.

Uma cerca junto a um campo de golfe. No gramado perfeito, duas pessoas se entretêm jogando. No alto da cerca, onze jovens se arriscam para alcançar o outro lado. A barreira separa diferenças: de condição social, de etnia, de necessidades, de aspirações. É uma fronteira que define territórios, cada qual com suas regras, seu sistema de poder.

O que se observa na fotografia desta página, com a cerca que separa um território espanhol de um território marroquino, revela aspectos importantes das relações que desenvolvemos em sociedade, os laços que nos unem e as diferenças que nos separam. Revela também que essas relações se estabelecem em territórios, cada qual com suas características e determinações. Ressalta ainda um drama que afeta o mundo atual: o dos migrantes, pessoas que deixam suas terras de origem em busca de refúgio em lugares distantes, tentando escapar da miséria, da fome, das guerras. Esses migrantes estão representados, na situação retratada, por jovens africanos procedentes de áreas situadas ao sul do Saara.

A construção de cercas e muros para impedir o trânsito de pessoas de um território nacional para outro e o ressurgimento do nacionalismo são fenômenos de crescente destaque no plano global. O controle dos governos sobre as fronteiras tem se tornado cada vez mais intenso e afeta a vida de milhões de pessoas, inclusive no Brasil.

Todas essas questões são objeto de estudo da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e serão examinadas a seguir. Para compreendê-las melhor, vamos aprofundar nossos conhecimentos relativos ao conceito de território e suas implicações políticas e sociais, bem como examinar a formação do território brasileiro e o crescimento e a dinâmica das cidades, que atualmente concentram a maioria da população mundial e funcionam como centros organizadores do espaço global.

Cerca que separa a cidade espanhola de Melilla, no norte da África, do território do Marrocos. A cena foi registrada em 2014 pelo fotógrafo espanhol José Palazón, ativista na luta pelos direitos dos trabalhadores em situação irregular na região. Amplamente divulgada no mundo inteiro, tornou-se um símbolo da indiferença europeia em relação ao drama dos imigrantes.



JOSE PALAZON OSMAN/PRODEIN/AFP

CE2 (EM13CHS203,
EM13CHS204,
EM13CHS205).

TERRITÓRIOS, FRONTEIRAS E TERRITORIALIDADES

A palavra "território" é utilizada por diferentes áreas do conhecimento. A origem desse termo remonta ao século XVIII, quando foi formulado pela Biologia para designar a área delimitada por uma espécie, na qual são desempenhadas suas funções vitais. Posteriormente, foi incorporado pela Geografia e pela Filosofia Política com o significado de "espaço físico no qual o Estado exerce seu poder".

De fato, o termo "território" adquiriu ao longo do tempo contornos primordialmente políticos: um território é resultante do exercício de dominação de determinado agente, o Estado nacional. Nesse sentido, o conceito de fronteira está atrelado ao de território, pois ela se constitui entre dois ou mais territórios.

Atualmente, não se considera o Estado nacional o único agente político; por isso, o termo "território" é utilizado em sentido mais amplo: ele indica uma área delimitada pelo exercício de poder de uma coletividade e/ou de uma instituição. Isso significa que o território do Estado contém muitas territorialidades: o território dos estados, o dos municípios, o dos moradores de um bairro etc. Instituições e grupos de pessoas apropriam-se de um espaço construindo regras para seu uso, que devem ser seguidas por todos que queiram também utilizar aquele espaço.

Batalha de *break*, uma expressão da cultura *hip hop*, em São Paulo (SP), em 2018. Em suas práticas sociais, os jovens criam regras identitárias e um conjunto de referências espaciais que definem suas territorialidades.



VALENTIM DE SOUZA/FOTARENA

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



LUCIOLA ZAVARICKPULSAR/IMAGENS

Assim, também é bastante útil analisarmos o espaço segundo diferentes escalas de abordagem: nacional, estadual, regional, local. Em um bairro, por exemplo, é possível encontrar lugares apropriados por diferentes grupos de pessoas; no entanto, todos eles estão submetidos ao poder do município, do estado e da União, mesmo que exista a elaboração de diferentes regras de uso dos lugares.

Mulheres kamayurá durante festa tradicional, em Gaúcha do Norte (MT), em 2018. As comunidades indígenas são um exemplo de territorialidade, pois seus territórios são espaços onde predominam seus valores e suas formas de viver.

As fronteiras CE2 (EM13CHS203).

O termo “fronteira” tem a mesma raiz da palavra “frente”; portanto, o sentido etimológico seria “o que se põe à frente de algo”. Atualmente, “fronteira” designa o encontro dos territórios – uma vez que os continentes estão quase inteiramente divididos em territórios de Estados nacionais. Dessa forma, o conceito de fronteira pode ser associado ao de Estado-nação. Nas fronteiras, há inúmeras situações representativas de trocas entre populações de diferentes territórios, logo apresentam grande dinamismo.

Para o estabelecimento dos **limites**, em áreas de fronteira, são elaboradas regras que podem gerar conflito, sobretudo quando há uma população que compartilha uma mesma origem e mesmos costumes. Isso porque a principal função dos limites é estabelecer de forma exata onde termina cada território. Os Estados nacionais, por exemplo, negociam o estabelecimento de linhas divisórias que marquem exatamente a extensão de seus domínios territoriais, nos quais eles exercem seu poder ou sua **soberania**.

Esses limites, contudo, apesar de às vezes rígidos em relação à migração (como vimos na abertura desta Unidade), tendem a ser mais flexíveis com a circulação de mercadorias, uma característica do mundo globalizado e das parcerias econômicas entre alguns países. Para o filósofo e sociólogo polonês Zygmunt Bauman (1925-2017), a mobilidade é uma das características do mundo contemporâneo e mover-se entre as fronteiras seria também uma maneira de distinção social, uma vez que as pessoas com maior poder aquisitivo e *status* usufruem de mais facilidades para se deslocar do que aquelas com menos poder. Isso estaria ainda ligado às segregações, às restrições espaciais: quem pode e quem tem permissão de circular.

As diferenças entre países fronteiriços CE2 (EM13CHS204, EM13CHS205).

O exercício da soberania dentro de determinado território pode criar condições econômicas, políticas, sociais e mesmo ambientais muito diferentes entre nações contíguas. Vejamos o caso do Haiti e da República Dominicana, que têm seus territórios situados em uma mesma ilha, com pouco mais de 76 000 km² (menor que o estado de Pernambuco) no Arquipélago das Antilhas, na América Central. Observe a linha divisória entre as duas nações na imagem de sensoriamento remoto a seguir.



Imagem de satélite da ilha Hispaniola, também conhecida como Ilha de São Domingos, no mar do Caribe, com o traçado da fronteira entre dois Estados nacionais: Haiti e República Dominicana.

É possível perceber a diferença de cobertura vegetal entre os dois países, mais densa na República Dominicana do que no Haiti. Tal disparidade decorre de decisões políticas tomadas ao longo da história. O Haiti tem apenas 1% de seu território com cobertura vegetal original, enquanto a República Dominicana conserva aproximadamente 30% de seu território, em 74 parques nacionais e unidades de conservação.

Mediação sugerida
Geografia

Soberania: propriedade ou qualidade que caracteriza o poder político supremo do Estado dentro do território nacional e em suas relações com outros Estados.

Mediação sugerida
Geografia



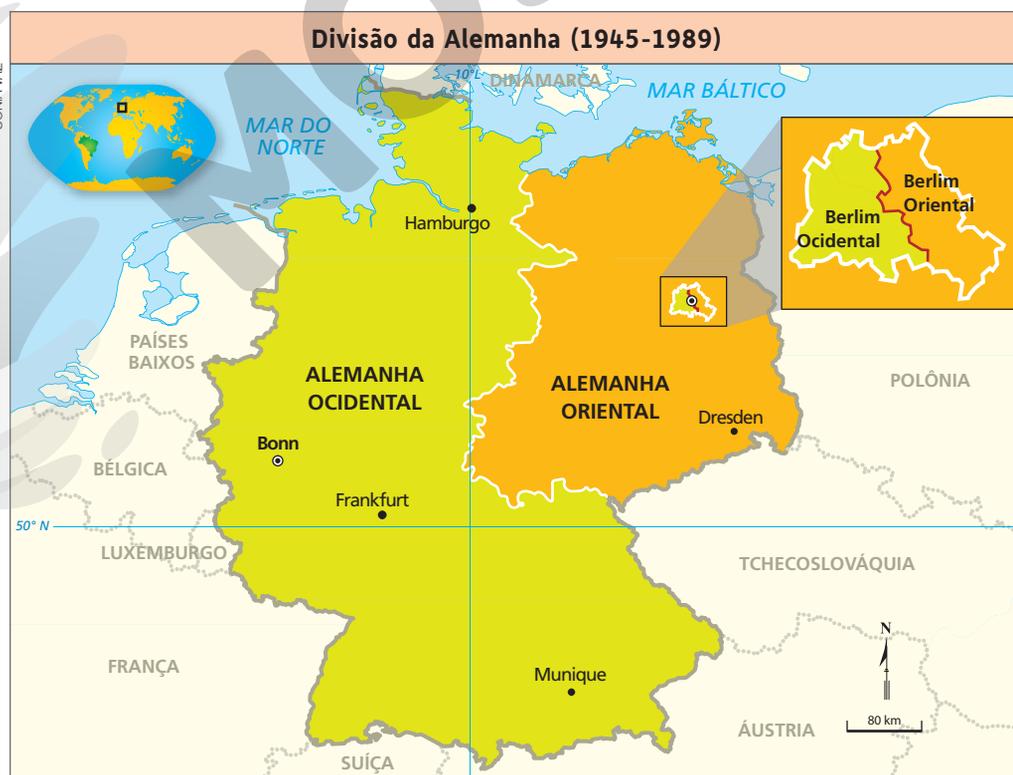
VALÉRIE BAERISWYL/REUTERS/FOTODARENA
WOLFRAM KASTL/DPA/AP PHOTO/GLOW IMAGES



As diferenças das trajetórias históricas entre os dois países marcam as suas paisagens urbanas e rurais. O Haiti é o país mais pobre da América Latina, enquanto a República Dominicana se destaca como um dos países mais prósperos do Caribe. À esquerda, região periférica em Porto Príncipe, capital do Haiti, em 2020. À direita, vista a partir do Monumento dos Heróis da Restauração, em Santiago de los Caballeros, na República Dominicana, em 2017.

Guerra Fria: disputa entre os Estados Unidos e a antiga União Soviética pela supremacia econômica, militar, política e cultural no globo. Em torno dessas superpotências formaram-se dois blocos de poder e de atuação internacional, que dividiram o mundo em regimes capitalistas e socialistas, respectivamente.

Outro exemplo é a diferença entre a porção ocidental e a porção oriental da atual Alemanha, que, entre 1945 e 1989, esteve dividida em dois países: Alemanha Ocidental (República Federal da Alemanha, capitalista) e Alemanha Oriental (República Democrática Alemã, comunista). A linha de fronteira entre as duas nações (veja o mapa a seguir), que incluía a cidade de Berlim, à época também dividida entre os dois países, foi uma das mais rígidas e controladas do mundo contemporâneo, no período da **Guerra Fria** (1945-1991) (ver Unidade 3). Inicialmente, não havia fronteira física entre os dois lados, mas, em decorrência da constante ida de alemães de Berlim Oriental para a Berlim Ocidental, construiu-se um muro em 1961, que perdurou até 1989. O muro de Berlim tornou-se o símbolo máximo dos limites fronteiriços e da Guerra Fria.

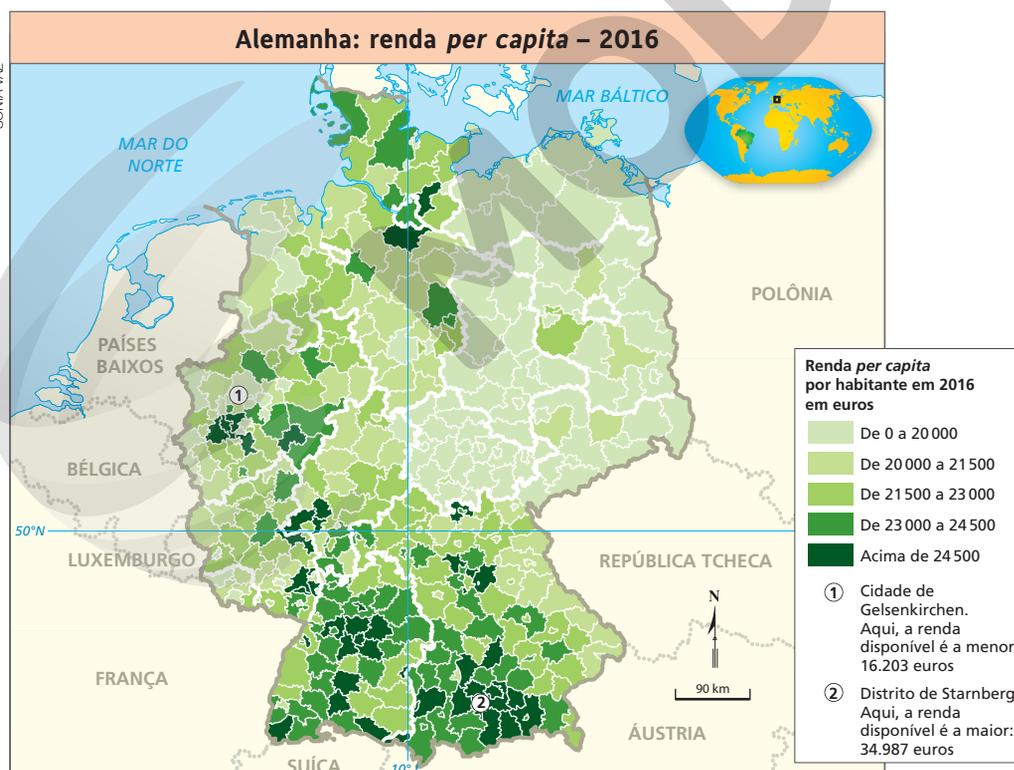


Fonte: FOLHA de S.Paulo. Alemanha passou mais de quatro décadas dividida. *Folha online*. Mundo. 9 nov. 2009. Disponível em: <<https://m.folha.uol.com.br/mundo/2009/11/648425-alemanha-passou-mais-de-quatro-decadas-dividida-veja-mapa.shtml>>. Acesso em: 5 jun. 2020.



Durante a Guerra Fria, amigos e parentes se reuniam em ambos os lados do Muro de Berlim, na Alemanha, para acenar uns para os outros. Fotografia de 1961.

A derrubada do muro simbolizou o restabelecimento da liberdade e o fim da Guerra Fria; contudo, até hoje, restam desigualdades de renda entre as duas regiões. O lado ocidental, conectado à dinâmica do capitalismo e da economia de mercado, desenvolveu-se com maior rapidez, tornando-se a base de uma indústria altamente competitiva e tecnologicamente avançada, com os problemas ligados a uma economia de mercado, ao contrário do lado oriental. O mapeamento das diferenças atuais de renda demonstra que o território que corresponde à antiga Alemanha Oriental ainda é mais pobre que o lado ocidental da atual Alemanha unificada. Veja o mapa a seguir.



Explorando outras fontes

Filme

Adeus, Lênin! Alemanha, 2003. Direção: Wolfgang Becker. Duração: 121 min.

Durante a Guerra Fria, uma mulher socialista, moradora da Berlim Oriental, entra em coma, acordando somente depois da queda do Muro de Berlim. Seu filho fará de tudo para que ela não perceba as diversas mudanças ocorridas após o triunfo capitalista.

Fonte: Fundação Hans Böckler, 24 abr, 2019. Onde vivem os ricos, onde vivem os pobres? Disponível em: <https://www.sueddeutsche.de/politik/reichtum-armut-studie-1.4418796?fbclid=IwAR3dINmTW-kutxCvq0DEMjS9d_xL1tyDVJlmbcxY4IV7aAvpbDaKp-KB5o>. Acesso em: 9 abr. 2020.

■ A arbitrariedade das fronteiras no Oriente Médio e na África

CE2 (EM13CHS204).



FOTOTECA GILARDI/AG-IMAGES/LEJUMFOTOPREVA

Tropas inglesas entram em Bagdá após a vitória de ocupação do território, em 17 de março de 1917, em um evento que ficou conhecido como A Queda de Bagdá.

Fronteiras nacionais são sempre estabelecidas artificialmente. Ainda que por vezes tenham como marcos formações naturais, como rios e cordilheiras, elas são delimitadas por meio de tratados políticos e diplomáticos. Geralmente, limites fronteiriços estão baseados na história de ocupação de determinado território por diferentes grupos e povos. Há, no entanto, fronteiras estabelecidas de forma arbitrária, pela imposição de poderes e interesses alheios a distinções históricas, étnicas e culturais.

A dominação colonial da África (séculos XIX e XX) e do Oriente Médio (primeira metade do século XX) pela Europa resultou em fronteiras nacionais que desconsideram a distribuição de povos com história e identidade cultural diversas. A divisão do território entre

os países colonizadores baseou-se na extensão das terras e nos recursos naturais disponíveis. Separou grupos étnicos e religiosos homogêneos ou reuniu grupos historicamente rivais, criando unidades territoriais que não correspondiam à história dessas regiões.

Quando colônias na África e no Oriente Médio se tornaram países independentes, o traçado dos limites coloniais permaneceu, e as fronteiras assemelhavam-se a formas geométricas retilíneas contendo dezenas de etnias diferentes e, por vezes, hostis umas às outras. A unidade nacional de muitos desses países depende até hoje de governos centralizadores e autoritários e não são poucos os conflitos nas duas regiões (ver Unidade 2, com discussão mais detalhada acerca do processo de colonização e partilha da África).



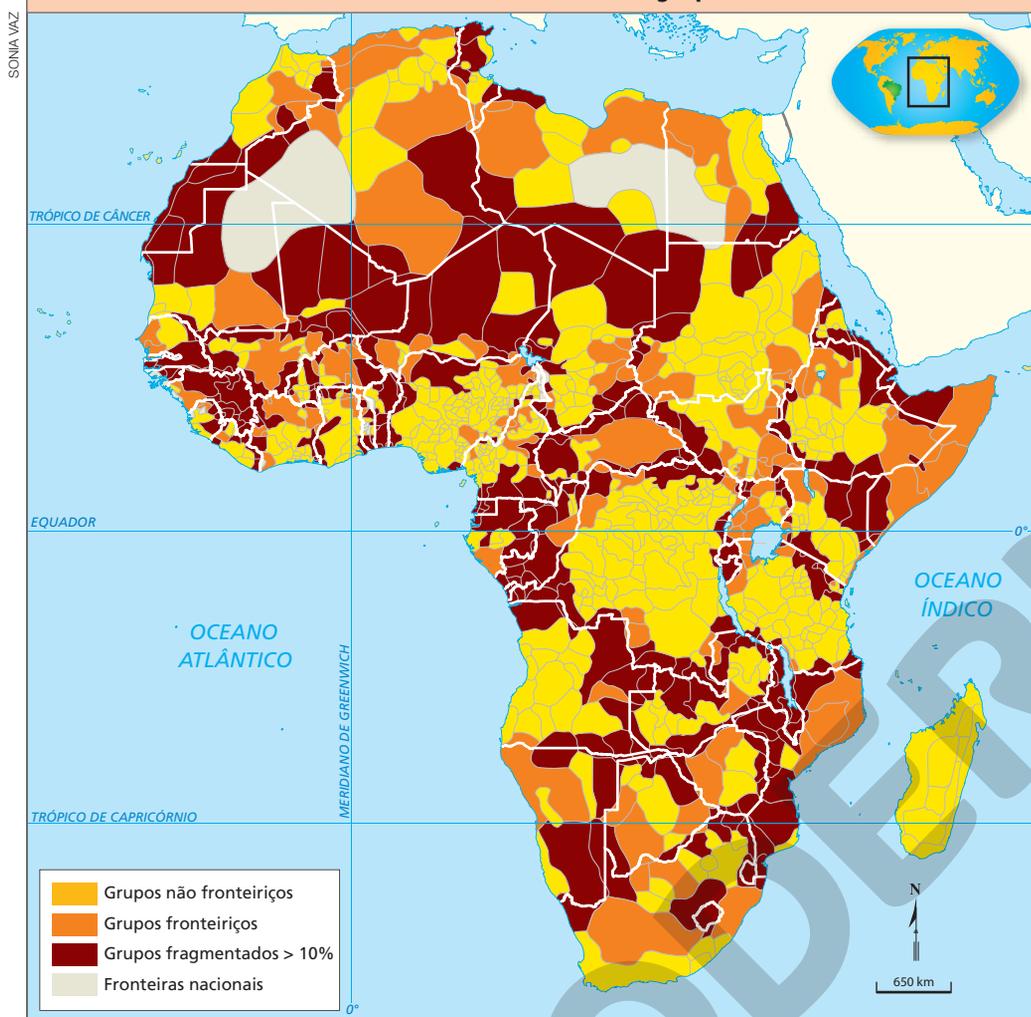
Comemoração da vitória, em 1976, do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) sobre a União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA) pela tomada de poder do território após a independência da Angola em relação a Portugal.

S. STANCHEV/KEystone/GETTY IMAGES

O Centro de Investigação de Política Econômica (CEPR) do Reino Unido, em uma de suas pesquisas, sobrepôs o mapa político atual do continente africano à distribuição territorial dos grupos étnicos no final dos anos 1950. Constatou-se, assim, a existência de 231 grupos étnicos com pelo menos 10%

da sua população repartida em mais de um país. Há casos em que a divisão separou profundamente alguns povos. A etnia Maasai foi dividida entre Quênia (62%) e Tanzânia (38%); os Anyi, entre Gana (58%) e Costa do Marfim (42%); e os Chewa, entre Moçambique (50%), Malawi (34%) e Zimbábue (16%).

Fronteiras nacionais e limites territoriais de grupos étnicos na África



Fonte: MICHALOPOULOS, Stelios; PAPAIOANNOU, Elias. The long-run effects of the Scramble for Africa. *Vox. CPR Policy Portal*, 6 jan. 2012. Disponível em: <<https://voxeu.org/article/long-run-effects-scramble-africa>>. Acesso em: 9 abr. 2020.

No Oriente Médio, a divisão de territórios por países europeus se deu por meio do **Tratado Sykes-Picot**, assinado durante a Primeira Guerra Mundial diante da iminente derrota do Império Otomano, que governava toda a região desde o século XV. O tratado efetuou a partilha do Oriente Médio entre as duas principais potências do período, a França e o então Império Britânico, tendo sido elaborado pelos diplomatas Mark Sykes, britânico, e François Georges-Picot, francês (observe o mapa na próxima página).

Embora as fronteiras atuais no Oriente Médio não correspondam exatamente ao estabelecido naquele período, unidades territoriais arbitrariamente criadas pelo Tratado Sykes-Picot continuaram a existir, revelando os mesmos problemas da partilha colonial da África: uma variedade de países com limites territoriais traçados sem considerar características étnicas, religiosas ou linguísticas.

Soldado iraquiano remove bandeira curda nos arredores de Irbil, Iraque, em 2017, após a entrega do território pelos curdos ao Iraque.

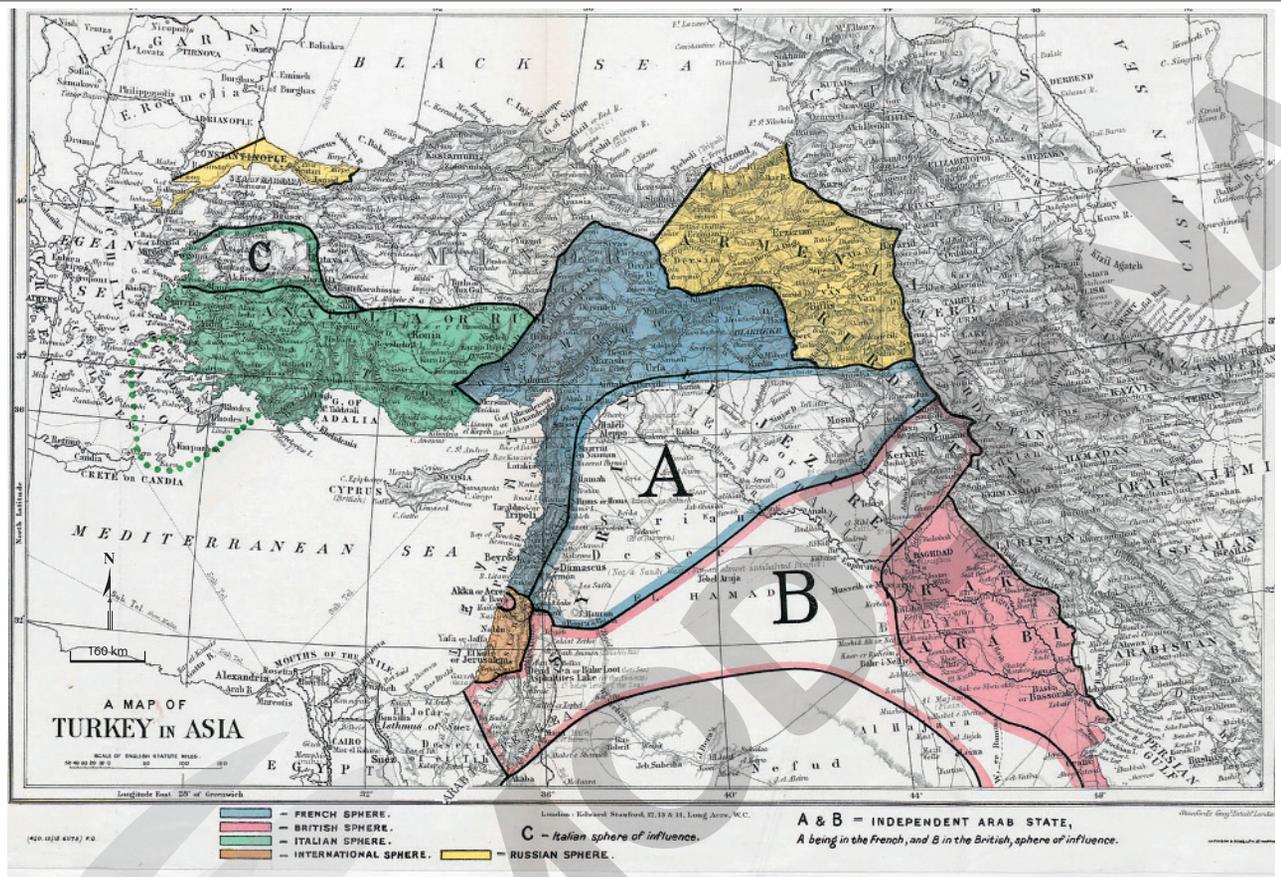


Primavera Árabe: série de manifestações realizadas no Oriente Médio e no norte da África, de dezembro de 2010 a meados de 2012, cujos participantes protestavam contra governos repressivos e corruptos e por melhores condições de vida.

Os curdos, por exemplo, foram separados em cinco países distintos (Irã, Síria, Iraque, Armênia e Turquia). A Síria é um dos países que reúnem grupos religiosos e étnicos distintos e rivais, cuja unidade foi mantida por um governo ditatorial ao longo de décadas. Muitas dessas rivalidades vieram à tona com a eclosão de uma guerra civil durante a chamada **Primavera Árabe**, em 2011.

Os conflitos na Síria e em outros países do Oriente Médio e da África desencadearam grandes fluxos migratórios das populações locais (ver Unidade 3).

Orient Médio: traçado estabelecido pelo Tratado Sykes-Picot em 1916



O mapa do Tratado Sykes-Picot especifica as zonas do Oriente Médio destinadas às potências europeias por cores: França, azul; Reino Unido, rosa; Itália, verde; Rússia, amarelo. As zonas indicadas por A, B e C são áreas independentes, mas com respectivas influências: francesa (azul), britânica (rosa) e italiana (verde). A zona laranja é considerada área internacional.

Fonte: The MCGILL International Review, nov. 2015. Disponível em: <<https://www.mironline.ca/the-tragedy-of-colonial-borders/>>. Acesso em: 9 abr. 2020.

Mediação sugerida
Geografia

▀ Vazios populacionais, projetos de ocupação e cidades gêmeas

CE2 (EM13CHS203).

A ocupação de regiões fronteiriças pelos Estados nacionais historicamente obedeceu a razões de segurança, com a instalação de forças militares, entrepostos de fiscalização e controle aduaneiro (para a fiscalização da circulação de bens e recursos financeiros entre países). O adensamento de algumas áreas limítrofes, no entanto, produz a circulação de pessoas e recursos, aumentando a **porosidade** das fronteiras em virtude da existência desses fluxos que nem sempre podem ser coibidos.

Motivações de segurança também levam os Estados nacionais a estimular a ocupação econômica dos "espaços vazios" em regiões de fronteira. No Brasil, em especial o Centro-Oeste e a Amazônia foram objeto de projetos de ocupação incentivados pelo governo. Com baixa densidade populacional, essas regiões ainda geram preocupação em razão da atividade ilegal de madeireiros, grileiros de terra e do crime organizado.

Com a intenção de ocupar vazios populacionais, o governo implementou planos de colonização e incentivou a produção agropecuária, com resultados nem sempre satisfatórios, pois gerou aumento de tensões com grupos indígenas e a derrubada indiscriminada das florestas em algumas localidades.

As dinâmicas fronteiriças de separação e circulação podem ser mais bem analisadas nos casos de **cidades gêmeas**, como ocorre no Brasil. Essas cidades são espaços urbanos relativamente interdependentes, localizados de um lado e de outro dos limites territoriais de um país. Apresentam, simultaneamente, tanto convergências de integração como instalações que procuram controlar e limitar os fluxos entre elas. Muitas cidades gêmeas desenvolvem polos comerciais e de trocas e são conurbadas, ou seja, seus equipamentos urbanos (ruas, edifícios, praças) desenvolvem-se de forma contígua.

Não é raro essas cidades terem problemas estruturais e carências de infraestrutura por estarem distantes dos grandes centros e das regiões mais desenvolvidas em alguns países.

As cidades gêmeas de Lethem e Bonfim, por exemplo, são espaços urbanos vizinhos na fronteira entre a Guiana e o Brasil, respectivamente. Elas se desenvolveram de forma interdependente, com uma intensa interação fronteiriça movida pelo livre fluxo de consumidores, comerciantes e garimpeiros por meio da rodovia BR 401, que liga o interior de Roraima (onde está a cidade de Bonfim) à capital do estado, Boa Vista.



Nessa imagem de satélite de 2020, é possível ver a fronteira entre as cidades gêmeas de Bonfim (Brasil) e Lethem (Guiana), separadas pelo rio Tacutu.

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 todo 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.

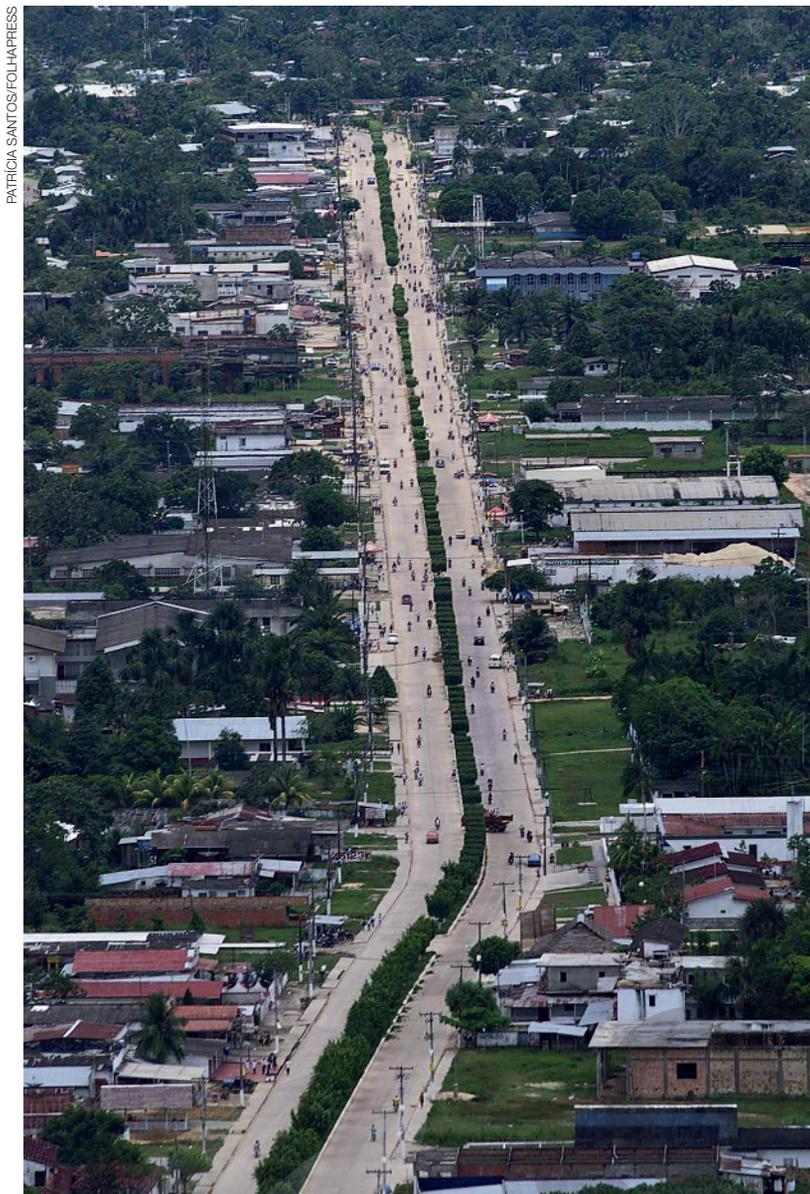
Informe-se nos escritórios da SUDAM e nas agências do Banco da Amazônia.

Chega de lendas, vamos faturar!

MINISTÉRIO DO INTERIOR
SUPERINTENDÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO DA AMAZÔNIA SUDAM

BANCO DA AMAZÔNIA S.A.

Anúncio da Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (Sudam) incentivando investimentos na Amazônia, em 1970. A Sudam, criada em 1966, tem a finalidade de promover o desenvolvimento da região atraindo investidores nacionais e internacionais.



PATRICIA SANTOS/FOLHAPRESS

As cidades gêmeas Tabatinga e Leticia, por sua vez, formam um espaço urbano na tríplice fronteira Brasil-Colômbia-Peru, no interior da floresta Amazônica. Elas não têm acesso rodoviário para outras localidades, sendo o transporte fluvial o único meio de acesso. Estão localizadas, aproximadamente, a 1000 km de distância das respectivas capitais do estado do Amazonas e da Colômbia: Manaus e Bogotá. Os problemas de ambas as cidades, como a falta de infraestrutura, em parte estão relacionados a esse distanciamento dos centros políticos e econômicos de seus Estados, reforçando a ideia de isolamento.

CE2 (EM13CHS203).

Foco na imagem

Não escreva no livro.

Distantes de outros centros urbanos, o que as populações de Tabatinga e de Leticia, cidades gêmeas situadas, respectivamente, na fronteira do Brasil e da Colômbia, podem compartilhar?

Avenida da Amizade, via que une as cidades gêmeas de Tabatinga (Brasil) e Leticia (Colômbia), em 2000.

Mediação sugerida
Sociologia

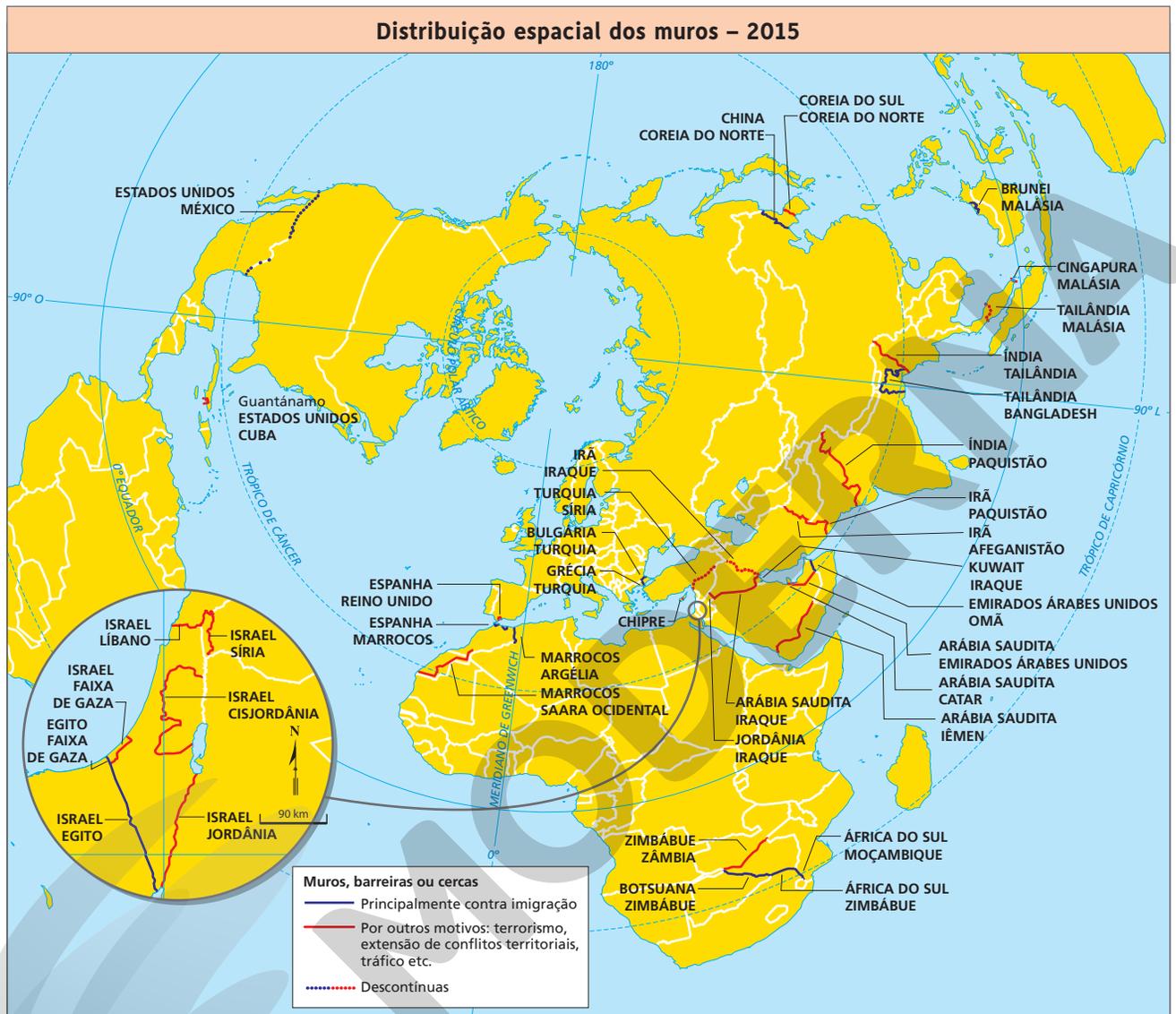
As fronteiras como questão política na atualidade

CE2 (EM13CHS201,
EM13CHS202,
EM13CHS206).

Desde o momento em que a globalização comercial e financeira se acelerou, a partir do final do século XX, muitos especialistas imaginaram uma redução de controles fronteiriços. Os Estados nacionais pareciam fadados a ceder poder a centros globais de decisão. Não foram poucos os pesquisadores que apontaram para o eventual fim das soberanias nacionais.

Na segunda década do século XXI, no entanto, esse cenário mudou completamente. As tensões deflagradas com a piora das condições de vida na África e com a desagregação de Estados nacionais, tanto no continente africano como no Oriente Médio, desencadearam uma crise migratória, o que motivou o crescimento do discurso em favor da segurança nacional, com um maior controle nas fronteiras. Em muitos países, sobretudo nos desenvolvidos, as fronteiras nacionais estão cada vez menos flexíveis e porosas. Ao contrário, assumem características muito mais duras. Os limites territoriais estão sendo permanentemente reforçados por meio de barreiras físicas, como cercas e muros, equipados com sensores de ruído e movimento, além de campos minados, câmeras de infravermelho e aparelhos de iluminação.

Em tal conformação, as fronteiras, que a princípio canalizam e organizam fluxos de pessoas e mercadorias, servem agora cada vez mais para estancá-los. Gigantescos muros fronteiriços tornaram-se mais frequentes. Em diversas regiões do mundo, como na Ásia, no Oriente Médio, na Península Indiana, na América do Norte e na Europa, os muros estão se espalhando, como mostra o mapa a seguir.



Fonte: DUFOUR, Jules. Mondialisation des frontières fortifiées. Centre de recherche sur la mondialisation, 30 jan. 2017. Disponível em: <<https://www.mondialisation.ca/mondialisation-des-frontieres-fortifiees-le-parachevement-la-barriere-usa-mexique-un-exemple-de-laceleration-de-la-construction-de-murs-frontaliers-dans-le-monde/5571615>>. Acesso em: 9 abr. 2020.

Foco na imagem

CE2 (EM13CHS201).

Não escreva no livro.

Faça a leitura do mapa e responda de acordo com seus conhecimentos: o que caracteriza a maioria das fronteiras muradas ao redor do mundo?

Nos anos 1990, havia apenas dez grandes muros fronteiriços. Hoje são mais de cinquenta. As razões para os governos reforçarem os controles de fronteira por meio de grandes barreiras físicas são muitas. A título de exemplo, a Turquia afirma que precisa limitar a entrada dos sírios; já a República Dominicana pretende diminuir a imigração proveniente do Haiti.

■ Separando o desigual CE2 (EM13CHS201).

Encaradas como questão de segurança nacional, as fronteiras estão sendo crescentemente militarizadas. A presença de grandes empresas do setor aeroespacial e de defesa nas regiões fronteiriças é frequente. Nos Estados Unidos, veteranos das guerras do Iraque e do Afeganistão são convidados a integrar patrulhas de fronteira, aplicando sua experiência bélica nessas regiões.

É fato que houve, no decorrer da história da humanidade, o uso de barreiras físicas para proteção e segurança de territórios. Contudo, ao longo do tempo, elas simplesmente “caíram”, como o muro de Berlim, visto anteriormente, e a linha Maginot, que separava a França da Alemanha, entre 1903-1936, após a Primeira Guerra Mundial. Ou ainda se tornaram apenas símbolos e pontos turísticos, como as grandes muralhas da Antiguidade, a Grande Muralha da China e a muralha de Adriano na atual Grã-Bretanha.



MANUEL COHEN/AFP

A muralha de Adriano, construída no século II d.C. pelos romanos no atual território da Grã-Bretanha, separava os territórios ocupados por Roma, ao sul, dos territórios refratários à presença romana. Na fotografia, as ruínas da muralha em 2020.

Essa tendência contemporânea ao aumento do controle nas fronteiras, por meio da construção de barreiras físicas e da militarização, tem isolado pessoas, muitas das quais lutam para obter serviços públicos, recursos naturais ou por seus empregos, como na fronteira entre Israel e Cisjordânia ou entre México e Estados Unidos, onde existem ciclos de migração sazonal e pendular (trabalhadores mexicanos que fazem a colheita de frutas na Califórnia, por exemplo). Fronteiras rígidas podem dividir economias historicamente interdependentes, desestruturando a sociedade em regiões limítrofes. O tempo e a dificuldade burocrática para atravessar fronteiras podem limitar o comércio legalizado e muitas vezes gerar desemprego. A criminalidade também tende a aumentar em cidades fronteiriças, pois, em vez de impedir fluxos, controles rígidos podem desviá-los, fazendo com que os imigrantes recorram a contrabandistas, o que incentiva a formação de uma economia clandestina e de redes criminosas.

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



Muro de separação de Israel, em Belém, cidade israelense ocupada na Cisjordânia, em 2017.

Em estudo recente, os professores David B. Carter e Paul Poast, da Universidade de Princeton, apontam a desigualdade econômica como o elemento-chave para explicar o aumento da rigidez dos limites territoriais: esse diferencial econômico gera as instabilidades que levam à construção de muros (da mesma forma que levam à construção de condomínios fechados em grandes cidades). Os muros de fronteira representariam, segundo eles, uma resposta aos desníveis econômicos produzidos pela globalização.

Mediação sugerida
Sociologia
Língua Portuguesa

Entre saberes

Leia o poema a seguir, do poeta brasileiro Manoel de Barros (1916-2014).

O muro

Não possuía mais a pintura de outros tempos.
Era um muro ancião e tinha alma de gente.
Muito alto e firme, de uma mudez sombria.
Certas flores do chão subiam de suas bases
Procurando deitar raízes no seu corpo entregue ao tempo.
Nunca pude saber o que se escondia por detrás dele.
Dos meus amigos de infância, um dizia ter violado tal segredo,
E nos contava de um enorme pomar misterioso.
Mas eu, eu sempre acreditei que o terreno que ficava atrás
do muro era um terreno abandonado!

BARROS, Manoel de. *Poesia completa*.
São Paulo: Leya, 2010. p. 40-41.

CE1 (EM13CHS101).
Integração com
Linguagens e suas
Tecnologias:
CE6 (EM13LGG604).

Não escreva no livro.

- O eu lírico do poema relembra a existência de um muro em sua infância. Semelhante a muitos contextos geopolíticos, muros constituem barreiras fronteiriças difíceis de transpor, proibidas aos que estão “do outro lado”, do lado de fora. Como o muro é caracterizado pelo eu lírico? O que ele desperta nas pessoas que o veem?

O território brasileiro formou-se a partir do estabelecimento da soberania do reino de Portugal sobre suas terras no continente americano. No início da colonização, o território da América portuguesa era delimitado pelo Tratado de Tordesilhas, firmado em 1494.



Fonte: *Atlas histórico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1991. p. 12 (adaptado).

Assinado entre Portugal e Espanha, no contexto da expansão marítima europeia, esse tratado dividiu o domínio das terras ultramarinas entre os dois reinos. As terras a serem colonizadas pelos portugueses situavam-se 370 léguas a oeste de Açores e Cabo Verde. As terras espanholas correspondiam àquelas localizadas além dessa linha imaginária.

Os portugueses, a partir de 1532, decidiram então ocupar suas terras na América e investiram na atividade canavieira. Engenhos de açúcar foram construídos no litoral – especialmente no Nordeste e no Sudeste, nas áreas dos atuais estados de Rio de Janeiro, Espírito Santo e São Paulo. Nas grandes fazendas, africanos escravizados trabalhavam em canaviais e produziam açúcar, que era exportado para a Europa.

No Nordeste do território colonial, o sucesso da empresa canavieira propiciou a ocupação do sertão com a pecuária, notadamente às margens do rio São Francisco. As terras férteis da chamada Zona da Mata iam ganhando imensos canaviais, enquanto a criação de gado avançava para o interior.

No século XVIII, a mineração na região de Minas Gerais foi importante para a penetração em direção ao oeste e para a conquista, pelos portugueses, de parte das terras que, segundo o Tratado de Tordesilhas, pertenciam à Espanha. O avanço para o Sul ocorreu quando a pecuária dos campos gaúchos passou a abastecer a zona mineradora com charque e tropas para o transporte.

A região amazônica teve sua ocupação ligada a interesses da Coroa portuguesa, preocupada com a possível expansão da Espanha em terras sul-americanas e com a presença de ordens religiosas que utilizavam mão de obra indígena na coleta de especiarias.

Com os avanços da ocupação colonial, o território português na América já tinha, no século XIX, uma configuração semelhante à do Brasil atual. A última alteração das nossas fronteiras deu-se com a compra pelo Brasil, em 1903, da área que veio a compor o estado do Acre.

Vamos aprofundar nas páginas seguintes como se deu o processo da formação territorial do Brasil.

Cana-de-açúcar, bandeirantes e mineração

No século XVI, o litoral do Nordeste concentrava os investimentos portugueses na ocupação do território em razão da economia canavieira e da exportação do açúcar para a Europa. O centro-sul dos domínios portugueses não tinha notável importância econômica nesse período. Nas áreas coloniais do Sudeste, muito mais pobres, o principal meio de sobrevivência – e, em alguns casos, de enriquecimento – era o **apresamento** e a **escravização de indígenas**.

Em torno dessas atividades econômicas, organizaram-se as **bandeiras** paulistas. Para desbravar o sertão, as expedições de “caça ao índio” aproveitavam os principais cursos fluviais – que, em São Paulo, correm geralmente no sentido leste-oeste. No final do século XVI, a principal finalidade das bandeiras passou a ser a busca de jazidas de ouro e pedras preciosas, empreendimento que contou com o incentivo da Coroa portuguesa.



FRANS POST - MUSEU BOIJMANS VAN BEUNINGEN, ROTTERDA

A confirmação da presença de ouro e pedras preciosas em Vila Rica (atual Ouro Preto), Sabará, Diamantina (MG), Vila Boa (GO) e Vila Real (MT) induziu a um expressivo deslocamento de pessoas para tais áreas, que faziam parte da imensa capitania de São Paulo, expandida pelas expedições bandeirantes. A economia do ouro levou à ocupação e à fundação de cidades nas capitanias meridionais. São Paulo tornou-se um elo de contato entre as ricas “Minas Gerais” e as áreas de criação de gado dos “campos de Vacaria”, no atual Rio Grande do Sul.

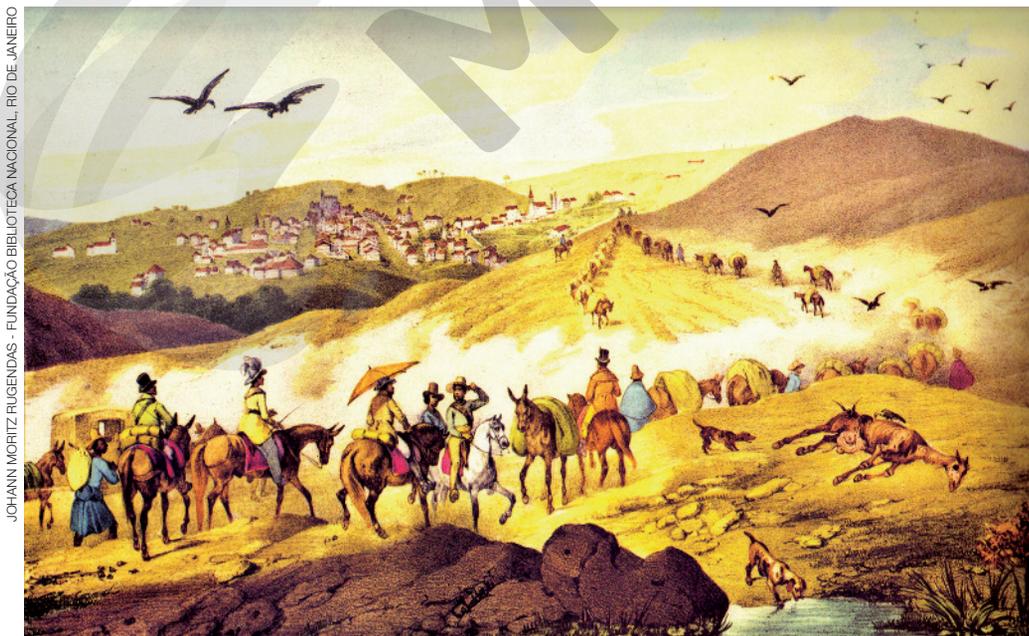
As estradas e os caminhos – para chegar às minas de ouro, exportar as riquezas obtidas e abastecer toda a região das “Minas Gerais” – transformaram profundamente as estruturas territoriais do Sudeste. Em 1720, as autoridades lusitanas criaram a capitania de Minas Gerais. Preocupadas com o contrabando de minérios, trataram de interligar as áreas mineradoras ao Rio de Janeiro, cujo porto se transformou em “boca das minas”.

A atividade mineradora teve seu centro na capitania de Minas Gerais. Em toda a área em que o ouro foi explorado, multiplicaram-se as vilas e os povoados.

A região aurífera tomou o lugar do Nordeste açucareiro como área mais rica da América portuguesa. Apesar da importância do trabalho escravo, nessa região organizou-se um novo tipo de sociedade, baseada na vida urbana. Constituiu-se ainda uma classe média que se ocupava da administração e do comércio.

Detalhe de *Engenho*, de Frans Post, séc. XVII. Óleo sobre tela, 71,5 cm × 91,5 cm. O modelo produtivo característico do período canavieiro do Brasil era composto de engenho, grandes plantações de cana e mão de obra escrava africana.

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



JOHANN MORITZ RUGENDAS - FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Caravana de negociantes indo ao Tijuco, de Johann-Moritz Rugendas, c. 1821-1825. Gravura. Tijuco, ou Arraial do Tejuco, ganhou autonomia decorrente da riqueza da exploração de diamante e passou a se chamar Vila Diamantina (atual Diamantina, no estado de Minas Gerais).

Amazônia e drogas do sertão CE2 (EM13CHS201).

Mediação sugerida
História

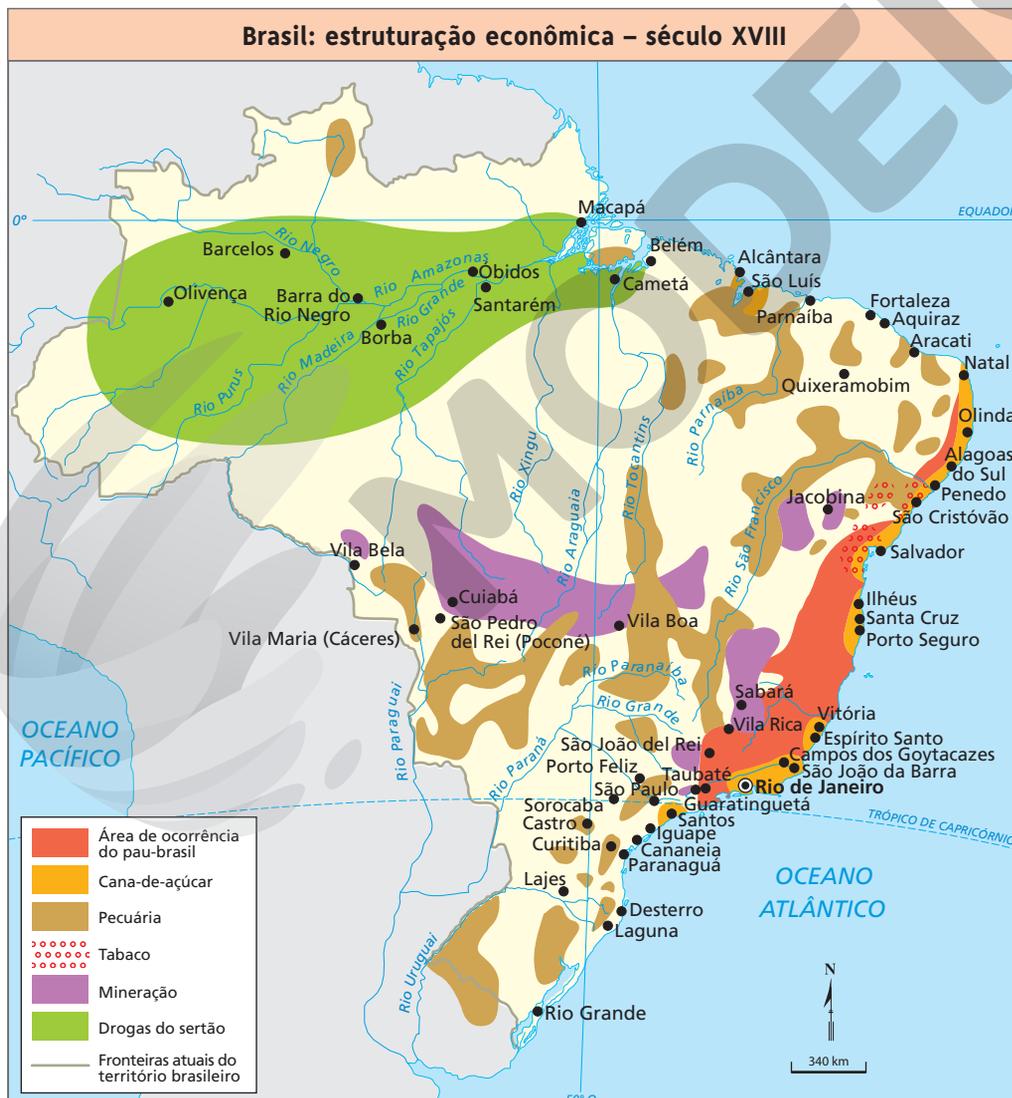
A Coroa portuguesa, nos séculos XVII e XVIII, preocupada em manter sob seu domínio a entrada para a Amazônia, pela foz do rio Amazonas, construiu fortes militares que garantissem a posse do seu território e impedissem a expansão espanhola na América. Foram instaladas fortificações ao longo do vale do Amazonas e do rio Guaporé.

Nesse período, também, ordens religiosas, com o intuito de catequizar os indígenas, estabeleceram-se ao longo do rio Amazonas, onde foram organizadas as missões. Os indígenas que viviam nesses aldeamentos promoviam a coleta de frutos, raízes e plantas nativas da floresta, conhecidos como **drogas do sertão** (guaraná, baunilha, urucum, castanha-do-pará, canela), que tinham grande valor comercial e eram exportadas para a Europa.

Ao longo do vale amazônico deu-se a ocupação dessa porção do território nacional, embora sua economia nunca tenha se articulado com outros núcleos econômicos coloniais.



Entrada da Fortaleza de São José de Macapá, construída no século XVIII em Macapá (AP). Fotografia de 2017.



Explorando outras fontes

Livro

MORAES, Antonio Carlos Robert. *Território e História no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Annablume, 2015.

O autor defende a ideia de que o Brasil se formou graças ao projeto de criação de um Estado territorial (e não de um Estado nacional). Também discute o fato de que o Brasil – desde a Independência – é visto pelas elites não como uma sociedade, mas como um espaço.

Fonte: ALBUQUERQUE, Manoel Maurício de et al. *Atlas histórico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1991. p. 32.

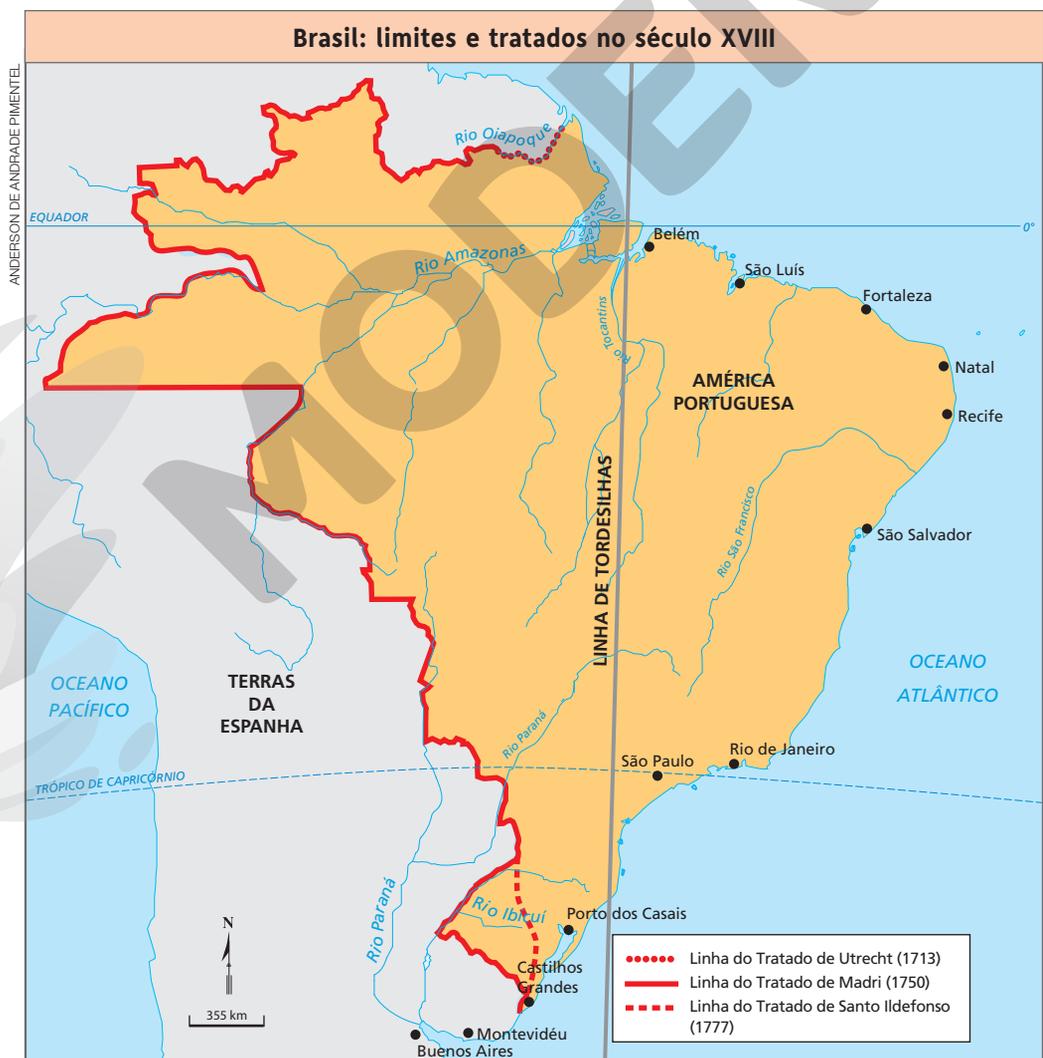
A fixação das fronteiras CE2 (EM13CHS201, EM13CHS204).

Em 1713, um acordo de paz firmado entre Inglaterra, França e Espanha, o conhecido **Tratado de Utrecht**, estabeleceu as fronteiras entre o Brasil e a Guiana Francesa, responsável também por definir os limites do atual Amapá. Os demais limites do território português na América só seriam definidos a partir de 1750, quando Portugal e Espanha assinaram o **Tratado de Madri**. Apesar de os limites territoriais da América portuguesa terem sido estabelecidos pelo Tratado de Tordesilhas em 1494, as bandeiras, a atividade pecuária e a ação missionária jesuíta expandiram esses limites. As negociações para a elaboração desse acordo visavam, portanto, um fim às disputas entre as coroas portuguesa e espanhola.

Assim, para o estabelecimento das novas fronteiras, considerou-se tanto os limites físicos, como rios e montanhas, quanto o princípio do *uti possidetis*, pelo qual as terras pertencem a quem as ocupa efetivamente. Dessa forma, passaram a ser terras portuguesas a região amazônica, o Sul e o Centro-Oeste do atual Brasil.

As fronteiras do território brasileiro sofreriam poucas alterações depois do Tratado de Madri. Uma delas foi no Sul, onde as disputas entre Portugal e Espanha prosseguiram. Em 1777, foi assinado o **Tratado de Santo Ildefonso**, que restituiu aos espanhóis parte do atual Rio Grande do Sul. Em 1801, esse território disputado voltou a ser português.

Observe no mapa as linhas definidas pelos três tratados.



Fonte: ALBUQUERQUE, Manoel Maurício de et al. *Atlas histórico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1991. p. 30.

■ A compra do Acre CE2 (EM13CHS201, EM13CHS204).

Entre 1870 e 1920, com a exploração da borracha na Floresta Amazônica, milhares de pessoas dirigiram-se para essa região para trabalhar na extração do látex das seringueiras, plantas nativas dessa formação vegetal.



Transporte de borracha por trecho do rio Acre, na cidade de Rio Branco (AC), em fotografia da primeira década do século XX.

As terras que correspondem ao atual estado do Acre pertenciam à Bolívia, mas muitos brasileiros dirigiram-se para esse território por causa da extração do látex. Depois de uma série de conflitos, em 1903, pelo **Tratado de Petrópolis**, o governo brasileiro comprou as terras dessa região da Bolívia, anexando-as ao Brasil como território federal do Acre, tornado estado do Acre, em 1962.

Atualmente, por causa do desenvolvimento da borracha sintética, a extração de látex não possui a mesma relevância econômica que tinha no passado, mas ainda é uma atividade econômica importante no Acre.

A organização do espaço brasileiro na atualidade

Como afirmam economistas, historiadores e geógrafos sobre a gênese e as malhas do território brasileiro, as sucessões de períodos marcados por uma atividade econômica preponderante provocaram a formação de “arquipélagos” econômicos desarticulados no espaço.

Com a acumulação de capitais e a expansão do mercado consumidor advindas da cafeicultura, o setor industrial desenvolveu-se sobretudo na região Sudeste do país, sendo acompanhado de intenso processo de urbanização.

Ainda que o Brasil tenha desenvolvido, principalmente após a segunda metade do século XX, políticas de interiorização (como a mudança da capital do país para a região Centro-Oeste em 1960 e a construção de malhas rodoviárias ligando áreas isoladas até então), o território brasileiro ainda se caracteriza por uma ocupação desigual.

Explorando outras fontes

Livro

SOUZA, Márcio. *Galvez, imperador do Acre*. São Paulo: Record, 2001.

Baseado na trajetória do jornalista espanhol Luis Galvéz Rodríguez de Arias, que, no final do século XIX, envolveu-se nas disputas pela posse do Acre. A narrativa construída por Márcio Souza mescla fatos históricos com ficção. Com inteligência e humor, o autor provoca uma reflexão sobre a realidade política e social do Brasil e da América Latina no passado e no presente.

FORMAÇÃO E DINÂMICA DAS CIDADES

As cidades são elementos fundamentais na composição e na transformação dos territórios. Elas tanto podem ser marcos de conquista e de delimitação de fronteiras – como se verifica no caso de municípios limítrofes e das cidades-Estado – quanto fatores de impulso ao desenvolvimento de atividades econômicas, sociais e culturais, transformando e ressignificando o território em que se situam.

CE2 (EM13CHS201,
EM13CHS202,
EM13CHS206).



Rua comercial na parte antiga de Nova Délhi, Índia, em 2019.

CE2 (EM13CHS201,
EM13CHS202,
EM13CHS206).

Foco na imagem

Não escreva no livro.

Observe a fotografia: o que é possível depreender quanto à regulação e à organização do espaço urbano na cidade retratada? Justifique sua resposta.

Viver em centros urbanos é uma realidade para bilhões de pessoas em todo o mundo. Na atualidade, a maioria da população mundial vive em cidades, e estas cada vez mais apresentam-se como o centro da organização da sociedade e da economia no mundo contemporâneo. Alguns poucos centros urbanos concentram interesses corporativos e neles se efetivam as diretrizes do espaço econômico global. Grandes cidades também são geradoras de identidades sociais e nelas se constituem novas formas de vida comunitária, que se tornam referência em diversas escalas, da local à global.

Da evolução da ideia de cidade, ao longo do tempo, derivaram diversos conceitos fundamentais à sociedade contemporânea. A noção grega de pólis deu origem ao termo “política”; do termo em latim *civis*, que designa “cidade”, provêm as palavras “cidadão”, “cidadania” e “civilização”. Percebe-se que, desde a Antiguidade, a cidade se relaciona ao espaço do poder e também da constituição de formas de participação política e de estruturação do convívio social.

Igualmente, veio do latim a palavra “urbano”, cujo significado transformou-se ao longo do tempo: originalmente, *urbanum* designava o “arado”, que, por derivação de sentido, passou a designar “povoação”, ou seja, a ocupação do espaço demarcada pelo traçado do arado (puxado por bois que, para essa cultura, eram animais sagrados), delimitando o território do povo romano. Com o tempo, surgiu o termo *urbe*, que, notadamente, passou a ser utilizado para as pessoas se referirem a Roma, a cidade-mãe, o centro do mundo.

Nesta etapa, estudaremos os processos de constituição do espaço urbano e de expansão das cidades, buscando compreender seus problemas e suas perspectivas.

As cidades e o processo de industrialização

CE2 (EM13CHS201,
EM13CHS202, EM13CHS206).

Mediação sugerida
Sociologia

O mundo urbano da atualidade origina-se do processo de industrialização de meados do século XVIII. Antes do aparecimento e da difusão das fábricas, que se concentraram inicialmente em grandes cidades europeias, prevalecia ainda o modelo da cidade medieval, ou seja, poucos núcleos urbanos que sediavam o poder político ou eram importantes mercados. A cidade foi fundamental para o desenvolvimento da indústria, por concentrar trabalhadores e consumidores em um só lugar, além de fornecer serviços essenciais para a administração da produção industrial.

Com o processo de industrialização, o campo, geralmente independente e autossuficiente, subordinou sua produção às necessidades da economia industrial e urbana. Para o filósofo francês Henri Lefebvre (1901-1991), estudioso do fenômeno urbano, essa mudança gerou a dependência do campo em relação à cidade, constituindo o que o autor denominou “tecido urbano”.

[...] O tecido urbano prolifera, estende-se, corrói os resíduos de vida agrária. Estas palavras, “o tecido urbano”, não designam, de maneira restrita, o domínio edificado nas cidades, mas o conjunto das manifestações do predomínio da cidade sobre o campo. Nessa acepção, uma segunda residência, uma rodovia, um supermercado em pleno campo, fazem parte do tecido urbano.

LEFEBVRE, Henri. *A revolução urbana*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008. p. 15.



Ilustração representando uma área industrial em Swansea, Reino Unido, de Jean-Baptiste Henri Durand-Brager, século XIX.

Hoje, as grandes cidades enfrentam sérios problemas. Enquanto o mundo se urbaniza, os desafios de formulação de políticas públicas sustentáveis são cada vez maiores, particularmente nas cidades dos países em desenvolvimento, nas quais o ritmo da urbanização é mais rápido. De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), 55% da população mundial vivia em cidades em 2019; projeções feitas pela entidade apontam que, em 2050, a proporção será de 70%. Índia, China e Nigéria devem responder por 35% desse crescimento.

A ONU também estima que o mundo terá 43 megacidades até 2030, a maioria localizada em países em desenvolvimento. São consideradas megacidades aquelas que têm mais de 10 milhões de habitantes. Essa categoria incluía 31 cidades em 2019, sendo as mais populosas Tóquio (Japão), Nova Délhi (Índia), Xangai (China), Cidade do México (México) e São Paulo (Brasil). Em 2025, entre as dez cidades mais populosas do mundo, somente Tóquio, no Japão, e Nova York, nos Estados Unidos, se localizarão em países desenvolvidos. Isso significa que o crescimento das maiores cidades do mundo está acontecendo nos países em desenvolvimento, e acompanhar esse crescimento requer grandes investimentos nem sempre disponíveis nessas regiões.

▀ O urbano, a cidade e a urbanização

CE2 (EM13CHS201, EM13CHS202, EM13CHS205, EM13CHS206).

Segundo a geógrafa brasileira Ana Fani Alessandri Carlos, para compreender a abrangência dos estudos sobre a urbanização e as diferentes formas de organização social nas cidades, é necessário estabelecer a distinção entre os conceitos de **urbano** e de **cidade**. O conceito de urbano é referente a um projeto de futuro, cuja possibilidade de realização depende das ações humanas no presente: a constituição de uma sociedade sem segregações socioespaciais. O uso desse conceito na construção do conhecimento envolve a análise das transformações ocorridas no espaço que repercutem na organização da vida em sociedade. Essas transformações se dão em diferentes escalas geográficas. O estudo das cidades, por sua vez, tem como foco a análise do lugar e das vivências cotidianas dos seus habitantes, contemplando, portanto, elementos da realidade próxima que afetam diretamente a vida das pessoas que nelas vivem e convivem. A autora sintetiza essa diferenciação apoiando-se no pensamento do filósofo Henri Lefebvre:

Para Lefebvre, a cidade constituiria a “ordem próxima”, enquanto o urbano se referiria ao que chama de uma “ordem distante”, e, nesta dimensão, o urbano revelaria o processo de generalização da urbanização e da formação de uma sociedade urbana enquanto possibilidade posta no horizonte capaz de superar a realidade urbana cindida, tal qual vivida hoje.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. *O espaço urbano: novos escritos sobre a cidade*. São Paulo: FFLCH, 2007. p. 12. Disponível em: <http://gesp.fflch.usp.br/sites/gesp.fflch.usp.br/files/Espaco_urbano.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

De fato, podemos conceituar cidade como o espaço mais intenso de convivência humana, obtido por meio da redução das distâncias entre as pessoas. Nas palavras do pesquisador francês Jacques Lévy, a cidade é tanto uma **forma de viver** quanto uma **organização espacial**. A constituição de núcleos urbanos procurou sempre aproximar pessoas de origens diferentes e que praticam atividades diversas, com a consequente intensificação das relações.

Assim, a principal característica do mundo urbano é a integração da diversidade. O desenvolvimento de meios de transportes e dos canais de transmissão de informação e de comunicação também procuram fazer essa integração, percorrendo as distâncias de forma cada vez mais ágil e eficaz. A cidade teria como objetivo reduzir as distâncias, concentrando equipamentos de moradia e trabalho, a fim de maximizar as relações sociais.

Segundo o urbanista francês Robert Auzelle (1913-1983), a cidade nada mais é que um lugar de trocas:

Trocas materiais antes de tudo: o lugar mais favorável à distribuição dos produtos da terra, à produção e distribuição dos produtos manufaturados e industriais e, enfim, ao consumo de bens e serviços mais diversos. A essas trocas materiais ligam-se, de maneira inseparável, as trocas do espírito: a cidade é por excelência o lugar do poder administrativo, ele mesmo representativo do sistema econômico, social e político, e é, igualmente, o espaço privilegiado da função educadora e de um grande número de lazeres: espetáculos e representações que implicam a presença de um público bastante denso.

SCARLATO, F. C. População e urbanização brasileira. In: ROSS, J. *Geografia do Brasil*. São Paulo: Edusp, 1998. p. 400.

Explorando outras fontes

Livro

MARICATO, Ermínia. *Habitação e cidade*. 7. ed. São Paulo: Atual, 2010.

Nesse livro, a arquiteta Ermínia Maricato propõe uma reflexão sobre a segregação territorial e os embates que a população enfrenta pelo acesso à habitação.

Vista aérea do Boulevard Olímpico, no Porto Maravilha, Rio de Janeiro (RJ), em 2017, com o sistema metrô de superfície (VLT) diante de uma parte do mural “Etnias”, de Eduardo Kobra. A obra representa a paz e a união entre os povos, inspirada nos aros olímpicos, com rostos dos nativos dos continentes participantes dos jogos olímpicos.



RUBENS CHAVES/PULSAR IMAGENS © KOBRA, EDUARDO/AUTVIS, BRASIL, 2020

A **urbanização** pode ser definida de duas maneiras. Por um lado, pode ser entendida como aumento da população urbana, dado o crescimento de núcleos urbanos ou mesmo o surgimento de novas cidades. Também pode ser entendida como a expansão de equipamentos e infraestruturas caracteristicamente urbanos em áreas rurais, que passam a incorporar hábitos, comportamentos e valores característicos do modo de vida urbano.

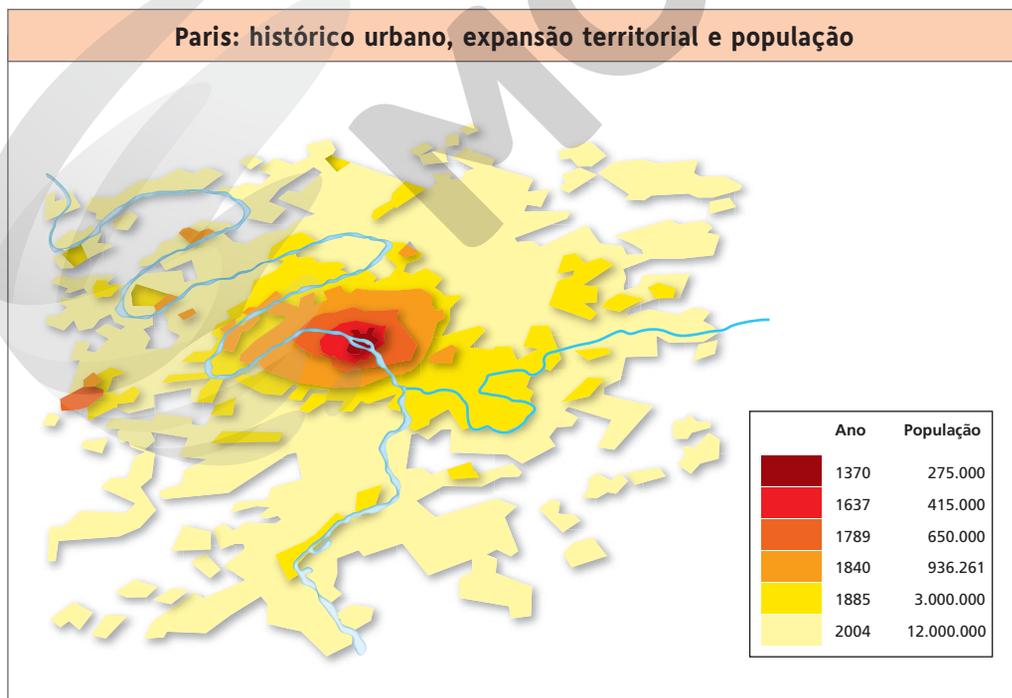
Observando a imagem de satélite ao lado, é possível verificar a vastidão de uma área urbanizada, resultante de atividades humanas sobre parte da superfície da Terra. Áreas urbanas de várias cidades se integram, formando uma mancha urbana contínua. Como vimos no caso das cidades gêmeas, o processo de expansão territorial das cidades, que muitas vezes formam grandes manchas urbanas, ultrapassando os limites entre elas e gerando intensa vinculação socioeconômica, é chamado **conurbação**.

O mapa a seguir ilustra a expansão da área urbana de Paris, capital da França, do século XIV ao século XXI. Observe que a expansão não ocorreu de forma contínua: diversos núcleos urbanos, então distantes da grande aglomeração, conurbaram-se a ela em períodos distintos. No caso de Paris, esse processo está na origem da formação da metrópole francesa, que já polarizava grandes porções do país no início do século XX.



Imagem de satélite da área urbana de Nova York, Estados Unidos. A área urbana de Nova York apresenta muitos trechos de conurbação com cidades vizinhas, compondo uma grande mancha metropolitana.

Fonte: CHARLIER, Jacques. *Atlas du 21^e siècle. Paris*. Nathan, 2010. p. 144.



Fonte: *Atlante geografico metodico De Agostini*. Novara (Itália): Istituto Geografico De Agostini, 2008. p. E39.

A metrópole CE2 (EM13CHS201, EM13CHS202, EM13CHS205, EM13CHS206).

As metrópoles não são apenas cidades com um grande número de habitantes, mas centros urbanos que desempenham o papel de controladores de fluxos de capitais, mercadorias e pessoas, bem como de irradiação de valores e tendências sociais, políticas e culturais, concentrando recursos técnicos, econômicos e financeiros. Por isso, são polos difusores de influência sobre vastas áreas, em escala regional, nacional ou global.

No Brasil, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em junho de 2018, Campinas (SP), Florianópolis (SC) e Vitória (ES), foram incluídas no grupo de 15 metrópoles que tem São Paulo (SP) no topo da hierarquia como grande metrópole nacional e Rio de Janeiro (RJ) e Brasília (DF) como metrópoles nacionais. As outras metrópoles são: Belém (PA), Belo Horizonte (MG), Curitiba (PR), Fortaleza (CE), Goiânia (GO), Porto Alegre (RS), Recife (PE), Salvador (BA) e Manaus (AM).

Explorando outras fontes

Vídeo

Cidades: da aldeia à megalópole. Estados Unidos, 1994. Direção: Nancy Lebrun. Duração: 14 minutos.

O documentário apresenta características das cidades ao longo da história e discute por que tantas pessoas vivem no espaço urbano nos dias de hoje. O vídeo está disponível em vários sites da internet.

Fonte: IBGE. Agência IBGE Notícias. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28042-regic-2018-campinas-sp-florianopolis-sc-e-vitoria-es-passam-a-estar-entre-as-15-metropoles-do-pais>>. Acesso em: 7 jul. 2020.



Organização espacial nas cidades CE2 (EM13CHS201, EM13CHS202, EM13CHS206).

Nas cidades, um lote de terreno tem seu valor determinado pelo que consta em seu entorno. Desse modo, uma pequena área na região de negócios de uma metrópole pode custar muito mais que um grande lote na periferia. Um pequeno apartamento no centro de uma das metrópoles mais importantes do mundo (como Londres, na Inglaterra, ou Paris, na França) tem um preço muito superior ao de uma casa térrea grande em uma cidade de um país emergente (como no interior do Brasil), e uma das justificativas é que, nessas metrópoles, são oferecidos **serviços e bens de consumo** mais diversificados e sofisticados que nas demais.

Geralmente, as áreas centrais são consideradas de boa localização porque concentram infraestrutura e a maioria dos consumidores; no entanto, há outras áreas que podem ser muito disputadas, mesmo não sendo tão centrais. São os casos, por exemplo, de bairros habitados por pessoas de elevado poder aquisitivo (por constituir um mercado consumidor expressivo), bem como terrenos situados perto de vias expressas de transporte ou de linhas de metrô (em razão da facilidade de locomoção).

Essas são algumas das condições que tornam um local valorizado e definem o preço de terrenos e construções, resultando em uma organização socioespacial das cidades que reflete suas desigualdades. Nas palavras da geógrafa Ana Fani Carlos:

A paisagem vai revelando esse processo, os lugares da metrópole vão se diferenciando, por exemplo, pela fisionomia. A cor das áreas “ricas”, por exemplo, é verde (da vegetação abundante se comparada com outros lugares), com casas amplas e de variadas dimensões e estilos, muitas declaram uma arquitetura arrojada, e as ruas estão quase sempre vazias. As áreas onde o preço do metro quadrado é menor, as moradias são menores, umas ao lado das outras em terrenos pequenos, com pouco ou nenhum verde, em alguns lugares, apresentam-se amontoadas num misto de autoconstrução e favelas, construídas em terrenos pouco valorizados onde se aglomera uma massa de trabalhadores e desempregados, em locais cada vez mais distantes daquele de trabalho (o que os obriga a gastos excessivos de horas de transporte, inúmeras baldeações, diminuindo mais ainda o tempo de lazer, além dos custos que consome o já “minguado” salário do trabalhador). A tônica é a quase ou total inexistência de infraestrutura (rede de água, luz, esgoto, limpeza pública, asfalto, escolas, prontos socorros, hospitais, etc.) caracterizando-se como áreas de condições sub-humanas de moradia.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. *O espaço urbano: novos escritos sobre a cidade*. São Paulo: FFLCH, 2007. p. 98. Disponível em: <http://gesp.fflch.usp.br/sites/gesp.fflch.usp.br/files/Espaco_urbano.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

O modo como um núcleo urbano se expande e se organiza, porém, não segue modelos regulares. Ele depende de condições históricas, geográficas e das intervenções do planejamento urbano dos governos.

JUCA MARTINS/OLHAR IMAGEM



Rua residencial arborizada em bairro nobre na cidade do Rio de Janeiro (RJ), em 2019. Essas regiões tendem a ter bons serviços básicos, como saneamento, e correspondem ao metro quadrado mais caro da cidade.

ALEXANDRE SILVA/FUTURA PRESS



Rua comercial e residencial em bairro periférico na cidade do Rio de Janeiro (RJ), em 2019. Essas regiões, normalmente mais afastadas das áreas centrais e nobres, não passaram por planejamento urbano e não usufruem de serviços básicos de qualidade.

■ A intervenção da municipalidade CE2 (EM13CHS206).

Além do valor conferido pela localização, o preço do solo e seu interesse imobiliário são influenciados também pela **legislação** e pelas **regulamentações municipais**. Determinadas áreas das cidades são atingidas por restrições de uso estabelecidas pela administração pública, que as valoriza ou desvaloriza. É o caso, por exemplo, do **zoneamento**, que afeta os preços dos imóveis urbanos ao delimitar zonas exclusivamente residenciais, permitir usos comerciais, estabelecer limites de altura para os edifícios etc.

Outra medida administrativa que influencia o valor dos imóveis é a criação de **áreas de preservação ambiental**. Também contribuem para alterar o preço do solo intervenções político-administrativas que podem aumentar ou diminuir o grau de atração de um local, por exemplo: projetos urbanos viários valorizam ou desvalorizam imóveis; o asfaltamento e a iluminação das ruas fazem subir o preço dos imóveis nelas situados; obras para solucionar problemas de tráfego de veículos podem prejudicar moradores e assim por diante.



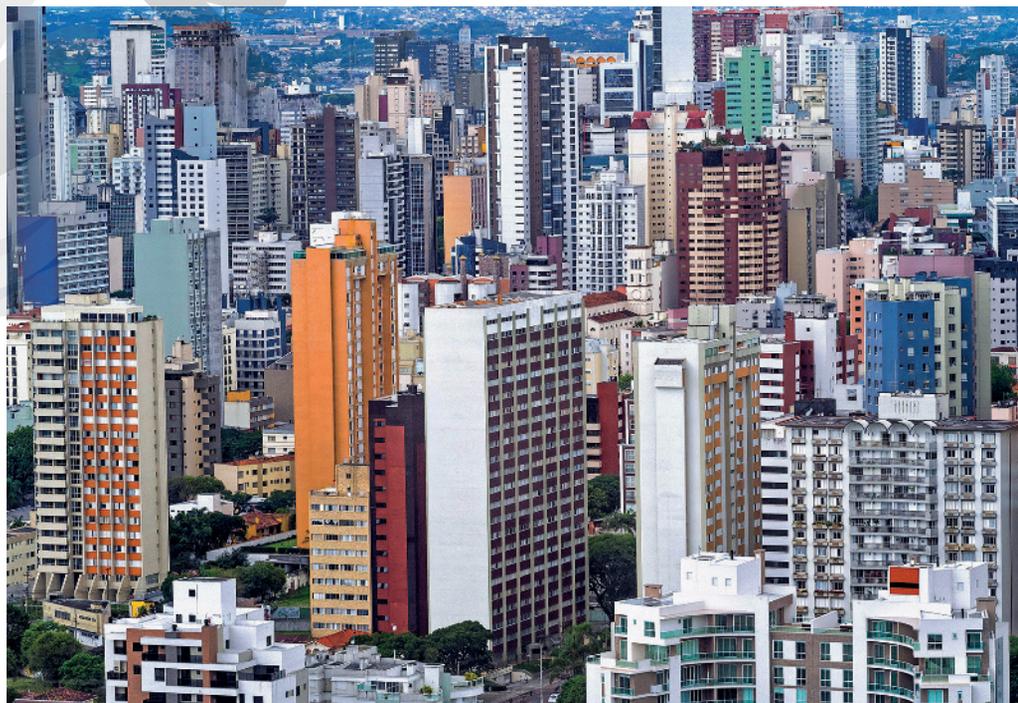
FABIO BRAGA/FOLHAPRESS

Elevado Presidente João Goulart, o famoso "Minhocão", em São Paulo (SP), em 2016. O barulho e a poluição causados por essa via de tráfego, assim como a perda de privacidade, provocaram a desvalorização dos imóveis existentes em seu entorno.

Zoneamento: medida administrativa que define o uso de áreas da cidade (área estritamente residencial, comercial, industrial etc.).

Verticalização CE2 (EM13CHS206).

Como vimos, a organização do espaço urbano depende de algumas variáveis. Decisões políticas de implementação de equipamentos urbanos e infraestruturas e atuação de agentes econômicos impactam sobre o preço do solo urbano. Nas aglomerações em que o sistema de transportes e de circulação é precário, a região central das cidades é mais acessível aos consumidores que as demais áreas. Para compensar o elevado custo do metro quadrado nessa região, uma estratégia utilizada é a **verticalização**, ou seja, a construção de edifícios como forma de dividir o custo do terreno entre dezenas de usuários. Esse é um fator determinante para que as áreas centrais sejam zonas comerciais; estas ainda abrigam, nas metrópoles, expressiva concentração de estabelecimentos financeiros e bancários. A verticalização também implica a necessidade de novas infraestruturas e a expansão de serviços públicos (rede elétrica e de comunicações, escolas, centros de atendimento médico-hospitalar) para compensar o adensamento das regiões centrais.



R.M. NUNES/ALAMYFOTOARENA

Vista de uma área extremamente verticalizada na região urbana de Curitiba (PR), em 2015.

Rua: morte ou vida?

Texto I

O signo distintivo do urbanismo oitocentista foi o bulevar, uma maneira de reunir explosivas forças materiais e humanas; o traço marcante do urbanismo do século XX tem sido a rodovia, uma forma de manter separadas essas mesmas forças.

[...] O novo homem, diz Le Corbusier, precisa de “outro tipo de rua”, que será “uma máquina para o tráfego”, ou, para variar a metáfora básica, “uma fábrica para produzir tráfego”. Uma rua verdadeiramente moderna precisa ser “bem equipada como uma fábrica”. Nessa rua, como na fábrica moderna, o modelo mais bem equipado é o mais altamente automatizado: nada de pessoas, exceto as que operam as máquinas; nada de pedestres desprotegidos e desmotorizados para retardar o fluxo.

[...] Le Corbusier o disse, bastante claro, em 1929: “Precisamos matar a rua!” [...] Essa espécie de modernismo deixou marcas profundas nas nossas vidas. O desenvolvimento das cidades [...], tanto nos países capitalistas como nos socialistas, combateu de forma sistemática [...] o “caos” da vida urbana do século XIX. Nos novos ambientes urbanos [...] a velha rua moderna, com sua volátil mistura de pessoas e tráfego, negócios e residências, ricos e pobres, foi eliminada, cedendo lugar a compartimentos separados, com entradas e saídas estritamente monitorizadas e controladas, [...] de modo que estacionamentos e garagens subterrâneas representam a única mediação possível.

[...] A trágica ironia do urbanismo modernista é que seu triunfo ajudou a destruir a verdadeira vida urbana que ele um dia almejou libertar.

BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986. p. 161-162.

Texto II

A favor da rua. Não se trata simplesmente de um lugar de passagem e circulação. A invasão dos automóveis e a pressão dessa indústria, isto é, do *lobby* do automóvel, fazem dele um objeto-piloto, do estacionamento uma obsessão, da circulação um objetivo prioritário, destruidores de toda vida social e urbana. Aproxima-se o dia em que será preciso limitar os direitos e poderes do automóvel, não sem dificuldades e destruições. A rua? É o lugar (*topia*) do encontro, sem o qual não existem outros encontros possíveis nos lugares determinados (cafés, teatros, salas diversas). [...] Nela efetua-se o movimento, a mistura, sem os quais não há vida urbana, mas separação, segregação estipulada e imobilizada. Quando se suprimiu a rua [...] viu-se as consequências: a extinção da vida, a redução da “cidade” a dormitório, a aberrante funcionalização da existência. [...] desordem? [...] Essa desordem vive. Informa. Surpreende. [...] Onde quer que a rua desapareça, a criminalidade aumenta, se organiza. Na rua, e por esse espaço, um grupo (a própria cidade) se manifesta, aparece, apropria-se dos lugares, realiza um tempo-espaço apropriado [...]. Quanto ao acontecimento revolucionário, ele geralmente ocorre na rua. Isso não mostra também que sua desordem engendra uma outra ordem? O espaço urbano da rua não é o lugar da palavra, o lugar da troca pelas palavras e signos, assim como pelas coisas? [...] Onde ela pôde tornar-se “selvagem” e inscrever-se nos muros, escapando das prescrições e instituições?

LEFEBVRE, Henri. *A revolução urbana*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008. p. 27-28.

Não escreva no livro.

1. Na visão de Le Corbusier, por que o tráfego de veículos é uma prioridade na modernização dos centros urbanos?
2. Na leitura do filósofo Lefebvre, por que o uso do automóvel precisa ser limitado?
3. Lefebvre ressalta a importância da rua na vida das cidades. Que aspectos ele aponta para justificar essa importância?
4. Por que Lefebvre valoriza a mistura de usos dos espaços públicos?
5. Na sua opinião, a setorização dos espaços urbanos de acordo com seus usos facilita ou dificulta a vida dos habitantes das cidades? Justifique sua resposta.

A URBANIZAÇÃO E SEUS PROBLEMAS

CE1 (EM13CHS105);
CE2 (EM13CHS202).

A urbanização reflete o aumento proporcional crescente da população que vive nas cidades em relação à que vive no campo. Ela se caracteriza pela expansão da sociedade urbana, que se expressa na articulação cada vez maior entre as relações sociais e as atividades desenvolvidas no campo e na cidade.

Esse processo envolve a subordinação da produção agrícola a uma economia mais ampla, cujo comando se localiza nas cidades. As populações urbanas aumentam o mercado consumidor de gêneros agrícolas e os agricultores especializam suas práticas, produzindo em escala maior para atender a esse mercado. Ao mesmo tempo, as cidades tornam-se centros de produção de mercadorias industriais a serem consumidas pelas populações urbanas e rurais. Constitui-se, assim, uma interdependência da cidade e do campo, que se intensifica cada vez mais.



FONGYIQUAN/SHUTTERSTOCK

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

Vista de Xangai, a maior e uma das mais modernas cidades chinesas, em 2018. A população de Xangai ultrapassou, em 2020, os 240 milhões de habitantes.

O processo de urbanização na Europa e nos Estados Unidos

CE2 (EM13CHS201,
EM13CHS202,
EM13CHS206).

Na segunda metade do século XIX, a Europa e os Estados Unidos viveram um processo de rápida urbanização. A ampliação do uso das máquinas na agricultura e as difíceis condições de vida no meio rural incentivaram o **êxodo rural**, e os camponeses transformaram-se em reserva de mão de obra das atividades urbanas. Os setores de comércio, transportes e serviços cresceram ainda mais depressa, aumentando a oferta de empregos. A **mecanização do campo** atingiu níveis bastante elevados e, hoje, nos países desenvolvidos, quatro em cada cinco habitantes vivem nas cidades.



Na atualidade, a produção e a comercialização de equipamentos e máquinas agrícolas ocorrem, na maioria dos países, nas áreas urbanas. Na fotografia, exposição de tratores em Hanôver, Alemanha, em 2019.

O processo de urbanização nos países em desenvolvimento

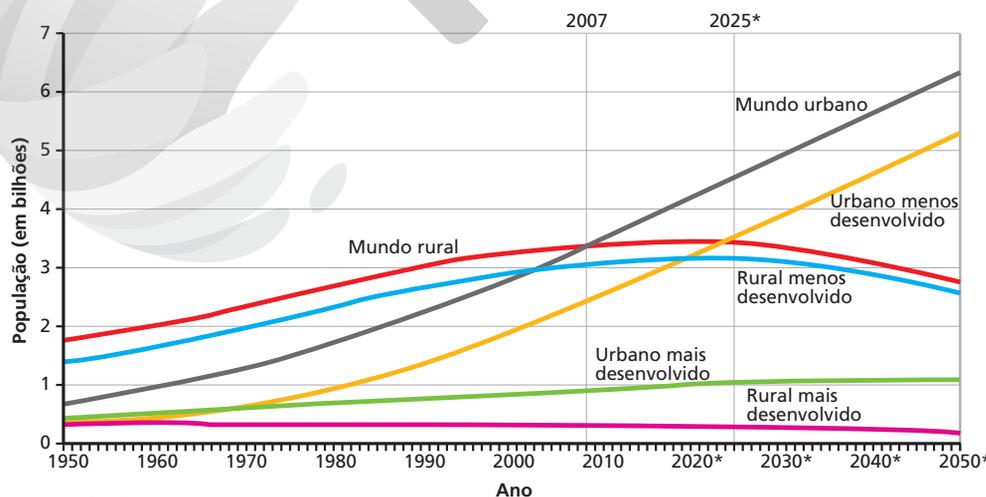
Os países em desenvolvimento conheceram o aceleração da urbanização somente na segunda metade do século XX (veja o gráfico a seguir). Nas últimas décadas, isso se deu, generalizadamente, na América Latina e, em menor velocidade, na Ásia e na África, incluindo os países pouco industrializados, que enfrentam problemas como a falta de terras ou de empregos no campo, fazendo com que um número crescente de pessoas se transfira para o meio urbano a cada ano.

O mundo da aldeia ou da comunidade rural está em constante redução. As estruturas da vida camponesa tradicional são dissolvidas pela valorização das terras. Estas são muito mais acessíveis às empresas capitalistas – que concentram a posse das terras e fazem do trabalhador rural um assalariado. Aos poucos, estão desaparecendo muitas das antigas culturas regionais, isto é, técnicas e processos de produção, hábitos sociais, linguagens, música e alimentação.

Mediação sugerida
História

CE2 (EM13CHS201,
EM13CHS202,
EM13CHS206).

Crescimento das populações urbana e rural no mundo: 1950-2050



*Estimativa.

Fonte: UNITED NATIONS. *An overview of urbanization, internal migration, population distribution and development in the world*, p. 11. Disponível em: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/2529P01_UNPopDiv.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2020.

Segundo dados da ONU, em 2030 todas as regiões do mundo terão mais pessoas vivendo nas cidades do que nas áreas rurais. Além disso, as estimativas realizadas por essa mesma organização indicavam que em 2020 a população mundial residente em favelas somava cerca de 900 milhões de pessoas – o que faz crescer as preocupações quanto aos investimentos sociais necessários para atender a essas populações.

Mediação sugerida
Sociologia

■ A favelização CE2 (EM13CHS206).

A favelização é um fenômeno que acompanhou o processo de urbanização, principalmente nas grandes cidades. Nos países em desenvolvimento, a expansão dos centros urbanos ocorre em um contexto em que a apropriação e o uso econômico de áreas mais valorizadas pelas parcelas mais ricas da população, aliadas à falta de intervenção e planejamento por parte do poder público, deslocou as populações migrantes para áreas periféricas, menos dotadas de equipamentos e serviços públicos, cuja ocupação se dá muitas vezes de forma irregular, ou seja, sem o reconhecimento legal da posse dos imóveis destinados à habitação.

Normalmente, nas favelas os objetos de infraestrutura urbana estão ausentes e as condições de vida são muito precárias. Segundo o relatório da ONU, *O Estado das Cidades do Mundo*, “as condições de moradia afetam quem vive nas favelas: eles passam mais fome, têm menos educação, menos chances de conseguir emprego no setor formal e sofrem mais com doenças que o resto da população das cidades”.



Segundo dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT), cerca de 476 milhões de trabalhadores com mais de 15 anos vivem com menos de 1,25 dólar por dia, em nível de extrema pobreza, sofrendo com a falta de água potável, saneamento básico e moradias seguras. Na fotografia, bairro de população carente na capital Lima, Peru, em 2018.

Brasil: 11,4 milhões de pessoas vivem em favelas CE2 (EM13CHS206).

Segundo o Censo 2010 do IBGE, o Brasil tinha cerca de 11,4 milhões de pessoas morando em favelas e cerca de 12,2% delas (ou 1,4 milhão) estavam no Rio de Janeiro. Considerando-se apenas a população desta cidade, cerca de 22,2% dos cariocas, ou praticamente um em cada cinco, eram moradores de favelas. No entanto, ainda em 2010, Belém era a capital brasileira com a maior proporção de pessoas residindo em ocupações desordenadas: 54,5%, ou mais da metade da população. Salvador (33,1%), São Luís (23,0%) Recife (22,9%) e o Rio (22,2%) vinham a seguir.

O censo do IBGE tem informações detalhadas sobre favelas – que recebem o nome de aglomerados subnormais – porque vai a todos os domicílios do país. No entanto, essa operação é realizada apenas a cada dez anos. Já a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) tem informações anuais sobre saneamento básico e adequação de moradias. O detalhamento desses dados chega ao nível dos 27 estados brasileiros.

Segundo a PNAD 2015, cerca de 72,5% dos domicílios urbanos do país contavam com os três serviços básicos de saneamento: conexão à rede de esgoto, coleta de lixo e água encanada. Isso significa que aproximadamente 18,7 milhões de domicílios urbanos não contavam com pelos menos um dos três serviços.

A distribuição regional desses serviços de saneamento é bastante desigual, segundo a PNAD. Na região Norte, apenas 23,6% dos domicílios urbanos contavam com os três serviços, enquanto, no Sudeste, esse percentual chegava a 93,1%. Os três estados brasileiros com as menores proporções de domicílios urbanos com acesso aos três serviços básicos de saneamento eram Amapá (3,7%), Piauí (11,9%) e Rondônia (13,2%). No extremo oposto, estavam São Paulo (94,8%), Distrito Federal (90,4%) e Minas Gerais (89,7%).

Fonte: IBGE. Dia Nacional da Habitação: Brasil tem 11,4 milhões de pessoas vivendo em favelas. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/15700-dados-do-censo-2010-mostram-11-4-milhoes-de-pessoas-vivendo-em-favelas>>. Acesso em: 8 abr. 2020.



Comunidade de palafitas em região periférica em Belém (PA), em 2019, uma das maiores do Brasil, na qual os moradores não têm serviços básicos de qualidade, como rede de esgoto e coleta de lixo. Há alguns anos a área passou por um processo de revitalização, mas o projeto não foi concluído.

Foco no texto

CE2 (EM13CHS206).

Não escreva no livro.

1. Com base no texto desta página e em seus conhecimentos sobre a organização do espaço urbano, discuta com os colegas as questões a seguir:
 - a) O que caracteriza um aglomerado subnormal?
 - b) Que medidas de planejamento urbano o país deve adotar para proporcionar melhores condições de vida para as pessoas que residem nos aglomerados subnormais? Compartilhe com os colegas as proposições que elaborou e discuta com eles suas justificativas.
2. Sob a supervisão do professor, produza coletivamente um texto que aponte as principais perspectivas discutidas.

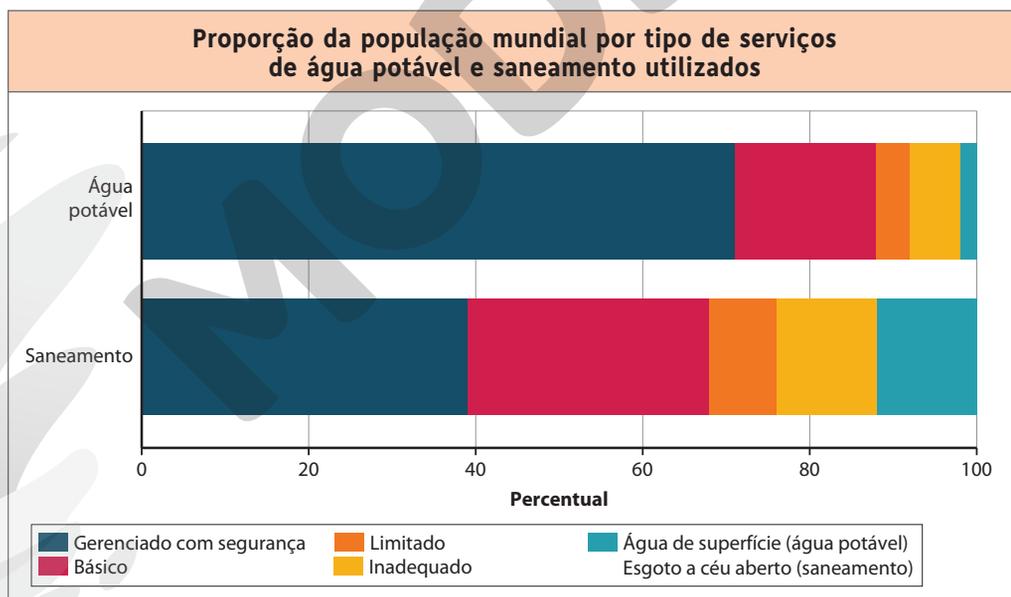
Em um mundo globalizado, é cada vez mais importante que as cidades apresentem uma infraestrutura adequada para que tenham condições de atrair investimentos e conseguir a redução da pobreza. As regiões urbanas com maior carência de infraestrutura estão na África Subsaariana.



SIMON MAINA/AFP

Crianças brincam ao lado do rio Nairóbi, em Mathare, na cidade de Nairóbi, capital do Quênia. Fotografia de 2020. O bairro Mathare, atualmente, conta com cerca de 500 mil habitantes.

A situação da oferta de serviços de saneamento básico, por exemplo, é particularmente preocupante. O gráfico a seguir mostra como a universalização dos serviços de coleta e tratamento de esgoto ainda está distante de ser alcançada em muitas áreas do mundo.



ERICSON GUILHERME LUCIANO

Fonte: Organização Mundial da Saúde. World health statistics 2018: monitoring health for the SDGs, sustainable development goals. Disponível em: <<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/272596/9789241565585-eng.pdf?ua=1>>. Acesso em: 8 abr. 2020.

O impacto ambiental da ausência de redes de água e esgoto é muito elevado: o esgoto *in natura* (sem tratamento adequado) lançado diretamente no solo ou nos rios reduz a disponibilidade de água e interfere na fauna e na flora da região. O esgoto sem tratamento também provoca diversas doenças: lugares sem coleta e tratamento de esgoto apresentam altas taxas de mortalidade infantil.

CG1, CG2, CG5, CG6,
CG7, CG9.

As imagens desta página trazem muitos indícios da multiplicidade de relações estabelecidas entre povos e países ao longo da história. Analisando-as, surgem muitas interrogações: por que alguns locais reúnem tantas pessoas de culturas distintas? O que faz essas pessoas deixarem seus lugares de origem? O que elas buscam nos grandes aglomerados urbanos? O que elas encontram?

Considerando as duas cidades retratadas – Lagos, na Nigéria, e São Paulo, no Brasil –, outras questões vêm à tona: o que esses centros urbanos, situados em lados opostos do oceano Atlântico, podem ter em comum? É possível encontrar aspectos que os identifiquem, se examinarmos as relações de poder que se desenvolveram em seus territórios em diferentes épocas?

Estudos realizados na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas dão importantes contribuições para as respostas a essas questões. Nesta Unidade, vamos discutir dados de pesquisa e fontes documentais utilizados nesses estudos, bem como levantar indagações que nos possibilitem relacioná-los a nosso espaço de vivência. Nesta trajetória, você pode compreender melhor o seu lugar e o de sua comunidade no território brasileiro, investigando sua própria história e as relações sociais na sociedade da qual faz parte.



População faz compras em Lagos, capital da Nigéria, no dia 30 de março de 2020, um dia após o governo anunciar o bloqueio do comércio e o isolamento social para conter o avanço da pandemia de Covid-19.



População faz compras de Natal na Rua 25 de Março, no centro de São Paulo (SP), 2017.

CAPITALISMO, MODERNIDADE E A POLÍTICA COLONIAL EUROPEIA

CE2 (EM13CHS201);
CE3 (EM13CHS302,
EM13CHS306); CE4
(EM13CHS401,
EM13CHS403).

Tendo em mente a forte relação entre territorialidade e poder, observe o mapa a seguir e procure estabelecer comparações entre diferentes países quanto à população e à urbanização. Procure observar em quais regiões se concentram os países mais populosos do mundo, assim como países com os percentuais de urbanização mais elevados. Assim, é possível situar o Brasil em relação aos demais países, atentando em especial para o lugar onde você vive (bairro, cidade, estado), seja área urbana, seja área rural, e refletir sobre o que essas especificidades e características significam para você e como elas influenciam o seu cotidiano e a formação da sua identidade.

Observe também as fotografias que acompanham o mapa. Elas destacam os cinco centros urbanos mais populosos do mundo, segundo dados de 2015. Todos eles se encontram em países com percentuais elevados de urbanização? O que explicaria a formação desses gigantescos aglomerados urbanos?

Evolução urbana

WILLIAN MOREIRA/FUTURA PRESS

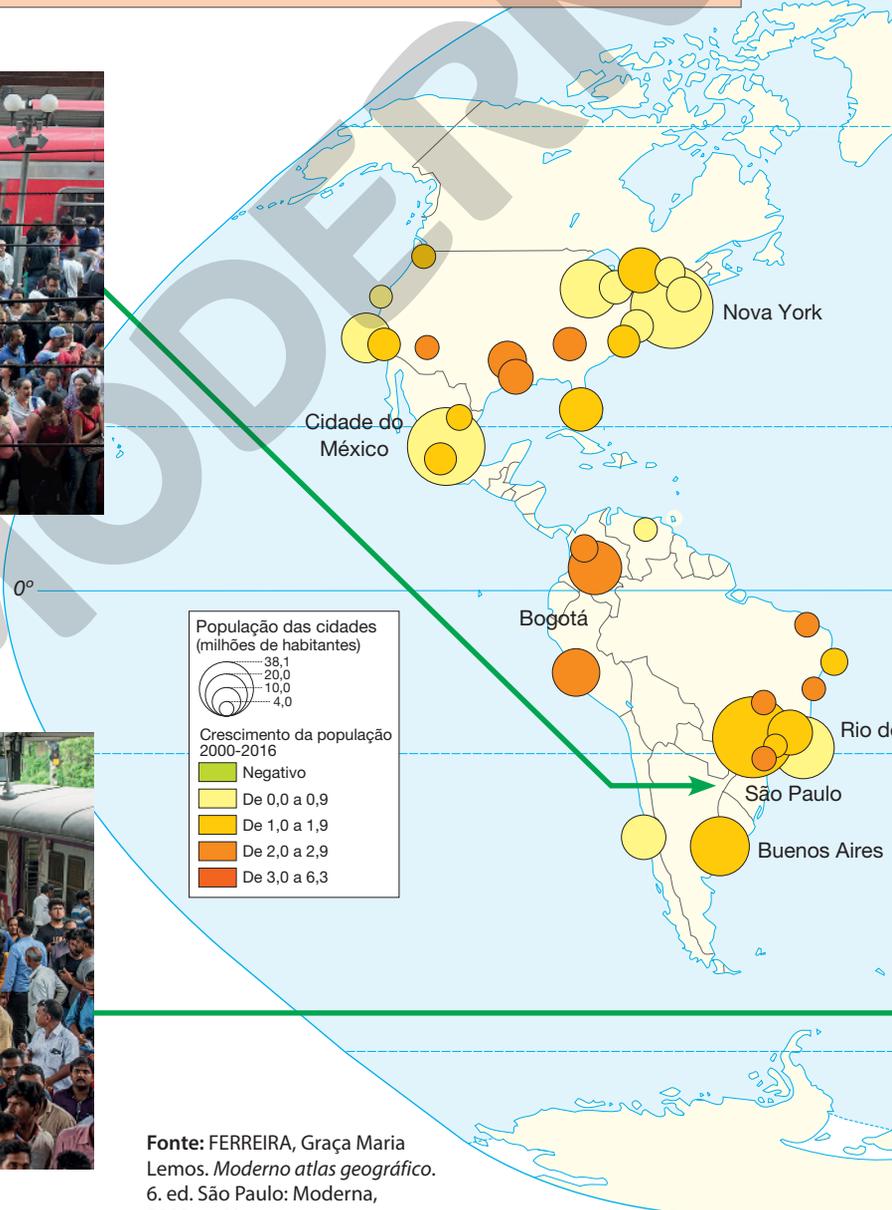


São Paulo, Brasil: 21,6 milhões de habitantes.
Fotografia de 2019.

PRATIK CHORGE/INDUSTRIAL IMAGES



Mumbai, Índia: 19,9 milhões de habitantes.
Fotografia de 2019.





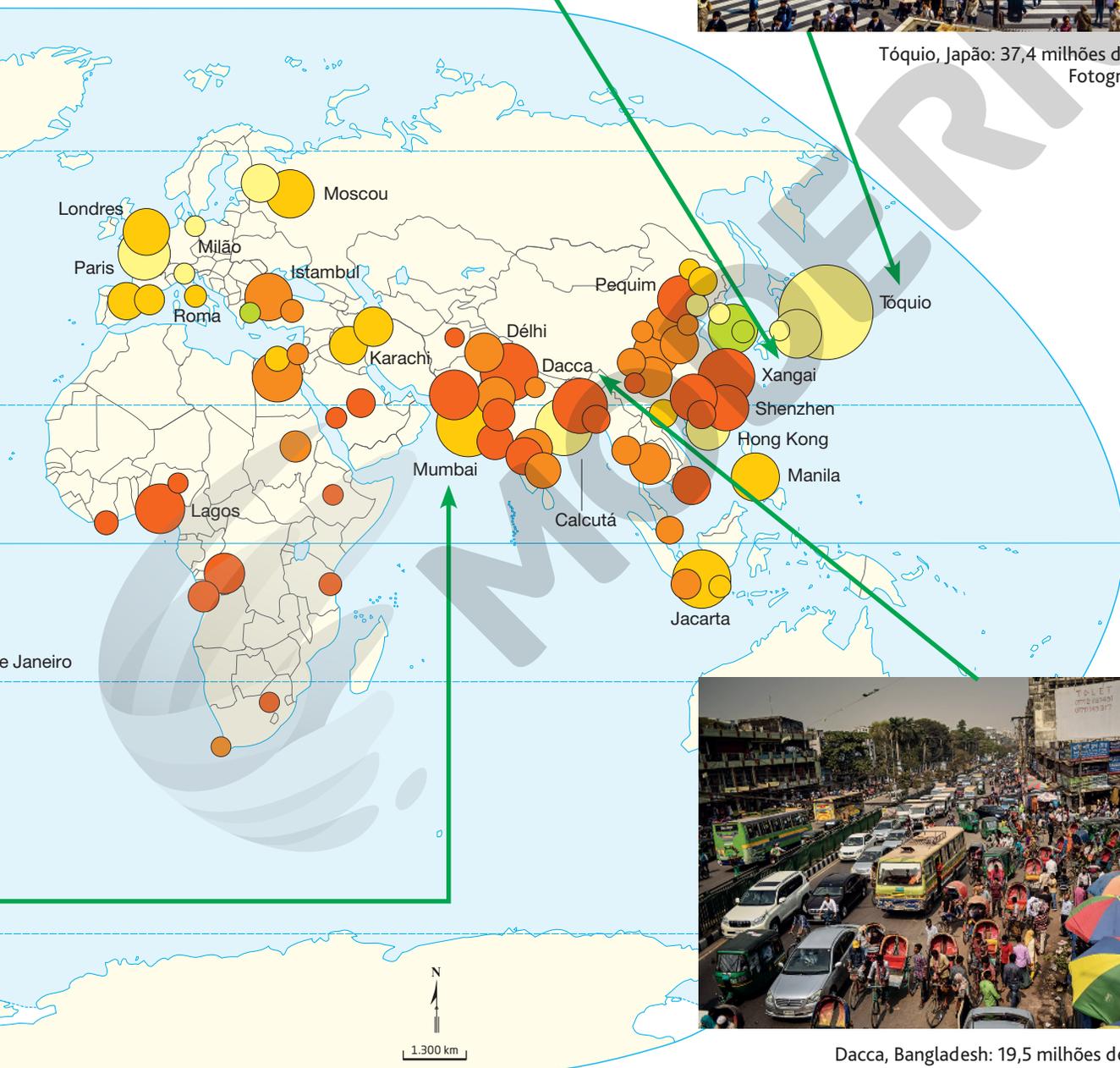
JONATHAN FRIESEN/SHUTTERSTOCK

Xangai, China: 25,5 milhões de habitantes. Fotografia de 2019.



DEREKTEO/SHUTTERSTOCK

Tóquio, Japão: 37,4 milhões de habitantes. Fotografia de 2019.



SONIA VAZ



HAFAZ JOHARI/SHUTTERSTOCK

Dacca, Bangladesh: 19,5 milhões de habitantes. Fotografia de 2019.

CE2 (EM13CHS201);
CE3 (EM13CHS302,
EM13CHS306); CE4
(EM13CHS401,
EM13CHS403).

Urbanização e capitalismo

A formação de grandes centros urbanos é impulsionada por condições sociais, políticas e econômicas que variam ao longo do tempo. Assim, ela se dá em diferentes ritmos nos distintos territórios. Podemos ter um exemplo dessa variabilidade comparando a lista dos dez maiores centros urbanos do mundo em 1970 e em 2018. Verifique as cidades que faziam parte do *ranking* em 1970 e que já não constam no de 2018, bem como as cidades que só aparecem no *ranking* de 2018.

Maiores concentrações urbanas, 1970 e 2018 (milhões de habitantes)			
1970		2018	
1º	Tóquio, Japão	16,5	1º Tóquio, Japão
2º	Nova York, Estados Unidos	16,2	2º Délhi, Índia
3º	Xangai, China	11,2	3º Xangai, China
4º	Osaka, Japão	9,4	4º São Paulo, Brasil
5º	Cidade do México, México	9,1	5º Cidade do México, México
6º	Londres, Inglaterra	8,6	6º Cairo, Egito
7º	Paris, França	8,5	7º Mumbai, Índia
8º	Buenos Aires, Argentina	8,4	8º Pequim, China
9º	Los Angeles, Estados Unidos	8,4	9º Dacca, Bangladesh
10º	Pequim, China	8,1	10º Osaka, Japão

Fontes: BROCKERHOFF, Martin B. An urbanizing world. (Population Reference Bureau, Washington, DC, 2000) apud Deool (2006). In: GOBBI, Leonardo Delfim. *Urbanização mundial*. Disponível em: <<http://educacao.globo.com/geografia/assunto/urbanizacao/urbanizacao-mundial.html>>. Acesso em: 16 abr. 2020; ONU. *World Cities in 2018*. Disponível em: <https://www.un.org/en/development/desa/population/publications/pdf/urbanization/the_worlds_cities_in_2018_data_booklet.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2020.

CE1 (EM13CHS101,
EM13CHS103,
EM13CHS106); CE2
(EM13CHS201,
EM13CHS206); CE4
(EM13CHS401).

Foco no texto

Não escreva no livro.

Observe a tabela acima, atentando-se aos dados apresentados. Ao comparar as listas das maiores cidades do mundo em 1970 e 2018, que aspectos chamaram mais sua atenção? Quais seriam as explicações para as mudanças observadas? Levante hipóteses a esse respeito e troque ideias com os colegas.

Estimativas da Organização das Nações Unidas (ONU) indicavam que cerca de 55% da população mundial viveria em zonas urbanas no ano de 2020 e que esse percentual aumentaria para 70% no ano de 2050; seja devido à migração para cidades por diversos motivos (desde mudanças climáticas até crises econômicas, ou ambas), seja porque espera-se que parte das zonas rurais também se converta em zonas urbanas nesse período.

O fenômeno da urbanização massiva é uma das características decorrentes do desenvolvimento do capitalismo. Esse modo de produção, como já vimos, é responsável por estruturar a maior parte dos países do globo, assim como a economia mundial nos últimos séculos. Logo, temos de nos atentar para o fato de que o capitalismo tem influência direta nas dinâmicas econômicas e populacionais na atualidade, e nos efeitos sobre elas. Para refletir criticamente sobre a comunidade em que você vive e os laços sociais que a sustentam, podemos partir de uma investigação sobre os fenômenos históricos relacionados à urbanização e aos seus efeitos concretos. Por isso, é importante termos conhecimento desses aspectos, que iremos aprofundar adiante.

Condições e problemas da urbanização

CE2 (EM13CHS201); CE4 (EM13CHS401, EM13CHS403).

Observe a imagem ao lado, que retrata o crescimento da pobreza e das desigualdades nas cidades, um dos fenômenos associados à intensa urbanização europeia no século XIX, e que acompanhou diversos processos de urbanização posteriores.

Agora, relacione-a ao texto a seguir, que trata dos problemas ou das contradições dessa urbanização massiva em Londres, na Inglaterra, e em outras grandes cidades no século XIX.

Essa imensa concentração, essa aglomeração de 2,5 milhões de seres humanos num só local, centuplicou o poder desses 2,5 milhões: elevou Londres à condição de capital comercial do mundo, criou docas gigantescas, reuniu milhares de navios, que cobrem continuamente o Tâmesa. [...]

Mas os sacrifícios que tudo isso custou, nós só os descobrimos mais tarde. [...] Esses milhares de indivíduos, de todos os lugares e de todas as classes, que se apressam e se empurram, não serão todos eles seres humanos com as mesmas qualidades e capacidades e com o mesmo desejo de serem felizes? E não deverão todos eles, enfim, procurar a felicidade pelos mesmos caminhos e com os mesmos meios? Entretanto, essas pessoas se cruzam como se nada tivessem em comum, como se nada tivessem a realizar uma com a outra [...] e mesmo que saibamos que esse isolamento do indivíduo, esse mesquinho egoísmo, constitui em toda a parte o princípio fundamental da nossa sociedade moderna, em lugar nenhum ele se manifesta de modo tão impudente e claro como na confusão da grande cidade. A desagregação da humanidade em mônadas, cada qual com um princípio de vida particular e com um objetivo igualmente particular, essa atomização do mundo, é aqui levada às suas extremas consequências.

É por isso que a guerra social, a guerra de todos contra todos, é aqui explicitamente declarada. [...]

O que é verdadeiro para Londres também é para Manchester, Birmingham e Leeds – é verdadeiro para todas as grandes cidades. Em todas as partes, indiferença bárbara e grosseiro egoísmo de um lado e, de outro, miséria indescritível; em todas as partes, a guerra social: a casa de cada um em estado de sítio; por todos os lados, pilhagem recíproca sob a proteção da lei; e tudo isso tão despidorada e abertamente que ficamos assombrados diante das consequências das nossas condições sociais, aqui apresentadas sem véus, e permanecemos espantados com o fato de este mundo enlouquecido ainda continuar funcionando.

ENGELS, Friedrich. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Boitempo, 2010. p. 67-69.



Habitação de trabalhadores no bairro de Kensington, em Londres, Inglaterra, em 1868.

Foco no texto

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS105); CE2 (EM13CHS201).

Não escreva no livro.

1. Quais são as consequências danosas das grandes aglomerações urbanas, segundo o autor do texto que você acabou de ler? De que maneira ele as explica e justifica?
2. Procure refletir, com base no texto, sobre a sua própria experiência em relação a grandes cidades e a cidades menores ou zonas rurais, considerando sua resposta à questão anterior. É possível dizer que há problemas e vantagens em comum entre elas? Quais?

Urbanização e sociedade

Mediação sugerida
Geografia

CE1 (EM13CHS105,
EM13CHS106); CE2
(EM13CHS204); CE3
(EM13CHS302).

Em dupla com um colega, leiam os dois textos a seguir e reflitam sobre o conteúdo apresentado. Para isso, mobilizem os conhecimentos que já têm sobre os problemas e as vantagens do crescimento das cidades.

Texto I

As áreas urbanas do mundo devem crescer em quase duas vezes o tamanho de Manhattan por dia até 2030, e os projetos de urbanização de futuras cidades da Ásia e da África será crucial para reduzir o aquecimento global, apontou um estudo da ONU divulgado na segunda-feira (14). [...]

[...] O documento informa que cidades ainda a serem construídas podem ajudar a conter o aquecimento. [...]

Em um cenário, a expansão urbana entre 2000 a 2030 irá adicionar 1,2 milhão de quilômetros quadrados para as cidades, principalmente na Ásia e na África.

Essa expansão significa 110 quilômetros quadrados todos os dias durante três décadas, quase duas vezes o tamanho de Manhattan ou 20 mil campos de futebol norte-americano.

“Vinte mil campos de futebol vão passar de fazendas para cidades, de florestas para as cidades, todos os dias”, disse Seto [Karen Seto, professora da Universidade de Yale, participante do estudo da ONU] à Reuters. As áreas urbanas representam entre 71 e 76 por cento das emissões de dióxido de carbono do mundo de energia.

Projetos de cidades mais compactas, que reduzem trajetos, aquecimento para poupar energia, transporte público melhor, ciclovias e áreas de pedestres podem reduzir as emissões, principalmente de combustíveis fósseis.

Os obstáculos incluem a falta de regulamentação para o planejamento, especialmente em países em desenvolvimento.

G1; REUTERS. Urbanização é chave no controle de mudanças climáticas, diz ONU. G1, 14 abr. 2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/natureza/noticia/2014/04/urbanizacao-e-chave-no-controle-de-mudancas-climaticas-diz-onu.html>>. Acesso em: 19 abr. 2020.

Vista aérea de Abidjan, em 2019, a maior cidade da Costa do Marfim e a capital econômica do país.



AGRE GUY THONY ROGER/SHUTTERSTOCK

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

Texto II

De fato, a relação de dominação do campo pela cidade, característica dos países de capitalismo originário, nem sempre se verifica naqueles colonizados pelos primeiros. Nestes, ela foi possível graças à diferenciação da produção, ao aparecimento de novo modo de organização desta produção e à passagem de certas funções, antes desempenhadas pelo campo, para os núcleos urbanos. Ainda que o campo continuasse a ser a fonte produtora de uma série de bens econômicos, havia entrado num processo que o transformava, crescentemente, em produtor de matérias-primas para a indústria. Na verdade, pois, é a cidade que se vai constituindo, cada vez mais, como o polo mais importante da produção. E, nesta medida, vão sendo construídas, simultaneamente, as bases de sua dominação sobre o campo, quer por sua capacidade de roubar funções àquele, de absorver mão de obra e de acelerar o ritmo da produção, quer pelo seu poder de expansão rápida e de submissão e de desorganização de outras economias.

O importante a reter é que as cidades que nascem com o capitalismo não podem constituir-se enquanto organismos parasitários. Ao contrário, na base de seu nascimento estão suas funções de natureza nitidamente econômica. Mais do que isso, as cidades capitalistas são núcleos de um tipo revolucionário de atividade econômica, o que lhes permite comportar-se como centros irradiadores de novos bens e serviços e de novas necessidades exigindo alteração dos hábitos de consumo. Ainda é a cidade, através de suas atividades econômicas e de seus centros de poder, que realiza a ampliação do domínio das sociedades centrais para fora de si próprias, ou seja, nas áreas que se constituem como colônias. Dada a natureza das atividades econômicas destas últimas e de suas metrópoles, a relação colonizador-colonizado pode ser assimilada à relação cidade-campo.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani; ACKERMANN, Maria das Graças Grossi. Considerações sobre o fenômeno urbano no Brasil. *Revista de Administração de Empresas*, v. 13, n. 1, p. 83-90, 1973.

Não escreva no livro.

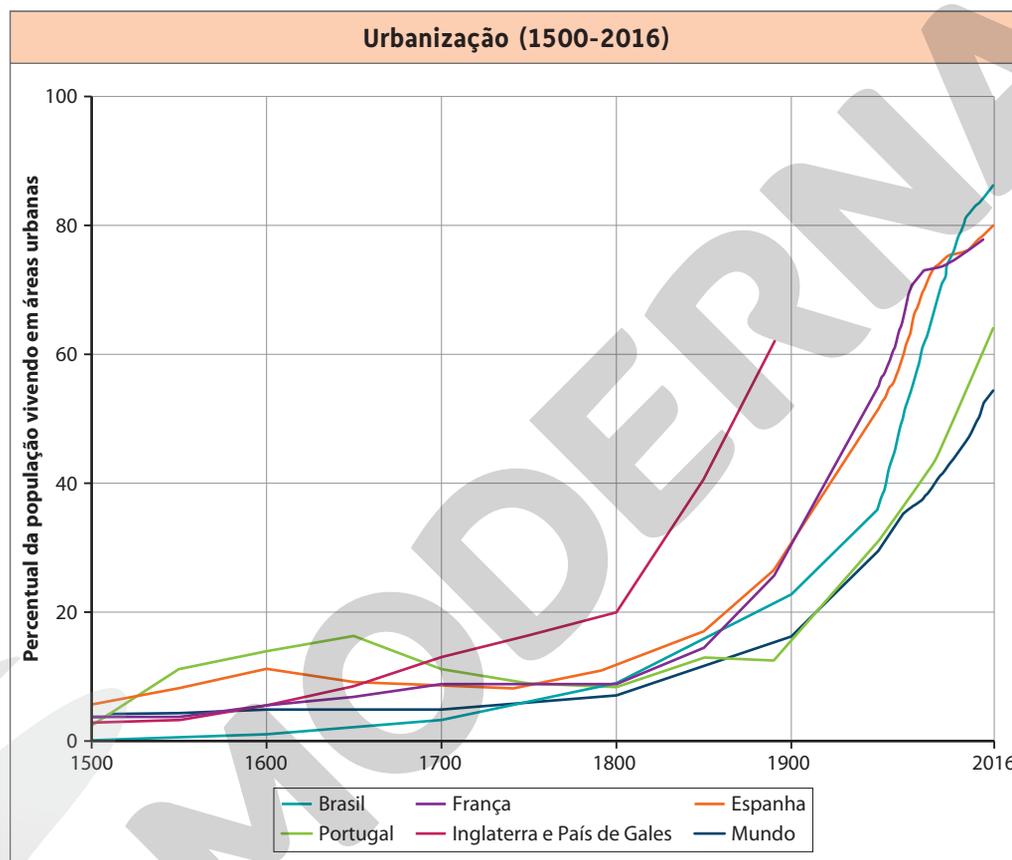
- 1.** Façam uma lista com pontos vantajosos e pontos desvantajosos da urbanização massiva e da vida em grandes centros urbanos, na opinião de vocês, procurando chegar a um consenso.
- 2.** Em uma cartolina, produzam a simulação de um fórum de internet em que dois usuários discutam a questão de forma madura e respeitosa, com base em argumentos. Criem nomes e avatares para os usuários fictícios, e exponham o trabalho para os colegas.
- 3.** Procurem observar os argumentos apresentados pelas demais duplas, questionando, quando necessário, seus próprios argumentos e convicções sobre o tema. É possível chegar a um consenso equilibrado entre as partes?
- 4.** Para dar seguimento às atividades, juntem as duplas em grupos de quatro estudantes e elaborem hipóteses, também com base na leitura dos textos I e II, para responder às seguintes perguntas:
 - a.** Qual é a relação entre a urbanização e o desenvolvimento econômico capitalista?
 - b.** De que modo a urbanização impacta ou é impactada por outros fenômenos populacionais, como migrações, ou econômicos e políticos, como guerras e conflitos?
 - c.** Os resultados da urbanização intensa são sentidos e vividos por todas as pessoas do mesmo modo? Que fatores influenciam na maneira como as pessoas vivem as vantagens e desvantagens desse processo?
 - d.** Que impressões e conhecimentos vocês têm sobre os contornos desse processo no caso do Brasil?

Modernidade capitalista

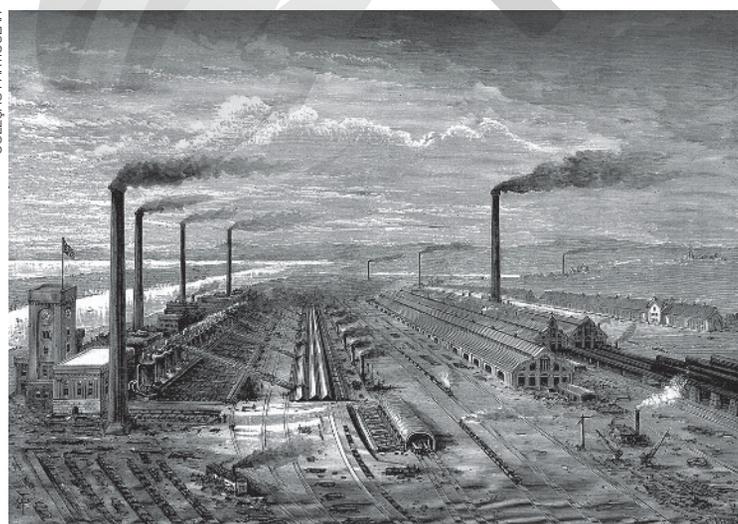
Mediação sugerida
História

CE2 (EM13CHS201);
CE4 (EM13CHS401,
EM13CHS403).

O gráfico a seguir mostra os percentuais de urbanização no mundo e em alguns países ao longo dos últimos quinhentos anos. Observe o momento de aceleração da urbanização nos países europeus, no mundo e no Brasil. A Primeira Revolução Industrial, marco da modernidade capitalista, teve grande impacto nesse processo. Outros fatores históricos em momentos anteriores também aumentaram, ainda que em taxas menos dramáticas, a urbanização de alguns países como Portugal e Espanha. Procure levantar hipóteses sobre esses processos, a partir do século XVI e com especial atenção aos séculos XVIII e XIX, utilizando-as como questões orientadoras para a leitura dos textos a seguir.



Fonte: OUR WORLD IN DATA.
Disponível em: <<https://ourworldindata.org/grapher/urbanization-last-500-years>>.
Acesso em: 19 abr. 2020.



A urbanização massiva que se acirrou na Europa, especialmente na Inglaterra, nos séculos XVIII e XIX, é compreendida pelos historiadores e cientistas sociais como parte do desenvolvimento do capitalismo e característica da Modernidade. É possível demarcar, nesse contexto, a relação direta entre as transformações políticas e econômicas que assinalam o início do capitalismo moderno, como as revoluções burguesas, e a necessidade de aglutinar trabalhadores em cidades para sustentar esse modo de produção.

Indústrias e obras de ferro e aço em Barrow, Inglaterra, c. 1880.

Após as revoluções burguesas – como a Revolução Inglesa (1688) e a Revolução Francesa (1789) –, houve uma reorganização política e econômica nos Estados europeus, e muitos pesquisadores consideram esse momento histórico o fim de um período de transição entre feudalismo e capitalismo. O centro dessa reorganização foi a ascensão da classe burguesa como classe social dominante. Inspirada pelos ideais do Iluminismo (sobretudo a primazia da razão sobre a fé na elaboração de explicações e na interpretação do mundo), a gestão burguesa do Estado também foi radicalmente transformada em relação aos modelos políticos anteriores. Mesmo nos países europeus que mantiveram reis e rainhas, seu papel se alterou e o poder foi dividido com instituições, como câmaras de representantes; houve ainda nesse processo a consolidação da separação entre o poder político e o poder religioso.

Leia o texto a seguir sobre os significados históricos da Revolução Francesa e a sua influência na formação da sociedade capitalista moderna:

A revolução assinala a elevação da sociedade burguesa e capitalista na história da França. Sua característica essencial é ter realizado a unidade nacional do país por meio da destruição do regime senhorial e das ordens feudais privilegiadas: porque, segundo Tocqueville [...], seu “objetivo particular era abolir em toda parte o resto das instituições da Idade Média”. O fato de ter chegado, finalmente, ao estabelecimento de uma democracia liberal particulariza ainda a sua significação histórica. Deste duplo ponto de vista, e sob o ângulo da história mundial, ela merece ser considerada o modelo clássico da revolução burguesa. [...]

Ao subverter as estruturas econômicas e sociais, a Revolução Francesa rompia ao mesmo tempo a estrutura estática do Antigo Regime, varrendo os vestígios das antigas autonomias, destruindo os privilégios locais e os particularismos provinciais. Ela tornou possível, do Diretório ao Império, a instauração de um Estado moderno correspondendo aos interesses e às exigências da burguesia.

SOBOUL, Albert. *A Revolução Francesa*. Rio de Janeiro: Difel, 1986. p. 7-8, 111.

A burguesia tornou-se uma classe social independente da nobreza, uma vez que a tributação sobre a atividade econômica controlada pelos burgueses passou a ser direcionada a um Estado de cuja gestão eles participavam. A ideia de uma gestão racional e científica do bem público, por meio do Estado, que passou a ser responsável por fomentar também a economia e apoiar o desenvolvimento econômico da classe burguesa, foi a base para a chamada Primeira Revolução Industrial. Um dos marcos desse momento histórico foi a criação da máquina a vapor, que possibilitou aos burgueses acelerar e intensificar a produção. Outro marco foi a consolidação da divisão do trabalho, que retirou o controle dos trabalhadores do processo de produção, já que antes acompanhavam o produto do início ao final da produção, muitas vezes em pequenos ateliês, aglomerados em espaços coletivos, chamados manufaturas ou fábricas.



A união tripla, de Michel Nicolas Perseval, século XVIII. Óleo sobre tela, 184 cm × 129 cm.

A obra representa uma alegoria da união entre nobreza, clero e burguesia.



Filme

Eles não usam black tie.
Brasil, 1981. Direção:
Leon Hirszman.
Duração: 120 min.

O filme, inspirado na peça de teatro homônima de autoria do ator e dramaturgo Gianfrancesco Guarnieri, conta a história de uma família de operários. As relações de trabalho marcam o cotidiano dos personagens e suscitam reflexões sobre como o desenvolvimento do capitalismo afeta diretamente a formação e manutenção dos laços sociais.

Essa mudança foi essencial, pois, com a chegada das máquinas, os burgueses passaram a ter maior concentração de poder, uma vez que dispunham de meios para comprá-las, enquanto os trabalhadores artesanais não dispunham de recursos para isso e não conseguiam concorrer com a produção fabril – o que os levou a vender sua força de trabalho para os donos das indústrias. Por esse motivo, compreende-se que, no contexto do trabalho no sistema capitalista, as condições, as experiências e os interesses da classe trabalhadora e da burguesia sejam antagônicos.



ARCHIVES CHARMET/BRIDGEMAN IMAGES/KEystone BRASIL – BIBLIOTECA DE ARTES DECORATIVAS, PARIS

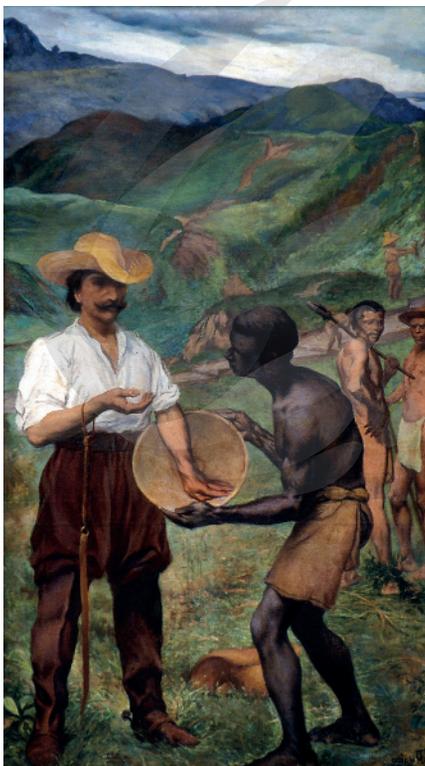
Tecelagem Industrial em Bagatelle, gravura pela Escola Francesa, 1884.

CE2 (EM13CHS201); CE3 (EM13CHS302, EM13CHS306); CE4 (EM13CHS401, EM13CHS403).

Mediação sugerida
História

Ciclo do ouro, de
Rodolfo Amoedo, 1922.
Óleo sobre tela,
222 cm × 132 cm.

COLONIZAÇÃO EUROPEIA E ACUMULAÇÃO PRIMITIVA



RODOLFO AMOEDO – MUSEU PAULISTA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO

O capitalismo também é produto de sua história. Sua história, por sua vez, antes da Revolução Industrial e das revoluções burguesas, remonta ao período da expansão marítima europeia, que inaugurou o estabelecimento de colônias em diversas regiões do mundo e o processo que ficou conhecido como mundialização da economia. Quando nos perguntamos o motivo de a maioria da população mundial viver em grandes cidades, ou de parte dos insumos usados na produção de diferentes bens provir de outros países, ou, ainda, por que são tão distintas as condições de vida das pessoas em variadas regiões do planeta, do país ou mesmo de cidades e bairros, a busca por uma resposta nos leva necessariamente a refletir sobre o período da expansão e a colonização europeia.

A expansão europeia e o colonialismo relacionam-se com outros processos de transformação cultural e tecnológica que ocorriam no mesmo período na Europa. Podemos destacar a Revolução Científica e o Renascimento, que começaram a se desenvolver principalmente a partir do século XIV, por um lado, e, por outro, a corrida comercial e econômica, conhecida como mercantilismo, que tinha como objetivo a exploração de riquezas e de recursos naturais em diversos territórios. O ouro foi um dos principais recursos naturais explorados pelos europeus em suas colônias da América.

Colonialismo europeu na América

Mediação sugerida
História

A exploração econômica que se iniciou com o processo colonial – sobretudo a partir do século XVI, com a invasão europeia ao continente que hoje conhecemos como América – fez parte do processo de acumulação primitiva de capital, que possibilitou o avanço do capitalismo a partir da Europa. Isso significa que os recursos expropriados pelos Estados nacionais europeus no processo colonial contribuíram para impulsionar o desenvolvimento capitalista nas potências econômicas europeias, aumentando sua força produtiva.

Entre os séculos XVIII e XIX, as colônias nas Américas iniciaram, porém, seus processos de independência em relação às metrópoles europeias. A independência e a formação de Estados republicanos aceleraram a organização capitalista nas antigas colônias americanas. Estas, contudo, se mantiveram em uma condição de desvantagem em relação às grandes potências econômicas europeias, ficando na periferia do capitalismo. A independência e a adoção do trabalho assalariado em substituição ao trabalho escravo promoveram o capitalismo na América Latina e ao mesmo tempo beneficiaram os países europeus que já se encontravam em um novo período do desenvolvimento capitalista, no início do capitalismo industrial, isto é, logo após a Revolução Industrial. É importante salientar, no entanto, que o fim do escravismo não aconteceu em muitos casos logo após a independência, como no Brasil, que foi o último país da América a abolir a escravidão, em 1888. A independência, o fim do monopólio comercial pelas metrópoles – que possibilitou a organização do livre-comércio – e o fim do sistema escravista nas ex-colônias propiciaram à Europa obter imensos lucros com a ampliação dos mercados consumidores de seus produtos.

CE2 (EM13CHS201);
CE4 (EM13CHS401,
EM13CHS403).

Minas de Potosí, de Theodore de Bry, 1597. A gravura representa uma mina de exploração de ouro em uma colônia espanhola na América.



BIBLIOTECA NACIONAL DA ESPANHA, MADRI

As independências e a economia capitalista

Os novos acordos comerciais que se efetivaram após a conquista das independências nos países da América beneficiaram os Estados europeus de duas maneiras principais. Como já mencionado, favoreceram a ampliação dos mercados consumidores e o escoamento dos produtos industrializados que eram exportados da Europa para diversas regiões do mundo. Também propiciaram que os países europeus obtivessem matérias-primas baratas para a produção de suas mercadorias industrializadas, já que os países recém-independentes não tinham condições econômicas de se industrializar (ou ao menos esse processo se deu de maneira lenta) nem de concorrer comercialmente com as nações europeias, por isso permaneceram por longo tempo como produtores agrícolas e fornecedores de matérias-primas para os países industrializados. Essa condição de desvantagem comparativa entre os países no desenvolvimento do capitalismo fez com que as desigualdades se aprofundassem em países da América, assim como as relações contraditórias entre grandes latifundiários de terra e despossuídos, entre uma imensa população afrodescendente, excluída ou incluída de maneira precária no processo de formação dos Estados nacionais republicanos e as elites brancas.

Transição das colônias americanas para a economia capitalista

Leia a seguir a análise que o sociólogo Florestan Fernandes (1920-1995) fez sobre as características do processo de transição das colônias americanas para a economia capitalista.

[...] o último quartel do século XIX possui uma importância decisiva para a consolidação do capitalismo moderno na América Latina [...]. Como sucedera antes, com as estruturas econômicas coloniais, as relações neocoloniais com a Europa entram em crise, sem que as estruturas econômicas produzidas pelo neocolonialismo fossem destruídas. No entanto, os dinamismos econômicos dominantes procediam de um novo tipo de mercado, que reaglutinava as estruturas econômicas de origem colonial ou neocolonial a novas estruturas econômicas, forjadas pelas novas relações com o mercado mundial e pela expansão gradual de um sistema de produção capitalista. Essa complexa totalidade indica que a formação incipiente e o deslanche do capitalismo, como realidade histórica, pouco tem a ver com o chamado “modelo clássico” de desenvolvimento capitalista. Estruturas econômicas pré-capitalistas (mais que a acumulação pré-capitalista anterior, no caso drenada para fora), coloniais ou neocoloniais, serviram de patamar para a criação e a alimentação inicial do “setor moderno” da economia (na esfera do comércio externo ou interno ou na da produção). Doutro lado, em nenhum momento os dinamismos econômicos procedentes de fora passaram para um plano secundário. [...] O primitivo capitalismo mercantilista, que impregnou as atividades econômicas no período colonial e na transição neocolonial, [...] continua

entranhado no espírito dos agentes econômicos externos e internos, todos orientados por uma mentalidade especulativa predatória. Todavia, a eclosão de um mercado capitalista moderno, sua expansão ulterior e o aparecimento de um sistema de produção capitalista (primeiro no setor urbano-comercial, em seguida no mundo rural e, mais tarde, no setor industrial) modificaram a condição social do agente econômico localizado no interior da economia, independentemente do grau de sua vinculação com os dois polos dinâmicos do crescimento econômico. [...]

Portanto, o advento *capitalismo maduro*, na América Latina, envolve ao mesmo tempo uma ruptura e uma conciliação com o “antigo regime”. A descolonização nunca pode ser completa, porque o complexo colonial sempre é necessário à modernização e sempre alimenta formas de acumulação de capital que seriam impraticáveis de outra maneira. Contudo, quando a revolução burguesa se torna estruturalmente irreversível, ela sedimenta um mundo capitalista inconfundível, que possui duas faces igualmente essenciais para a existência e a sobrevivência do capitalismo na América Latina. De um lado, os dinamismos econômicos que procedem de fora, da permanente incorporação ao espaço econômico, sociocultural, e político de Nações capitalistas hegemônicas da Europa (e, mais tarde, dos Estados Unidos). [...] De outro lado, os dinamismos econômicos que nascem a partir de dentro, dos elementos autopropelidos das economias latino-americanas mais avançadas.

FERNANDES, Florestan. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. p. 51-53.

Colonialismo europeu na África

Mediação sugerida
História

CE2 (EM13CHS201); CE4 (EM13CHS401, EM13CHS403).

Embora a presença europeia na África tenha registro desde a Antiguidade (colônias gregas e presença católica em regiões do norte da África, como Egito, Argélia e Etiópia), foi a partir do século XVI, no processo de consolidação do mundo capitalista europeu e de acumulação primitiva de capital, que uma política de colonização mais consistente e articulada foi implementada em todo o continente. Os três países europeus com presença mais forte foram, nesse momento, Portugal, França e Inglaterra.

A política colonial se estabeleceu como meio de garantir novas rotas comerciais, mas também explorar o mercado escravista. Isso significa que não apenas a matéria-prima e os recursos naturais do continente foram severamente explorados, como também o foram, de forma massiva, as pessoas de diversos grupos étnicos, nações e reinos que viviam em seus territórios.

No processo de industrialização da Modernidade capitalista, o continente africano seria novamente alvo de políticas bélicas coloniais de exploração por parte dos países europeus, como veremos no item a seguir.

Placa de latão produzida no reino do Benin entre os séculos XVI e XVII. Placas de latão como essa permaneciam penduradas nos pilares de madeira do palácio real do Benin; essa, em especial, representa portugueses, que foram retratados com barbas, cabelos longos e roupas ocidentais. Comerciantes e exploradores de Portugal entraram em contato com o reino do Benin por volta de 1486, iniciando relações econômicas que impactaram a arte e a política desse reino africano.



MUSEU METROPOLITANO DE ARTE, NOVA YORK

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

BEATA TABAK/SHUTTERSTOCK



Porta do não retorno, localizada em Ouidah, República do Benin, em 2019. Símbolo da escravidão, o monumento foi construído no local onde os escravos eram embarcados para a América.

NEOCOLONIALISMO EUROPEU NA ÁFRICA

CE2 (EM13CHS201, EM13CHS202, EM13CHS204); CE4 (EM13CHS401); CE5 (EM13CHS503, EM13CHS504); CE6 (EM13CHS601, EM13CHS603).

Após a conquista de sua independência no século XIX, diversos países do continente americano passaram a representar novos tipos de vantagem para os países europeus, uma vez que esses países recém-independentes haviam passado por uma transição de um modelo baseado no escravismo e no mercantilismo para o trabalho assalariado e o capitalismo moderno.

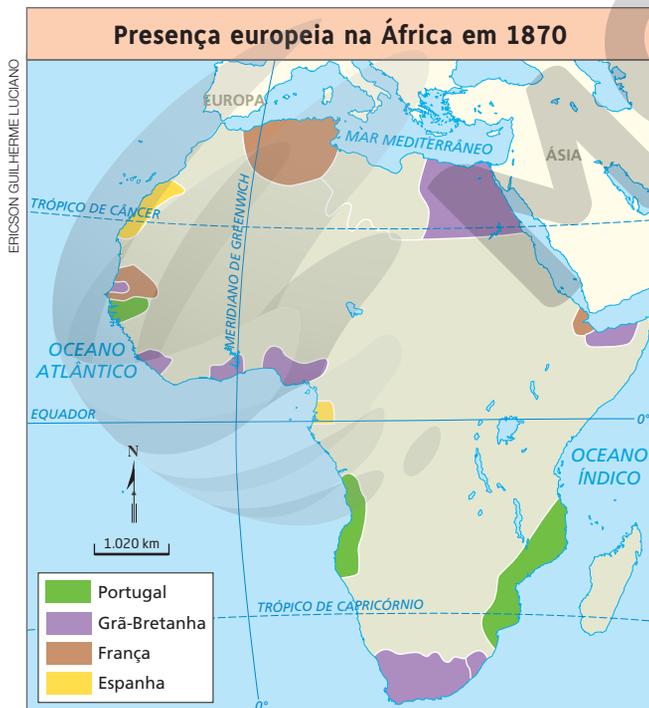
Diante desse acontecimento, governos dos países europeus industrializados mobilizaram recursos econômicos, tecnológicos e militares para subjugar outros povos, que ficaram submetidos à exploração colonial.

Houve, portanto, uma partilha do globo terrestre entre essas nações europeias, que procuravam obter mão de obra e matérias-primas baratas em suas respectivas colônias, além de um mercado consumidor para seus produtos industrializados.

Assim, o foco da política neocolonialista europeia com vistas ao contínuo desenvolvimento econômico e controle territorial se voltou para regiões da África, da Ásia e da Oceania. Adiante, vamos discutir mais especificamente o neocolonialismo ocorrido na África a partir do século XIX.

Observe, nos mapas a seguir, a representação de dois momentos dessas políticas neocoloniais europeias no continente africano: em 1870 e em 1895. Observe, na sequência, o mapa político atual da África. Esses mapas são ferramentas importantes para compreender como se deu o processo da presença europeia no continente africano ocorrido entre 1870 e 1895 para que a exploração nessa região tenha ganhado contornos tão intensos e diversificados.

Aqueles que eram favoráveis à dominação colonial acreditavam ser um dever do branco europeu levar a “civilização” aos povos subjogados, considerados “bárbaros”. Apesar de alguma infraestrutura ter sido implantada, como estradas, portos, ferrovias e hospitais, a população das regiões colonizadas foram devastadas ao longo desse processo de ocupação. Em muitas dessas regiões, a presença europeia destruiu a produção local e desorganizou sociedades tradicionais, provocando efeitos negativos que podem ser observados ainda hoje.



Fonte: Elaborado com base nos dados disponíveis em: IMPERIALISM PERSPECTIVES. Disponível em: <<https://imperialismperspectives.weebly.com/>>. Acesso em: 5 jun. 2020.

Fonte: PARKER, Geoffrey. *Atlas Verbo de História Universal*. Lisboa: Verbo, 1997. p. 112-113.

Os povos colonizados, contudo, não se mantiveram como vítimas passivas do imperialismo predatório. Eles se mobilizaram contra a dominação por meio de rebeliões armadas ou da resistência não violenta.



Fonte: FERREIRA, Graça Maria Lemos. *Atlas Geográfico: espaço mundial*. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2019. p. 83.

Foco nas imagens

Não escreva no livro.

1. Que países estão presentes como colonizadores no primeiro e no segundo mapas?
2. Com seus colegas, forme um grupo de três integrantes. Escolham uma das seguintes opções: países lusófonos, países francófonos ou países anglófonos do continente africano. Sigam as proposições abaixo:
 - a. Façam uma busca em fontes confiáveis e levistem as principais informações oficiais sobre os países do grupo escolhido, incluindo nome oficial, data de independência e atual renda *per capita*. Anotem essas informações lado a lado em um quadro, de maneira que fique fácil compará-las.
 - b. Localizem esses países no mapa político atual da África.
 - c. Observem tendências entre os países: o que têm em comum, além do idioma oficial?
 - d. Registrem no caderno a discussão em grupo.
 - e. Façam uma cópia do quadro completo para cada integrante do grupo.
 - f. Juntem-se em novos trios, formados por estudantes que tenham pesquisado cada um dos grupos de países (francófono, lusófono, anglófono). Apresente aos colegas os resultados pesquisados e discutidos no seu grupo original.
 - g. Comparem os resultados procurando identificar tendências e semelhanças, assim como particularidades.
3. Com base na atividade anterior, reflita sobre os processos sociais e econômicos vividos pela Europa na época. A partir do que já foi trabalhado nesta Unidade, elabore uma hipótese para responder à seguinte pergunta: qual é a relação entre a situação econômica dos países africanos e a colonização europeia?

CE1 (EM13CHS103);
CE2 (EM13CHS204);
CE5 (EM13CHS504);
CE6 (EM13CHS603).

Dominação territorial

O resultado dessa expansão neocolonialista foi a partilha de quase toda a África entre os Estados europeus, a ocupação de vastos territórios da Ásia e a subordinação de países da América Latina aos interesses econômicos europeus e estadunidenses. A dominação, no entanto, apresentou em cada região características específicas, de acordo com os interesses das grandes potências e as relações que estas estabeleceram com as elites dirigentes locais. Podemos identificar os seguintes tipos de dominação nos territórios da América Latina, da África e da Ásia.

- **Áreas de domínio econômico:** países independentes que não sofriam dominação política direta, mas eram explorados economicamente e persuadidos a tomar medidas que beneficiavam as potências imperialistas (caso do Brasil e de outros países da América Latina).
- **Áreas de protetorado:** domínios coloniais tratados como aliados, onde eram mantidos os quadros dirigentes locais, que eram subordinados a uma autoridade europeia presente (caso da Índia).
- **Áreas de colonização direta:** dominadas militar, política e economicamente, com a presença no local

de quadros dirigentes europeus (diversas regiões da África).

- **Áreas de influência:** territórios em que os dirigentes locais eram mantidos, mas obrigados a assinar tratados que garantiam vantagens econômicas e jurídicas à potência estrangeira. Os cidadãos do país dominador residentes nos territórios dominados estavam sujeitos às leis do país de origem.

Nessas áreas de dominação, a busca do lucro não era apenas meta das empresas privadas, mas se converteu em uma política nacional seguida pelos Estados europeus, financiada com fundos públicos e apoiada em aparelhos administrativos e políticos criados para esse fim. Realizando grandes investimentos de capital, os europeus fomentaram a produção de gêneros agrícolas e a extração de recursos de origem animal, mineral e vegetal. Das savanas africanas, por exemplo, os conquistadores extraíam peles, plumas e marfim. Na África do Sul, destacava-se a extração de diamantes e ouro. Nas áreas de florestas e savanas, os europeus exploravam, por exemplo, noz-de-cola, borracha e palmeiras. Também impulsionaram o cultivo de cacau, café, cana-de-açúcar e amendoim.

A partilha da África

CE2 (EM13CHS201, EM13CHS202, EM13CHS204); CE4 (EM13CHS401); CE5 (EM13CHS503, EM13CHS504); CE6 (EM13CHS601, EM13CHS603).

Como parte do processo de consolidação do capitalismo moderno na Europa, e considerando a mudança na situação em parte do continente americano – já mencionada anteriormente, diversos países europeus enxergaram no continente africano uma nova oportunidade ainda inexplorada.

Conforme pudemos observar no mapa “Presença europeia na África em 1870” (página 56), o continente sofreu um processo de ocupação por parte de algumas nações europeias. Contudo, foi entre 1884 e 1885 que houve um acordo entre diversas nações (sem ser da própria região) para dividir o continente africano por área de atuação e de interesse de cada uma. Realizada em Berlim, a reunião, chamada de Conferência de Berlim, contou com a participação dos governos dos seguintes países: Alemanha, Reino Unido, França, Portugal, Império Austro-Húngaro, Bélgica, Dinamarca, Espanha, Itália, Noruega, Países Baixos, Portugal, Rússia, Suécia, Império Otomano e Estados Unidos.

O objetivo da reunião, convocada pela Alemanha, era justamente estabelecer acordos comuns e bilaterais para a exploração colonial e comercial do território africano.

O encontro ficou posteriormente conhecido como a “partilha da África”, pois os presentes dividiram o continente africano entre si, criando regiões e países alheios às necessidades e à realidade concreta vivida no continente.

Vale destacar que nesse encontro, apesar de tratar da divisão de um território, no caso o continente africano, não se fez presente nenhum representante de qualquer reino, etnia ou povo africano que poderia ser responsável por apontamentos ou ser consultado sobre as medidas adotadas. Isso reforça ainda mais o fato de que tal divisão não tinha como objetivo beneficiar o povo local, mas apenas as demandas dos países colonizadores.



A imagem representa uma reunião entre lideranças de governos europeus e dos Estados Unidos ocorrida no final do século XIX que ficou conhecida como “Conferência de Berlim”. Gravura em madeira, c. 1885.

Observe a imagem e elabore uma hipótese sobre os objetivos da chamada “Conferência de Berlim”, que durou de novembro de 1884 a fevereiro de 1885.

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS106); CE2 (EM13CHS204); CE4 (EM13CHS401); CE6 (EM13CHS603).

Esse processo esteve intimamente ligado à chamada Segunda Revolução Industrial, que se desenrolou em países europeus e nos Estados Unidos a partir da segunda metade do século XIX. Como no caso da Primeira Revolução Industrial, discutida anteriormente, houve um período de intensos avanços tecnológicos e de reorganização da economia, assim como das relações de trabalho. Os setores que tiveram maior impacto foram os de comunicações e de transportes, o que consolidou o caminho para o fenômeno mais recente da globalização capitalista. Um dos resultados geopolíticos desse processo foi a emergência dos Estados Unidos – um país não europeu, ex-colônia – como potência mundial.

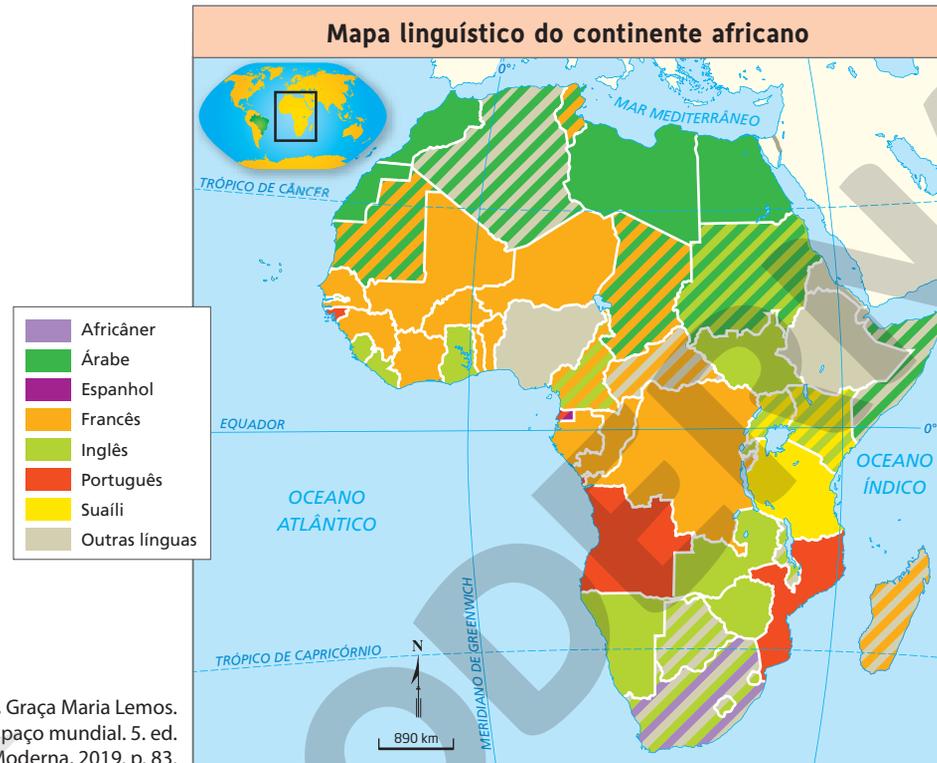
Os impactos desse encontro entre as grandes potências ocidentais foram trágicos, no entanto, para a população africana. Além de ter diversos territórios devastados pela exploração de seus recursos naturais, diferentes etnias e povos entraram em conflito após a instauração de barreiras artificiais, que não respeitavam limites geográficos, culturais e políticos estabelecidos anteriormente. As dificuldades econômicas e sociais enfrentadas atualmente pelos países africanos estão diretamente relacionadas com esse processo.



Cena do filme *Hotel Ruanda*, 2004, dirigido por Terry George. Na cena, o ator Don Cheadle representa o hoteleiro Paul Rusesabagina, que deu abrigo a centenas de refugiados durante o genocídio em Ruanda, em 1994.

Algumas consequências da partilha da África

As fontes a seguir possibilitam refletir sobre os resultados da partilha da África e do neocolonialismo europeu no continente africano em termos geopolíticos, econômicos e culturais. São ferramentas que auxiliam a identificar os problemas causados aos povos africanos. O mapa retrata a pluralidade linguística decorrente das ocupações. O primeiro texto aborda os 130 anos da Conferência de Berlim; o segundo é uma entrevista com o filósofo camaronês Achille Mbembe; e o terceiro é o trecho de uma palestra do líder da independência de Guiné Bissau, Amílcar Cabral (1924-1973), em 1969.



Fonte: FERREIRA, Graça Maria Lemos.
Atlas geográfico: espaço mundial. 5. ed.
São Paulo: Moderna, 2019. p. 83.

Texto I

À exceção da Etiópia e da Libéria, todos os Estados que hoje compõem a África foram divididos entre as potências coloniais poucos anos após o encontro. Muitos historiadores, como Olyaemi Akinwumi, da Universidade Estatal de Nasarawa, na Nigéria, consideram que a Conferência de Berlim foi o fundamento de futuros conflitos internos na África.

“A divisão da África foi feita sem qualquer consideração pela história da sociedade, sem ter em conta as estruturas políticas, sociais e econômicas existentes.” Segundo Akinwumi, a Conferência de Berlim causou danos irreparáveis e alguns países sofrem até hoje com isso. [...]

Foram definidas novas fronteiras e muitas rotas de comércio desapareceram porque já não era permitido fazer negócios com pessoas fora da sua própria colônia.

Em muitos países, como foi o caso dos Camarões, os europeus desconsideraram completamente as comunidades locais e as suas necessidades, lembra o investigador alemão Michael Pesek, da Universidade de Erfurt.

“Os africanos aprenderam a viver com fronteiras que muitas vezes só existiam no papel. As fronteiras são importantes para a interpretação do panorama geopolítico da África, mas para as populações locais têm pouco significado”, defende.

DEUTSCHE WELLE. Conferência de Berlim: Partilha de África decidiu-se há 130 anos. *Deutsche Welle*, 26 fev. 2015. Disponível em: <<https://www.dw.com/pt-002/confer%C3%A4ncia-de-berlim-partilha-de-%C3%A1frica-deciu-se-h%C3%A1-130-anos/a-18283420>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

Texto II

Na sua conferência, na Culturgest, falou da questão das fronteiras, desse paradoxo em que vivemos hoje: a tecnologia apaga as fronteiras, mas são criados condicionamentos cada vez mais fortes para as atravessar.

Creio que vivemos, de fato, à escala planetária, um paradoxo. A época é a da conexão, graças aos avanços tecnológicos do nosso tempo, mas também por toda a espécie de trocas econômicas e transações monetárias, incluindo o fluxo de ideias e de imagens que irrigam hoje as sociedades do planeta. Mas tudo isso é acompanhado por um aumento das dificuldades que experimentam certos setores da população em movimentar-se. Parece-me que há, à escala mundial, uma redistribuição completamente desigual da capacidade de circular, de se estabelecer onde se quer. E, portanto, tendo em conta a evolução do mundo, as evoluções demográficas, ecológicas e militares que se anunciam no horizonte, tenho a impressão de que um dos grandes desafios do século XXI será efetivamente o governo das mobilidades humanas. [...]

Essas restrições da mobilidade atingem de maneira muito forte o continente africano. Os africanos não são bem-vindos em nenhuma parte do mundo...

Na história moderna, desde o século XV até hoje, os africanos sempre estiveram sujeitos a constrangimentos para se movimentarem. É sem dúvida o único povo do mundo que foi reduzido a esta condição durante tanto tempo. Sempre que tiveram de se movimentar, não o fizeram em liberdade, foi porque estavam forçados a isso: o comércio da escravatura atlântica, as corveias na época colonial e hoje o espaço colossal de mais de 50 Estados que, em média, têm cada um deles quatro ou cinco fronteiras.

Essas fronteiras internas foram construídas pelo colonizador?

Sim, são fronteiras herdadas da colonização que, logo a seguir às independências, foram ratificadas e consideradas inalteráveis pelos Estados independentes...

Em suma, África interiorizou a categoria de fronteira, tal como ela foi criada na Europa.

É de fato uma categoria que não corresponde a quase nada na história e na cultura dessas sociedades. Nas sociedades africanas pré-coloniais, o movimento, a circulação, é a condição de princípio de todas as dimensões da sociedade: as culturas, as religiões, os sistemas matrimoniais, os sistemas comerciais, tudo isso era o produto do movimento. O movimento precede o espaço, o território. É o movimento que fabrica o espaço. É completamente diferente da concepção europeia, em que o espaço vem antes do movimento. Na África é o contrário. Portanto, no paradigma africano pré-colonial das relações entre o espaço e o movimento, as fronteiras não existem porque a fronteira é o que bloqueia, por definição, a circulação do fluxo vital. A vida está no movimento, não está necessariamente no espaço. Se ela se traduz em espaço, é através do modo como o espaço é apreendido num movimento. Trata-se, portanto, de duas filosofias completamente opostas. Deste ponto de vista, a filosofia africana do movimento, pré-colonial, assemelha-se a uma lógica própria do mundo digital, em que, no fundo, se trata de pôr em conexão, em rede, e não de categorizar, de classificar, de hierarquizar e limitar o movimento.

Disse também, na sua conferência, que África é a última fronteira do capitalismo. É como se fosse um laboratório moderno?

É a última fronteira do capitalismo, no sentido objetivo das coisas, no sentido em que o regime capitalista se universalizou e não há hoje praticamente nenhuma sociedade que lhe escape, mesmo as sociedades nominalmente comunistas, com a exceção da Coreia do Norte. É um regime cujo fim é o de não ter limites. Ora, é em África que encontramos hoje as últimas jazidas de quase todos os recursos de que precisa o capitalismo para funcionar no futuro. E também

os recursos demográficos, na medida em que até ao final do século uma pessoa em cada três ou quatro virá de África. E os recursos minerais, botânicos, os recursos das espécies vivas, orgânicas e vegetais. É a única parte do mundo que não foi ainda completamente capturada pela lógica da exploração infinita. É por isso que digo que é a última fronteira do capitalismo.

MBEMBE, Achille; ANTÓNIO GUERREIRO, Miguel Manso. África é a última fronteira do capitalismo: entrevista com Achille Mbembe. *Público*, 9 dez. 2018. Disponível em: <<https://www.publico.pt/2018/12/09/mundo/entrevista/africa-ultima-fronteira-capitalismo-1853532>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

Texto III

Camaradas: nova fase surgiu no mundo, em que a escravatura acabou. O mundo ficou transformado com isso. Mas, entretanto, na Europa, o capitalismo desenvolveu-se muito, com grandes acumulações de capital, o desenvolvimento industrial, a necessidade de matérias-primas como vos disse, a necessidade de mercados, e então alguns Estados europeus mais desenvolvidos resolveram o seguinte: tomar a África de fato, acabar com a história do pequeno comércio, contratos pequenos e respeito pelos africanos.

Os Estados europeus, a Inglaterra, a Alemanha, a França e a Bélgica, por exemplo, começaram com rixas para ver quem é que ia tomar a África. Procuraram fazer a partilha da África. Primeiro na base de companhias que foram criadas, depois os próprios Estados, através de guerras coloniais de ocupação. A História é longa, não vou contar tudo, mas assim é que as nossas terras viraram colônias, ocupadas pelos colonialistas. Mas a partir daquele momento, quer estivessemos ou não desenvolvidos, avançados, em relação à Europa, a nossa História parou. Passamos a ser arrastados pela História dos países da Europa. A nossa História, a nossa liberdade e a liberdade das nossas forças produtivas foram tomadas, abafadas, pelos colonialistas.

CABRAL, Amílcar. Passamos a ser arrastados pela História dos países da Europa. In: MANOEL, J.; FAZZIO, G. L. (org.). *Revolução Africana*. São Paulo: Autonomia Literária, 2019. p. 193-202.

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS103); CE2 (EM13CHS201); CE5 (EM13CHS501, EM13CHS503, EM13CHS504); CE6 (EM13CHS603).

Foco nos textos e na imagem

Não escreva no livro.

1. Observe no mapa da página 60 a relação entre as fronteiras linguísticas e a divisão política efetivada na Conferência de Berlim. O que essas semelhanças e diferenças podem indicar, em termos das dinâmicas populacionais, culturais, econômicas e migratórias do continente africano? Elabore hipóteses para responder à pergunta, buscando sustentação para essas hipóteses nos textos I, II e III.
2. Que aspectos filosóficos do pensamento africano, destacados no texto II, possivelmente foram impactados pela invasão europeia?
3. Ao se referir à partilha da África, o autor do texto III diz que a história africana teria parado, e os povos africanos teriam sido, a partir daquele momento, arrastados pela história dos países da Europa. De que maneira você interpreta essa afirmação?
4. Faça uma busca em fontes confiáveis sobre o autor do texto III e o contexto histórico e social nos países africanos, na época em que Amílcar Cabral proferiu a palestra (1969) e em que o texto foi publicado (1974). De onde ele era e o que estava acontecendo naquele momento em seu país? E nos países vizinhos?
5. Após a leitura de todos os textos e do mapa, faça no caderno ou oralmente com um colega uma reflexão filosófica sobre a relação entre a história africana e as fronteiras/mobilidades possíveis. Utilize trechos dos textos I, II e III e faça referência ao mapa para embasar suas afirmações.
6. Redija um pequeno texto de no máximo duas páginas apresentando as reflexões da questão anterior de maneira articulada com uma resposta à seguinte questão: de que maneira a história do continente africano e a história das políticas coloniais e neocoloniais europeias estão presentes em sua comunidade e em seu cotidiano?

Revoluções e descolonização

CE2 (EM13CHS204, EM13CHS205); CE5 (EM13CHS501, EM13CHS503, EM13CHS504); CE6 (EM13CHS603).

Mediação sugerida
História

É comum que os processos históricos desenvolvam ações e reações em cadeia, uma vez que há forças sociais antagônicas no seio de qualquer sociedade moderna – em especial no caso de processos de dominação, subjugo, exploração, como é o caso do colonialismo e do neocolonialismo. Por um lado, a Europa cresceu às custas de suas colônias americanas e do continente africano; por outro, cabe pontuar também que, a partir da primeira década do século XX, boa parte de sua economia e força política foi fortemente impactada pela Primeira e Segunda Guerras Mundiais.

O século XX também foi o momento histórico em que um sistema econômico e social antagônico ao capitalismo foi instaurado por revoluções de camponeses e trabalhadores em diversos países. Algumas dessas revoluções tiveram proporções continentais, como na Rússia, em 1917, e na China, em 1949. A África também foi palco desse mesmo tipo de embate e contradição entre capitalismo e socialismo. As lutas independentistas dos países africanos em geral puderam explorar a fragilidade econômica, bélica e política de uma Europa envolvida em suas próprias guerras e em suas consequências. Ao mesmo tempo, os países europeus que colonizaram a África a partir da Conferência de Berlim, também procuraram tirar proveito econômico das guerras contra a independência de suas colônias, explorando o conflito como forma de tentar recuperar sua economia nacional.

Treinamento de guerrilheiros do movimento de libertação de Moçambique (Frelimo) contra a dominação portuguesa, em março de 1965.



BRIDGEMAN IMAGES/KEystone BRASIL

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



Bandeira de Angola que teria sido proposta em 1965, antes da independência, mas não implementada.



Bandeira atual de Angola.



Bandeira de Moçambique (e da Frelimo) usada entre setembro de 1974 e dezembro de 1975.



Bandeira atual de Moçambique.

Observe com atenção as quatro bandeiras ao lado. Note que as diferenças entre as duas bandeiras de Angola e entre as duas bandeiras de Moçambique marcam importantes transformações políticas entre momentos da história de cada país. Os símbolos nas bandeiras atuais contam a história dos grupos que ocuparam o poder.



Livro

VISENTINI, Paulo G. Fagundes; COSTA, Emília Viotti da. *As revoluções africanas: Angola, Moçambique e Etiópia*. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

Os autores apresentam de maneira detalhada os processos revolucionários ocorridos nesses três países, no contexto histórico da descolonização africana na segunda metade do século XX.



Combatentes do Movimento Popular pela Libertação de Angola (MPLA) emboscam tropas portuguesas em 1968, em Angola, durante a Guerra da Independência Angolana (1961-1975).

Nesse contexto, alguns processos de independência como o de Uganda ou o de Gana, primeiro país africano a se tornar independente, foram conquistados sem grandes dificuldades, sendo inclusive negociados politicamente com os países europeus que os haviam colonizado. Outros, porém, como Moçambique, Angola, Argélia e Congo, enfrentaram violenta resistência, respectivamente, de Portugal, França e Bélgica, em especial pela forte presença de socialistas e comunistas nos grupos que defendiam a independência. No quadro mais amplo da Guerra Fria, essa tensão se acirrou, uma vez que em boa parte desses países eram grupos socialistas e comunistas que estavam à frente das lutas anticoloniais.

Outra construção que se intensificou na época e deu fôlego a esses processos foi a articulação do pan-africanismo – entre os exemplos citados, os movimentos congolezes foram os mais influenciados por essa doutrina política e filosófica, em especial por meio do líder Patrice Lumumba (1925-1961), que foi eleito primeiro-ministro após as lutas de libertação do Congo Belga e assassinado no ano seguinte por forças colonialistas. O pan-africanismo é um conjunto de elementos políticos, filosóficos, artísticos e culturais fundamentados na ideia de reunir e unificar não apenas a história como também o legado de tudo o que foi construído e produzido por populações africanas e afrodescendentes da diáspora. Em alguns países é associado ao afrocentrismo, uma tentativa política de deslocar o olhar e a interpretação da história e do mundo de um eixo eurocêntrico, que toma como verdade neutra o ponto de vista europeu, para um



Comemoração da independência do Congo Belga, em 30 de junho de 1960.

eixo africanista, que tomaria como verdade o ponto de vista dos diferentes povos, intelectuais e sistemas de pensamento africanos.

Na Argélia, o movimento pela independência, que se prolongou de 1954 a 1962, transformou-se em uma guerra atroz contra as forças coloniais francesas. O autor do texto a seguir, o psiquiatra e filósofo martinicano Frantz Fanon (1925-1961), viveu e trabalhou na Argélia nesse período e desenvolveu importantes reflexões sobre o colonialismo na África. Faça a leitura do texto procurando identificar as duas visões antagônicas de “colonialismo” apresentadas por Fanon e como ambas se relacionam com os processos estudados até aqui nesta Unidade.

No interior de uma nação é clássico e banal identificar duas forças antagônicas: a classe operária e o capitalismo burguês. No país colonial esta distinção revela-se totalmente inadequada. O que define a situação colonial é bem mais o caráter indiferenciado que a dominação estrangeira apresenta. A situação colonial é em primeiro lugar uma conquista militar continuada e reforçada por uma administração civil e policial. Na Argélia, como em qualquer colônia, o opressor estrangeiro opõe-se ao autóctone como limite da sua dignidade, e define-se como contestação irredutível da existência nacional.

A condição do estrangeiro, do conquistador, do francês na Argélia, é uma condição de opressor. O francês na Argélia não pode ser neutro ou inocente. Qualquer francês na Argélia oprime, despreza, domina. [...]

Os democratas franceses, ao decidirem chamar colonialismo àquilo que nunca deixou de ser conquista e ocupação militar, simplificaram deliberadamente os fatos. O termo “colonialismo”, criado pelo opressor, é demasiado afetivo, demasiado emocional. É situar um problema nacional num plano psicológico. Por isso, no espírito destes democratas, o contrário de colonialismo não é de modo nenhum o reconhecimento do direito dos povos de dispor de si próprios, mas a necessidade à escala individual de comportamentos menos racistas, mais abertos, mais liberais.

O colonialismo não é um tipo de relação individual, mas a conquista de um território nacional e a opressão de um povo; é tudo. Não é um certo comportamento humano ou uma modalidade de relações entre indivíduos. Atualmente, todo o francês na Argélia é um soldado inimigo. [...]

Nas colônias de enquadramento, o povo colonialista é representado por soldados, policiais e técnicos. O povo colonialista pode, nestas condições, refugiar-se na ignorância dos fatos e declarar-se inocente quanto à colonização. Nas colônias de povoamento esta fuga de si próprio torna-se impossível. Porque, segundo a célebre fórmula de um chefe de Estado francês, “não existe um só francês que não tenha um primo na Argélia”, toda a nação francesa está comprometida no crime contra um povo e é hoje cúmplice dos assassinatos e das torturas que caracterizam a guerra da Argélia.

FANON, Frantz. Os intelectuais e os democratas franceses perante a Revolução Argelina. In: MANOEL, J.; FAZZIO, G. L. (org.). *Revolução Africana*. São Paulo: Autonomia Literária, 2019. p. 83-99.

CE1 (EM13CHS101); CE2 (EM13CHS204);
CE5 (EM13CHS503, EM13CHS504); CE6
(EM13CHS603).

Foco no texto

Não escreva no livro.

1. Qual é a diferença entre as duas visões de “colonialismo” expostas pelo autor?
2. Por que, na perspectiva do autor, o antagonismo entre operariado e burguesia, presente nas teorias socialistas que influenciaram diferentes revoluções anticolonialistas na África, não é suficiente para explicar a realidade social da Argélia e de outras ex-colônias no continente?
3. Que distinção o autor faz entre as colônias de enquadramento e as colônias de povoamento? Se necessário, realize uma breve pesquisa em fontes confiáveis e consulte o professor de História para compreender melhor a questão.

Mediação sugerida
Sociologia

CE5 (EM13CHS501,
EM13CHS502,
EM13CHS503,
EM13CHS504); CE6
(EM13CHS605,
EM13CHS606).

A paz é possível?

Os conflitos armados têm sido, até o momento, parte fundamental dos processos de libertação e independência de diferentes países. No entanto, sabe-se que seu prejuízo também é alto, mesmo quando o objetivo inicial é atingido. Ao mesmo tempo, é possível questionar se o simples fato de não estar em guerra é suficiente para que os tempos sejam considerados de “paz”. O que é uma guerra? O que é a paz? Você já parou para refletir sobre esse tema? A atividade de debate organizado ajuda a refletir. Para isso, parta da leitura dos dois textos a seguir e faça as atividades propostas na sequência.

Texto I

A minha alma ‘tá armada
E apontada para a cara do sossego!
(Sêgo! Sêgo! Sêgo! Sêgo!)
Pois paz sem voz, paz sem voz
Não é paz é medo!
(Medo! Medo! Medo! Medo!)

Às vezes eu falo com a vida
Às vezes é ela quem diz
Qual a paz que eu não quero
Conservar pra tentar ser feliz?
[...]
As grades do condomínio
São pra trazer proteção
Mas também trazem a dúvida
Se é você que tá nessa prisão
[...]
É pela paz que eu não quero seguir
É pela paz que eu não quero seguir
É pela paz que eu não quero seguir admitido
[...]

MINHA alma (A paz que eu não quero). Compositor: Marcelo Yuka.
In: LADO B Lado A. Intérprete: O Rappa. [S.]: Warner Music, 1999.
Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/o-rappa/28945/>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

Texto II

Esta noite, [...] vamos ter pouca conversa, como irmãos e irmãs e amigos, e provavelmente inimigos também, sobre as perspectivas da paz — ou as perspectivas da liberdade em 1965. Como podem notar, quase deslizei e disse a paz. De fato não podemos separar a paz da liberdade porque ninguém pode estar em paz a menos que tenha a sua liberdade. Não se pode separar os dois — e isto é o que faz de 1965 um ano assim tão explosivo e tão perigoso.

As pessoas neste país [Estados Unidos] que no passado tiveram paz e foram pacíficas assim eram porque não sabiam o que era a liberdade. [...] hoje, 1965, vemos que aqueles que não tiveram liberdade, [...] veem que não a têm, e isso os faz menos pacíficos, ou menos inclinados em direção à paz.

Em 1964, as pessoas oprimidas em todo o mundo, na África, na Ásia e na América Latina, no Mar do Caribe, fizeram algum progresso. A Rodésia do Norte desfez-se do jugo do colonialismo e tornou-se a Zâmbia e foi aceita nas Nações Unidas, a sociedade de governos independentes. Niassalândia tornou-se o Malawi, que também foi aceito na ONU, na família de governos independentes. Zanzibar teve uma revolução, rejeitou os colonizadores e os seus lacaios e logo uniu-se com a Tanganica no que se conhece agora como a República da Tanzânia — que é progresso, de fato.

Também em 1964, as pessoas oprimidas do Vietnã do Sul, e naquela área do Sudeste Asiático inteira, foram prósperas em repelir os agentes do imperialismo. [...]

No Congo, a República Popular do Congo, tornando Stanleyville seu quartel-general, lutou uma guerra pela liberdade contra Tshombe, que é agente do imperialismo Ocidental. [...]

MALCOLM X. *Prospects for Freedom in 1965*, 7 jan. 1965. [Tradução nossa]. Disponível em: <<http://malcolmxfiles.blogspot.com/2013/07/prospects-for-freedom-in-1965-january-7.html>>. Acesso em: 24 mar. 2020.

Não escreva no livro.

- 1.** Reúna-se com três ou quatro colegas para trabalhar em grupo. Nesta atividade, cada grupo deve operar como uma equipe de debate.
- 2.** A questão motivadora do debate deve ser: o Brasil é um país historicamente pacífico? O professor atribuirá a cada grupo uma resposta: “sim” ou “não”.
- 3.** Com base em uma pesquisa histórica que parta da análise dos dois textos apresentados, cada grupo deverá levantar fatos que sustentem a resposta atribuída pelo professor, elaborando argumentos sólidos para tal. A pesquisa também deverá servir para que os grupos se preparem para o debate. Atenção: uma das maneiras mais eficazes de se preparar para um debate é conhecer também os argumentos divergentes.
- 4.** No dia combinado para o debate, os grupos deverão discutir, seguindo este roteiro:
 - a.** Dois grupos com respostas divergentes devem debater de cada vez, dispendo de até 3 minutos para expor seus argumentos gerais. Os estudantes devem estabelecer algum critério para definir qual grupo se apresentará primeiro.
 - b.** Em seguida, o grupo que foi o segundo a expor seus argumentos iniciais tem 2 minutos para apresentar perguntas que coloquem em xeque os argumentos apresentados pelo primeiro grupo.
 - c.** O primeiro grupo, então, tem 2 minutos para responder, seguidos de mais 2 minutos para colocar suas próprias perguntas, e assim por diante, durante tempo previamente estabelecido pelo professor.
- 5.** Durante o debate, todos os estudantes devem tomar nota dos argumentos, questões e respostas.
- 6.** Após sua realização, novos grupos de até seis integrantes devem ser formados, compostos em sua metade de estudantes que receberam “sim” e metade de estudantes que receberam “não” no início da atividade.
- 7.** Esses novos grupos devem organizar os argumentos, fatos e questões em um infográfico que possa ser exposto à comunidade escolar, como forma de compartilhar a reflexão.

Pan-africanismo e negritude

Na página 64, você viu que o **pan-africanismo** foi uma doutrina política e filosófica que deu fôlego aos movimentos de independência no continente africano. Vamos conhecer essa doutrina com mais detalhes?

O pan-africanismo foi formulado na metade do século XIX, consolidando-se nos Congressos Pan-Africanos, constituídos por conferências que reuniram ideólogos e ativistas negros do mundo inteiro, nas quais se destacou o sociólogo estadunidense W. E. B. du Bois (1868-1963). Nesses congressos, discutiu-se especialmente a identidade africana e dos afrodescendentes e os meios de libertar o continente africano do domínio colonial.

No Congresso Pan-Africano de 1945, realizado na cidade inglesa de Manchester, líderes de movimentos de resistência, como **Kwame Nkrumah** (1909-1972) e **Jomo Kenyatta** (1891-1978), passaram a se destacar. O documento oficial do congresso, endereçado às

potências europeias imperialistas, reafirmava a determinação dos povos colonizados de obter sua liberdade, contestava a dominação capitalista e denunciava a exploração das riquezas africanas em benefício de grupos privados internacionais.

Em uma mudança significativa, adotou-se o socialismo como referencial teórico para a luta anticolonial e considerou-se o uso da violência por parte dos povos africanos como meio legítimo para a conquista da independência.

Além disso, vale destacar que, em 1934, os poetas Léopold Senghor (1906-2001, senegalês) e Aimé Césaire (1913-2008, francês) fundaram um movimento de resgate das raízes culturais dos negros, desvalorizadas após séculos de escravidão. O movimento recebeu o nome de **negritude** e ainda hoje tem muita importância cultural na África.

Kwame Nkrumah: esse líder político foi, após o período das independências, primeiro-ministro de Gana entre 1957 e 1960 e presidente de Gana de 1960 a 1966.

Jomo Kenyatta: após o período das independências, foi primeiro-ministro do Quênia de 1963 até 1964; depois, tornou-se o primeiro presidente do Quênia, exercendo o mandato de 1964 até 1978.



John McNair, político britânico, durante o Congresso Pan-Africano na cidade inglesa de Manchester. Ao lado dele está a jornalista e ativista Amy Jacques Garvey. Fotografia de 1945.

Léopold Senghor, poeta e primeiro presidente do Senegal após a independência (obtida em 1960), durante juramento oficial à nação senegalesa. Fotografia de 1963. Senghor se manteve na presidência até 1980.



JOHN DEAKIN - COLEÇÃO PARTICULAR

DESENVOLVIMENTO CAPITALISTA NO BRASIL: CLASSE, RAÇA E PODER

Mediação sugerida
Filosofia
Sociologia

Procure se lembrar de como você caminha pela rua e como circula em espaços públicos. Observe se você escolhe sempre o caminho mais curto ou prefere o mais movimentado e iluminado. Ou, então, se você consegue andar comumente na rua sozinho à noite (principalmente no caso de mulheres). Reflita também se você costuma se preocupar com a maneira como será visto e interpretado na hora de escolher, por exemplo, as suas roupas. Lembre-se de se, em algum momento, já trocou de roupa por medo de ser abordado de maneira indesejada na rua por outras pessoas ou pela própria polícia. Ter passado ou não por essas experiências pode estar relacionado a alguns fatores, como a dinâmica de organização, classificação, interpretação ou hierarquização de determinados grupos de pessoas por parte de outros grupos, distintos. Essas experiências (ou a ausência delas) nos possibilitam refletir sobre as relações entre o corpo e os diferentes grupos sociais e de que maneiras essas relações dão forma a uma comunidade. Essas questões podem ser abordadas a partir de uma análise sobre alguns aspectos do desenvolvimento capitalista brasileiro.

CE2 (EM13CHS205);
CE4 (EM13CHS402);
CE5 (EM13CHS502, EM13CHS503); CE6 (EM13CHS601, EM13CHS603, EM13CHS606).



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

VINCICIUS TUPINAMBA/SHUTTERSTOCK

Essa fotografia do carnaval em Salvador (BA), em 2005, pode ser um retrato da desigualdade da sociedade brasileira e da forte demarcação racial no país. Próximo ao trio, estão pessoas que pagaram para acompanhá-lo durante o percurso; no entorno, estão as pessoas que não pagaram para tal, chamadas de “pipoca”.

Desigualdades e capitalismo no Brasil

CE2 (EM13CHS205); CE4 (EM13CHS402);
CE5 (EM13CHS502, EM13CHS503); CE6 (EM13CHS601, EM13CHS603, EM13CHS606).

Mediação sugerida
Filosofia
Sociologia

O desenvolvimento do capitalismo no Brasil, assim como em outros dos países que um dia foram colônias, foi acompanhado por diferentes formas de desigualdade – sociais, raciais e de gênero – que se expressam em suas dinâmicas populacionais. Tomando como ponto de partida o processo de urbanização e a vida nas grandes cidades brasileiras, podemos elaborar algumas reflexões de base sobre esse tema.

Embora isso nem sempre ocorra nas grandes cidades brasileiras (e muitas vezes também nas pequenas), podemos observar situações em que as diferenças entre grupos são convertidas em desigualdades. A diversidade nas maneiras de ser e de agir (algumas marcadas pelo corpo, como os diferentes modos com que homens e mulheres se expressam) é associada a um *status* de superioridade ou inferioridade. Quer dizer, pertencer a certos grupos pode significar ser socialmente visto como (e muitas vezes se sentir) superior, enquanto pertencer a outros grupos pode ter o efeito oposto (ser socialmente visto e se sentir inferior em algum aspecto).

Resumindo, a desigualdade entre diferentes grupos também está baseada em uma hierarquia, que é uma distribuição heterogênea (ou seja, não igualitária) de poder e/ou de valor. A hierarquia é acompanhada de classificações, em que pessoas, objetos, ideias, práticas etc. se posicionam em relação aos demais, ou seja, distribuindo diferentes valores e acesso ao exercício de poder. Para melhor compreender as desigualdades que permeiam as relações cotidianas nas diversas comunidades no Brasil, é necessário compreendermos ao menos dois tipos estruturantes de separação: classe social e raça.

Mediação sugerida
Filosofia
Sociologia

CE2 (EM13CHS205);
CE4 (EM13CHS402);
CE5 (EM13CHS502,
EM13CHS503); CE6
(EM13CHS601,
EM13CHS603,
EM13CHS606).

Classe, poder e estruturas desiguais

As questões relacionadas às diferenças e hierarquias entre grupos sociais também podem ser pensadas a partir das desigualdades entre classes sociais que encontramos no Brasil, tanto nas cidades quanto no campo. Embora seja pouco rigorosa, a ideia de posições sociais "superiores", "médias" e "inferiores" na sociedade ilustra de maneira sucinta e compreensível a existência de uma hierarquia e contribui para compreendermos o que ela verdadeiramente significa. Toda hierarquia deve, porém, ser analisada a partir de alguns aspectos: qual é o eixo que a orienta? Que critérios utilizamos para posicionar grupos de pessoas nessa hierarquia? Para esses grupos, o que acarreta estar em cada uma das posições?

Para dar conta desse aspecto de nossa organização social, o conceito de classe social é um dos recursos mais utilizados. No entanto, é preciso fazer uma separação entre o conceito de classe social e as faixas de renda, que são um indicador estatístico importante, pois oferecem uma perspectiva geral sobre o acesso a bens de consumo. Contudo, pessoas da mesma classe social (por exemplo, funcionários assalariados de uma mesma empresa) podem estar em faixas de renda distintas por questões salariais de hierarquia de cargos.

De acordo com a perspectiva do filósofo alemão Karl Marx (1818-1883), ao falar em classe social tratamos de relações sociais de poder e dominação, não apenas de acesso a consumo e bens, embora essas relações sociais determinem o acesso a consumo e bens (o inverso não é verdadeiro: apenas observando consumo e bens, sem uma análise das relações sociais, não se pode determinar como essas relações se dão em cada contexto). Nesse aspecto, pode-se dizer que classe social é um conceito político, que tem em seu centro a questão do poder.

Pessoas dormindo na rua, na Praça Ramos de Azevedo, em São Paulo (SP), em 2019.



Raça nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Mediação sugerida

Filosofia
Sociologia

No século XX, em especial após o nazismo na Alemanha, houve um esforço político dos cientistas das áreas biomédicas para demonstrar que a ideia de raças humanas como dados biológicos e naturais não era verdadeira, muito embora os mesmos europeus seguissem, como vimos nesta Unidade, utilizando-se de discursos raciais e racistas para explorar economicamente o continente africano. Dessa maneira, diversos estudos genéticos, fisiológicos, anatômicos, neurológicos etc. mostraram ao mundo que a ideia de raça é um produto da cultura.

Em vez de entender a ideia de raça como um fato concreto, os estudiosos da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas interpretam que ela é parte de um discurso sobre as origens de certo grupo. Esse discurso tem muitas vezes uma função agregadora, identitária e política. Quer dizer, na medida em que estruturamos nossas ações pela ideia de raça, ainda que de maneira não consciente, produzimos corpos e comportamentos que reafirmam essa ideia. Ao mesmo tempo, ao executarmos corporalmente a ideia de nossa raça e racialidade, associando-a a certas características físicas ou comportamentos específicos (maneiras de falar, portar-se, andar, vestir, agir – o que o sociólogo Pierre Bourdieu (1930-2002) chamou de *habitus*) em nossas práticas diárias, reforçamos o discurso simbólico e estrutural de uma racialidade. Ou seja: o discurso produz o corpo, e o corpo produz o discurso.



Charge produzida por Laerte. A charge, no primeiro quadrinho, aborda um consenso entre estudiosos: a ideia de que as "raças" humanas, como dados biológicos e naturais, não é verdadeira. Contudo, a charge também discute a questão das altas taxas de mortalidade entre jovens negros, indicando que esse é um grave problema social brasileiro, que expressa as profundas desigualdades ainda existentes no país em que vivemos.

O que significa dizer que raça é um discurso? Raça é um discurso, pois essa categoria passa a ser uma forma de entendermos, organizarmos e vermos o mundo por meio da elaboração de uma narrativa que encadeia categorias de maneira complexa, atribuindo a elas um sentido. Ao nos depararmos com uma pessoa, passamos a classificá-la em determinada raça ou em determinada cor de pele, mesmo que isso não signifique para nós nenhum tipo de hierarquia (ou pelo menos não intencionalmente, como veremos mais adiante). Fazer isso significa supor que essa pessoa tem certa origem histórica ou ascendência (descende de negros, de asiáticos etc.) e, em vários casos, supor também uma origem social (provavelmente, a pessoa é mais pobre ou mais rica etc.). Adotamos, sem perceber, um discurso, uma forma de pensar sobre o outro, assim como no caso da expressão de gênero.

Entender raça dessa forma significa também assumir que vivemos em uma sociedade racializada, ou seja, em uma sociedade na qual a raça, como categoria nativa, faz alguma diferença. As origens dessa importância estão, no caso brasileiro, na escravização de povos negros e, em especial, nas políticas de Estado racistas que foram marcadamente desenvolvidas também após a abolição. Essas políticas de Estado tinham principalmente dois objetivos: privilegiar um grupo sobre outro com base em uma leitura racializada (privilegiar os brancos sobre os negros) e construir a ideia de que não somos um país racializado, em que a leitura racial das pessoas teria importância.

Mediação sugerida
Filosofia

■ Ecos do colonialismo e neocolonialismo europeu no Brasil

As políticas de Estado racistas favoreceram os imigrantes europeus no trabalho das lavouras em detrimento dos negros que haviam sido escravizados e que haviam trabalhado nessas mesmas lavouras durante séculos. O objetivo dessas políticas de Estado era atender a uma demanda dos fazendeiros escravocratas por trabalhadores brancos. Considerando os negros objetos e propriedade ou cidadãos de segunda categoria, muitos fazendeiros se recusavam a pagar por seu trabalho como homens e mulheres livres. Muitos proprietários de terras e imóveis se recusavam a vender ou locar seus bens a famílias negras.

O ponto de vista racial sobre o país, sustentado por aqueles que exerciam mais poder, também se expressava na ideia de que um país desenvolvido precisaria ser branco e que, aumentando a população branca, mesmo que houvesse miscigenação, a pele das pessoas seria clareada ao longo dos séculos seguintes. Ou seja, a raça e a leitura racial feita sobre pessoas de peles mais claras e mais escuras foram a base para políticas que produziram, social e historicamente, um privilégio de um dos grupos sobre os demais.

Primeira página do jornal *Notícias de Ébano*, em 1957, integrante do movimento conhecido como Imprensa Negra Paulista, que visava combater a discriminação racial.



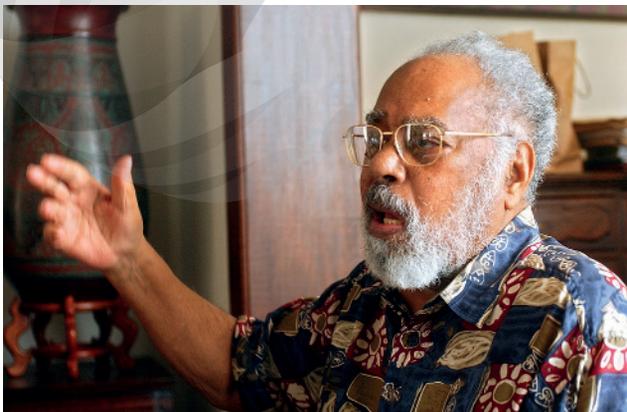
Por que, então, às vezes pode ser difícil reconhecermos que a ideia de raça segue presente em nossa história e em nosso cotidiano? A sensação de que a sociedade brasileira não realiza uma leitura racial das pessoas em sua estrutura também é fruto de uma série de decisões políticas e produções culturais e intelectuais que tinham esse objetivo. Por mais que a ideia de raça fosse fundamental na organização da sociedade brasileira, durante muitas décadas o Estado se recusou a reconhecê-la em suas políticas públicas. Por mais que as políticas de imigração fossem assumidamente racistas no debate público, na legislação elas não tratavam a questão dessa forma. O Estado brasileiro, por exemplo, jamais proibiu a população negra de votar, mas proibia ou dificultava que essa população frequentasse as escolas e proibia que analfabetos votassem.

No início do século XX, diferentes movimentos intelectuais e filosóficos brasileiros se incumbiram de construir uma identidade nacional para nossa população. O intelectual Gilberto Freyre (1900-1987), por exemplo, recusava-se a reconhecer que a raça seria uma categoria que operasse relações de dominação e violência na vida social do Brasil. Freyre foi o autor que elaborou a ideia de uma democracia racial, o que consideramos hoje um mito na Sociologia. Segundo essa ideia, a miscigenação promovia a integração harmoniosa entre pessoas de grupos raciais diferentes.

Por mais de um século a organização do movimento negro foi combatida, tendo sofrido intensas perseguições durante os governos de Getúlio Vargas e a ditadura militar de 1964. Foi apenas no final do século XX, sobretudo a partir dos anos 1980, como resultado dos movimentos sociais negros mais recentes, que o Estado brasileiro passou a elaborar e implementar políticas raciais. Como resultado disso, vivemos cotidianamente uma contradição: no discurso do senso comum, acreditamos na democracia racial, enquanto na prática somos socialmente privilegiados por sermos brancos ou somos socialmente retaliados por sermos negros.

Esse é um dos efeitos do que chamamos de racismo estrutural. O racismo estrutural é a estrutura simbólica que mantém a situação racial como ela é no Brasil. Quando a maioria dos empregadores é branca e contrata majoritariamente pessoas brancas, não porque seja declaradamente racista, e sim porque "se identifica" mais com aqueles candidatos ao emprego (de forma extremamente subjetiva), estamos diante de uma manifestação do racismo estrutural. Quando uma pessoa considera suspeito ou ameaçador um homem negro e atravessa a rua para se distanciar dele, mas se sente menos ameaçada por pessoas brancas e é mais simpática a elas, novamente nos deparamos com outra manifestação de racismo estrutural. Quando consideramos que um grupo de pessoas brancas é um grupo sem raça, universal, também estamos reproduzindo racismo estrutural.

ALGOR FILHO/ESTADÃO CONTEÚDO



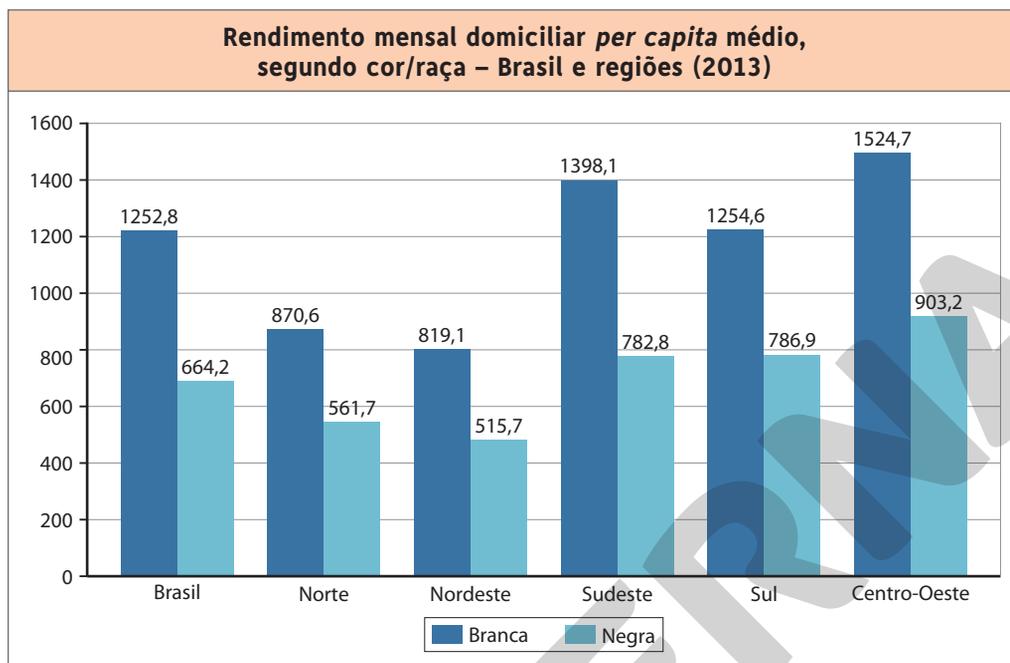
Abdias Nascimento, poeta, professor, ator e artista plástico paulista, em fotografia de 2004.



Sueli Carneiro, ativista e doutora em Filosofia da Educação, em fotografia de 2019.

ZE CARLOS BARRETTA/FOLHA PRESS

O gráfico e o texto a seguir fornecem elementos para uma reflexão qualificada sobre o Brasil de hoje, as desigualdades que estruturam sua população e os ecos das políticas coloniais em seu desenvolvimento. Faça a leitura de ambos, procurando responder: de que maneira as informações apresentadas se complementam?



Fonte: IPEA. Retrato das desigualdades de gênero e raça. 2013. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/retrato/index.html>>. Acesso em: 12 ago. 2020.

As reflexões realizadas ao longo deste livro tinham como objetivo responder à pergunta “O que significa ser branco?”, formulada com base na ideia de que a branquidade que se manifesta nos corpos de pessoas brancas é socialmente construída, ou seja, adquire significado nas relações sociais que sujeitos e grupos estabelecem entre si em diferentes situações.

[...]

Os entrevistados salientaram que ser branco significava ser belo, trabalhador, honesto, bondoso, erudito, altamente escolarizado e gozar de maior poder aquisitivo, ideias que sugeriam a superioridade do grupo branco ante os demais grupos raciais, notadamente o negro, tendo em vista as inúmeras comparações citadas nos depoimentos entre a situação de vida de brancos e negros.

[...]

Esse primeiro patamar da branquidade corresponde a uma *idealização branca* [...], que pode ser interpretada como uma estrutura de privilégios, tanto simbólicos quanto materiais, que antecede realizações e características concretas de pessoas reconhecidas socialmente como brancas, fazendo da branquidade um ideal ético, estético, econômico e educacional que pessoas negras e brancas buscariam alcançar ao longo de sua trajetória de vida, seja simbolicamente, por meio do cultivo de comportamento e valores atrelados à branquidade, seja corporalmente, por meio da adequação do corpo para corresponder às características que se convencionou relacionar a esta: *cabelo liso, nariz fino* [...]. O caráter idealizado e valorativo assumido pela branquidade entendida para além de suas dimensões corporais faz com que sujeitos brancos tenham de construir ativamente sua pertença racial; sua pele branca não lhes assegura o ingresso imediato na branquidade, a não ser em contextos nos quais outras características sociais desvalorizadas apresentadas por eles são ignoradas por terceiros.

Esse branco social e historicamente construído é genérico, abstrato, elaborado principalmente segundo a lógica da dicotomia racial branco vs. negro, distinção binária hierarquizada que privilegia o elemento branco. Esses valores associados a ser branco teriam como contexto de emergência as relações marcadas pela

dominação colonial e as teorias raciais, ao mesmo tempo que seriam atualizados por sujeitos brancos dado o conforto em ser reconhecido como portador legítimo desses valores.

[...]

Devido ao caráter hierárquico dessa idealização e tendo em vista seus efeitos nas experiências de sujeitos que se reconhecem e são reconhecidos como negros, a brancura foi relacionada à opressão, única associação negativa mencionada por meus entrevistados que pareceu não se referir apenas às interações estabelecidas com sujeitos brancos, mas a associações generalizadas com a brancura. Daí que a identificação de alguém como branco fosse acompanhada de angústia e medo de sujeitos negros, mesmo que a discriminação racial não se efetivasse.

[...]

Desse modo, o primeiro patamar dos significados de ser branco caracterizado pela idealização da brancura está bastante próximo do que pesquisas sobre branquitude vêm salientando em outras conjunturas, o que possibilitaria um diálogo direto com tais estudos e o uso do conceito de branquitude na investigação da realidade brasileira.

Os relatos analisados nesta pesquisa também sugerem que a *idealização branca* não é homogênea: ela se diversifica em função do sexo e das condições socioeconômicas, implicando que certas idealizações sejam peculiares a homens ou mulheres e outras, a pobres ou ricos. Disso decorre, por exemplo, que mulheres brancas sejam imaginadas como castas e brancos pobres, como racistas cordiais. As entrevistas também sinalizavam para distinções nos significados de ser brancos de acordo com a origem regional, e possivelmente para muitos outros eixos de privilégio/subordinação não abarcados nesta análise [...].

O primeiro patamar dos significados de ser branco, tanto em sua homogeneidade quanto em suas distinções internas, foi contrastado às experiências concretas de docentes negros e brancos cujas experiências possibilitaram o reforço ou a problematização da *idealização branca*. Ser branco significou ter sua pertença racial entrecruzada por outras posições sociais, nem sempre favoráveis, posições derivadas da identificação de oito dos dez entrevistados como *pobres* e/ou portadores de outras características físicas e culturais desvalorizadas.

ALVES, Luciana. *Ser branco no corpo e para além dele*. São Paulo: Hucitec, 2012. p. 174-176.

CE1 (EM13CHS102, EM13CHS103); CE5 (EM13CHS502, EM13CHS503).

Foco na imagem e no texto

Não escreva no livro.

1. Depois de observar a imagem da página 71 e o gráfico da página 74, procure refletir:
 - a. Qual é o fenômeno social retratado na charge e descrito pelos dados?
 - b. Que relações entre grupos estão em jogo?
 - c. Como o corpo físico aparece nesse fenômeno, observado tanto no gráfico quanto na charge? De que maneira ele classifica – ou seja, separa – grupos de pessoas nesse caso?
2. De acordo com o texto de Luciana Alves (p. 74 e 75), a relação racial é algo puramente físico/corporal? Explique.
3. O que a autora do texto quer dizer com “outras características físicas indesejáveis” que hierarquizam as pessoas brancas em relação a um ideal de brancura? Você pensa que essas outras características também funcionam entre pessoas negras? E entre pessoas brancas e negras? Busque exemplos em seu cotidiano e em sua comunidade.
4. Associando o gráfico e o texto, e mobilizando todo o conteúdo estudado nesta Unidade, procure elaborar respostas para as seguintes questões:
 - a. como podemos associar a história racial brasileira e as construções do presente sobre raça?
 - b. Qual é a herança de nossas relações raciais?
 - c. Como produzimos novas relações raciais no presente?
 - d. A raça pode ser isolada de outros marcadores sociais? Por quê?
5. Com o auxílio do professor, procure fazer uma pesquisa rápida sobre o termo “etnia”. Quais são as diferenças entre os termos “etnia” e “raça”? Em que classificação poderíamos inserir os povos indígenas brasileiros? Por quê? E a população negra em zona urbana? E a população quilombola? Procure refletir sobre essas questões a partir de exemplos do seu cotidiano e dos textos estudados.

Mediação sugerida

Matemática
Filosofia
Sociologia

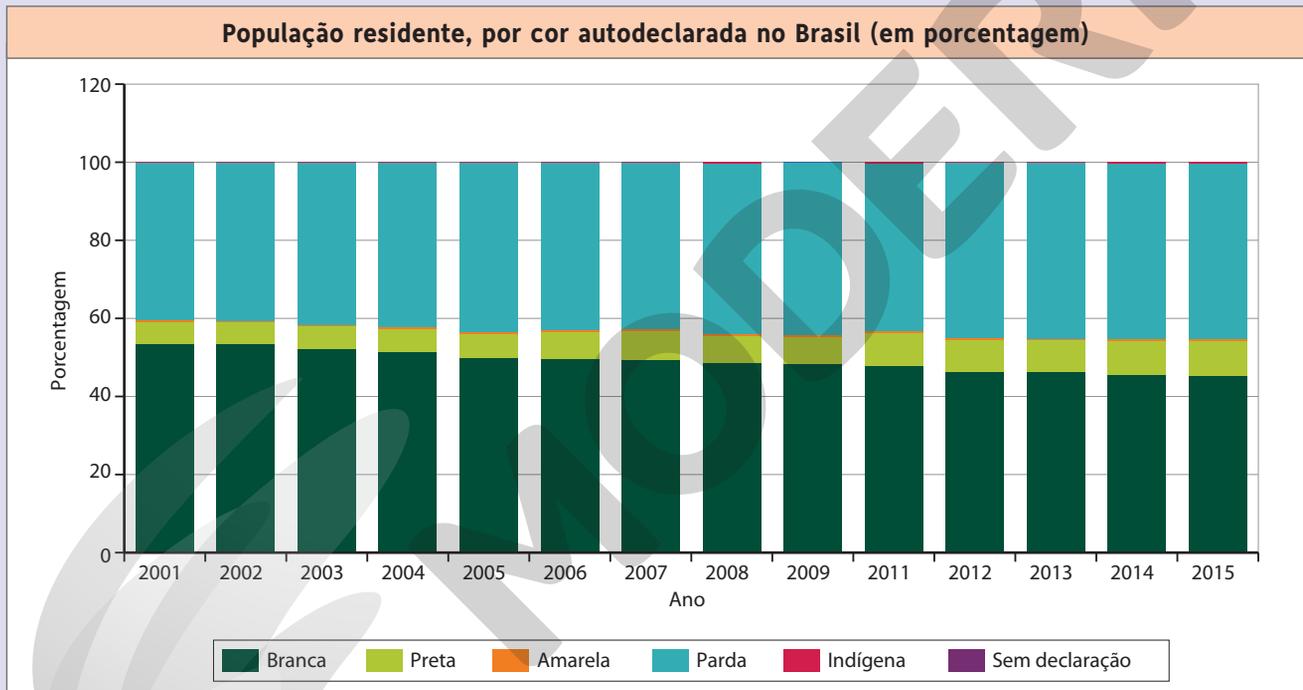
CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS103, EM13CHS106); CE5 (EM13CHS502, EM13CHS503, EM13CHS504); CE6 (EM13CHS601, EM13CHS603, EM13CHS606).
Integração com Matemática e suas Tecnologias:
CE1 (EM13MAT101, EM13MAT102, EM13MAT104).

Leitura de dados em tabelas e gráficos

A Matemática e a Estatística também são ferramentas basilares para a compreensão de fenômenos mais amplos de qualquer sociedade, sobretudo com o crescimento populacional advindo do desenvolvimento capitalista e dos processos que estudamos ao longo desta Unidade. Os censos demográficos, por exemplo, são ferramentas fundamentais para a elaboração de políticas públicas e o planejamento da gestão pública, além de oferecerem também ferramentas para o setor privado. No Brasil, o censo vem sendo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) uma vez por década. O acúmulo de informações ao longo do tempo também possibilita construir **gráficos e tabelas** comparativos chamados séries históricas, que podem apresentar **números absolutos ou relativos**, índices ou taxas para descrever um fenômeno.

Faça uma leitura do gráfico e da tabela a seguir, refletindo a partir das questões propostas sobre a relação entre os fenômenos mostrados e sua comunidade.

Gráfico



Tabela

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012	2013	2014	2015
Branca	53,29	53,22	51,96	51,24	49,72	49,52	49,17	48,46	48,26	47,81	46,28	46,26	45,48	45,22
Preta	5,66	5,62	5,93	5,92	6,28	6,91	7,47	6,83	6,89	8,22	7,94	7,97	8,58	8,86
Amarela	0,46	0,43	0,44	0,42	0,47	0,49	0,54	0,58	0,46	0,56	0,52	0,47	0,49	0,47
Parda	40,45	40,54	41,48	42,25	43,33	42,8	42,5	43,78	44,14	43,01	44,96	44,95	45,05	45,06
Indígena	0,13	0,18	0,19	0,17	0,19	0,28	0,29	0,28	0,22	0,4	0,3	0,34	0,4	0,38
Sem declaração	0,01	0,01	0	0,01	0,01	0	0,02	0,07	0,03	-	0	0	0	0

Você sabe o que são eixos de um gráfico? E você já observou com atenção um gráfico de colunas? Segundo o IBGE, “O gráfico de colunas é composto por duas linhas ou eixos, um vertical e outro horizontal [...]. No eixo horizontal, são construídas as colunas que representam a variação (medidas ou quantidades numéricas) dos dados na pesquisa realizada. O fluxo de informações, representado por um valor numérico, é indicado pelo eixo vertical. Ou seja, no eixo vertical indicamos uma escala graduada de zero até o valor máximo que queremos representar e no eixo horizontal construímos colunas onde a altura de cada coluna informa o valor máximo pesquisado em cada item. As colunas devem sempre possuir a mesma largura e a distância entre elas deve ser constante. Também podemos representar duas ou mais categorias de informações.” Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/professores/educa-recursos/20773-tipos-de-graficos-no-ensino.html>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

Consulte também os elementos das tabelas e como se relacionam entre si: linhas e colunas. Não esqueça: quando dispomos de informações escritas por extenso não se trata de tabelas, mas de quadros – as tabelas apresentam informações quantificadas com rótulos/categorias descritas por extenso textualmente.

Chamamos de “número absoluto” os números inteiros que representam a quantidade de indivíduos que efetivamente estão em cada uma das “categorias” analisadas estatisticamente. Por exemplo, o número absoluto de mulheres, entre eles, pode ser 20, sendo os outros 20 homens. Enquanto isso, o número relativo de estudantes mulheres é a relação proporcional ao total do grupo estudado: o número relativo de mulheres seria de 50%, o de homens, de 50%. Taxas em geral são o percentual de ocorrência, denotando frequência de certo fenômeno. Índices, por sua vez, são cálculos complexos que levam em conta diversas variáveis a fim de medir e comparar de maneira descritiva certa situação. Por exemplo: índice de desigualdade pesa diferentes variáveis para dar uma medida descritiva da desigualdade e tornar possível a comparação técnica numérica entre contextos, municípios, países etc.

Estatisticamente, nem sempre a obtenção de resultados confiáveis requer dados de toda a população que se pretende analisar. Uma vez que as populações de análise são cada vez maiores, utiliza-se com frequência pesquisas por amostragem, como a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo IBGE, deixando os censos – ou seja, quando se entrevistam todos os indivíduos da população – para momentos pontuais. As pesquisas por amostra são capazes de capturar tendências dinâmicas, enquanto os censos acabam se concentrando em processos mais lentos e duradouros.

Não escreva no livro.

- 1.** Há variáveis nas informações apresentadas no gráfico e na tabela? Qual é a diferença entre a representação gráfica e em tabela dos respectivos dados estatísticos?
- 2.** Identifique no gráfico e na tabela os maiores grupos da população brasileira em 2001 e 2015.
- 3.** Por que as populações indígena e amarela são pouco perceptíveis na leitura do gráfico?
- 4.** Levante hipóteses sobre o aumento da população parda e preta e sobre a diminuição da população branca entre 2001 e 2015.

CE1 (EM13CHS103); CE5 (EM13CHS501, EM13CHS504); CE6 (EM13CHS601).

1. Leia o texto e observe a fotografia.

Indígenas brasileiros: ontem e hoje

A atual população indígena brasileira, segundo resultados preliminares do Censo demográfico realizado pelo IBGE em 2010, é de 817.963 indígenas, dos quais 502.783 vivem na zona rural e 315.180 habitam as zonas urbanas brasileiras. Este censo revelou que em todos os estados da federação [...] há populações indígenas.

[...] Essa população, em sua maioria, vem enfrentando uma acelerada e complexa transformação social, necessitando buscar novas respostas para sua sobrevivência física e cultural e garantir às próximas gerações melhor qualidade de vida. As comunidades indígenas vêm enfrentando problemas concretos, tais como invasões e degradações territoriais e ambientais, exploração sexual, aliciamento e uso de drogas, exploração de trabalho, inclusive infantil, mendicância, êxodo desordenado, causando grande concentração de indígenas nas cidades.

BRASIL. Fundação Nacional do Índio (Funai). Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao>>. Acesso em: 13 abr. 2020.

Observa-se atualmente um acirramento da violência na disputa por terras indígenas. As invasões de áreas demarcadas, homologadas ou não, estão relacionadas à atividade agropecuária, à exploração mineral, à extração madeireira e à construção de hidrelétricas e rodovias. Após a leitura do texto:

- Reúna-se com alguns colegas e, em grupo, pesquisem em jornais, revistas e na internet conflitos atuais entre fazendeiros, mineradoras ou grupos empresariais e os povos indígenas que revelem disputa pela posse de terra.
- Levantem também quais são as formas de resistência dos povos indígenas diante desses acontecimentos.
- Com base nas informações recolhidas, elaborem painéis e apresentem um seminário. Se possível, enriqueçam a apresentação do trabalho com vídeos, músicas ou outros recursos.

2. Leia o texto a seguir. CE2 (EM13CHS205).

[...] os jovens cercam-se de atitudes, sentimentos e palavras ambivalentes em relação ao seu principal lugar de ancoragem, as cidades da periferia onde moram. Colocam em foco os problemas de infraestrutura, da violência, das graves limitações de atividades de lazer. No entanto, é com a periferia que

se identificam, pois nela estão enraizados e é onde estabelecem suas principais redes de relações sociais. O local de moradia é o espaço privilegiado, ou até mesmo exclusivo de sua vida, quase não havendo redes de trocas mais extensas do que a vivência em nível local. A maioria praticamente não sai desse território [...].

ANDRADE, Carla Coelho de. *Entre gangues e galeras: juventude, violência e sociabilidade no Distrito Federal*. 2007. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2007. p. 48. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2625/1/2007_CarlaCoelhodeAndrade.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2020.

O texto relaciona a noção de território a outra dimensão da vida social. Que forma de territorialização é essa? Explique.

3. Leia o texto a seguir, depois faça uma reflexão sobre o conceito de território e elabore um texto registrando suas indagações. CE2 (EM13CHS204).

“[...] falar de território é fazer uma referência implícita à noção de limite. [...] Delimitar é, pois, isolar ou subtrair momentaneamente ou, ainda, manifestar um poder numa área precisa.”

RAFFESTIN, Claude. *Por uma geografia do poder*. São Paulo: Ática, 1993. p. 153.

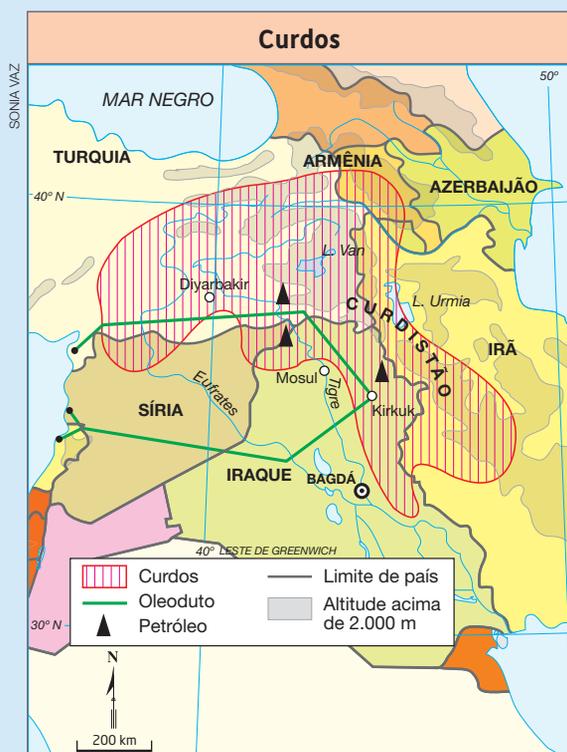
O trecho que você leu relaciona território à noção de limite. Explique essa relação. Se achar interessante, você pode recorrer a outras fontes de informação para embasar a sua reflexão e redação. CE2 (EM13CHS204).

4. Muitos consideram os termos *nação* e *Estado nacional* sinônimos, porque o primeiro significa “um conjunto de pessoas com língua, usos, costumes e, em muitos casos, religião comuns”. Nesse sentido, ganha força o caráter histórico-cultural dos laços que unem os membros de uma nação.

Estado nacional corresponde, por sua vez, a um território delimitado por fronteiras, resultante da soberania política ou de movimentos de independência, com um governo e leis próprias.

O Curdistão é uma região habitada por curdos, um grupo étnico que possui língua e cultura diferentes das populações árabe, turca e persa, predominantes na região. Observe o mapa a seguir da região ocupada pelos curdos e reflita sobre a questão proposta.

- Com base nessas informações e no mapa, responda: o Curdistão pode ser considerado uma nação ou um Estado nacional? Justifique sua resposta.



Fonte: FERREIRA, Graça Maria Lemos. *Atlas geográfico: espaço mundial*. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2019. p. 100.

CE2 (EM13CHS204, EM13CHS206).

5. Leia o texto a seguir e responda às questões.

A forma como a ocupação urbana tem se configurado, em Campinas, torna visível o aumento da distância entre ricos e pobres.

De um lado, os especuladores imobiliários buscam cada vez mais áreas próximas aos fragmentos florestais para a incorporação de loteamentos e construção de condomínios de alto e médio padrões.

Por outro lado, os estratos sociais de baixa renda estão distribuídos em locais da cidade onde não há acesso à natureza – áreas verdes preservadas ou bosques municipais.

[...] Em nome da qualidade de vida e ambiental e com a escassez de áreas verdes, o discurso da proximidade da natureza tem sido a tônica para justificar o aumento vertiginoso de áreas antes tidas como rurais para a construção de empreendimentos imobiliários de luxo.

SANTOS, Raquel do Carmo. Especulação com patrimônio natural gera segregação em ocupações urbanas. *Jornal da Unicamp*, p. 5-11, abr. 2010. p. 5.

- a) A presença de áreas gramadas, arborizadas e/ou com matas é um fator de grande valorização dos imóveis a seu redor. Em sua opinião, por que isso ocorre?
- b) Segundo o texto, parte da população de alta renda tem buscado se isolar em condomínios localizados em antigas áreas rurais, sob a

justificativa de estar em contato com elementos da natureza raros nas cidades. O que ocorre nessas novas áreas ocupadas com a chegada de grande quantidade de população urbana?

6. O texto a seguir faz parte da apresentação divulgada no portal da 6ª Conferência Nacional das Cidades, realizada em Brasília, em junho de 2017.

CE1 (EM13CHS103); CE2 (EM13CHS202, EM13CHS204, EM13CHS206).

O Brasil, desde a metade do século passado, deixou de ser um país rural e passou a ser uma nação intensamente urbanizada. Cerca de 160 milhões de brasileiras(os) estão vivendo nas cidades. Essa concentração da população nas áreas urbanas, sem o planejamento adequado, trouxe alguns problemas para a qualidade de vida da geração atual e comprometendo a sustentabilidade no futuro.

Soluções para esses problemas serão discutidas na sexta edição da Conferência Nacional das Cidades, um dos espaços de diálogo entre o governo e a sociedade. Nesse sentido, o Conselho das Cidades, criado há mais de dez anos, faz parte desse empenho para avançar na agenda urbana, atuando segundo uma diretiva baseada na democracia e no pluralismo.

Para essa edição da Conferência Nacional das Cidades, foi escolhido o tema “Função social da cidade e da propriedade”, que expressa a importância do interesse coletivo. O lema “Cidades inclusivas, participativas e socialmente justas” proclama o caráter igualitário e equânime qualificando o significado do tema. [...].

BRASIL. Ministério das Cidades/ConCidades. Disponível em: <<http://app.mdr.gov.br/6conferencia/>>. Acesso em: 13 abr. 2020.

Inspirando-se na proposta de uma conferência para refletir sobre soluções participativas para os problemas urbanos brasileiros, faça a atividade a seguir.

- Reúna-se com alguns colegas e, em grupo, escolham um dos problemas urbanos mais relevantes em nosso país, relacionados nos itens abaixo:
 - a) Déficit de moradia e habitações precárias.
 - b) Infraestrutura urbana deficiente (ruas sem pavimentação; falta de redes de luz elétrica e de saneamento básico).
 - c) Déficit no atendimento de transporte público e problemas relacionados à mobilidade urbana.
 - d) Extensa pavimentação do solo, impermeabilização e problemas relacionados a inundações e enchentes.
- Cada grupo deverá pesquisar em jornais, revistas ou em sites confiáveis casos reais ocorridos em cidades brasileiras ou de outros

países que tenham se mostrado eficientes na resolução dos problemas citados.

- Discutam, em grupo, a viabilidade de implementar a mesma solução na localidade onde moram e se a medida visa ao interesse coletivo. Apontem também os principais obstáculos a serem enfrentados na localidade.
- O professor organizará a forma de apresentação dos resultados da pesquisa.

CE4 (EM13CHS401, EM13CHS403, EM13CHS404).

7. Faça uma primeira leitura do trecho abaixo, extraído da obra *A riqueza das nações*, de Adam Smith, publicada pela primeira vez em 1776, procurando destacar no caderno as características do trabalho na modernidade capitalista mencionadas. Em seguida, responda às questões propostas, justificando as respostas.

[...] Tomemos, pois, um exemplo, tirado de uma manufatura muito pequena, mas na qual a divisão do trabalho muitas vezes tem sido notada: a fabricação de alfinetes. Um operário não treinado para essa atividade (que a divisão do trabalho transformou em uma indústria específica) nem familiarizado com a utilização das máquinas ali empregadas (cuja invenção provavelmente também se deveu à mesma divisão do trabalho), dificilmente poderia talvez fabricar um único alfinete em um dia, empenhando o máximo de trabalho; de qualquer forma, certamente não conseguirá fabricar vinte. Entretanto, da forma como essa atividade é hoje executada, não somente o trabalho todo constitui uma indústria específica, mas ele está dividido em uma série de setores, dos quais, por sua vez, a maior parte também constitui provavelmente um ofício especial.

Um operário desenrola o arame, um outro o endireita, um terceiro o corta, um quarto faz as pontas, um quinto o afia nas pontas para a colocação da cabeça do alfinete; para fazer uma cabeça de alfinete requerem-se 3 ou 4 operações diferentes; montar a cabeça já é uma atividade diferente, e alvejar os alfinetes é outra; a própria embalagem dos alfinetes também constitui uma atividade independente. Assim, a importante atividade de fabricar um alfinete está dividida em aproximadamente 18 operações distintas, as quais, em algumas manufaturas são executadas por pessoas diferentes, ao passo que, em outras, o mesmo operário às vezes executa 2 ou 3 delas.

SMITH, Adam. *A riqueza das nações*. São Paulo: Nova Cultural, 1988. p. 17-20.

- a) Faça uma busca em fontes bibliográficas confiáveis sobre o autor e a obra em questão, procurando responder:
- Que eventos históricos mencionados anteriormente nesta Unidade têm proximidade cronológica com a publicação da obra?

- Em que local o autor viveu, estudou, trabalhou e construiu a visão de mundo que embasa a obra?

b) Que situação é descrita por ele no trecho citado? Qual é sua relação com a urbanização massiva europeia no século seguinte (XIX)?

CE2 (EM13CHS201, EM13CHS204, EM13CHS205, EM13CHS206).

8. Em grupos de três estudantes, escolham um país da África e pesquisem, com a orientação do professor, seu processo de independência. Utilizem fontes confiáveis. Junto às informações anotadas no caderno, selecionem imagens e fotografias ilustrativas, se possível, desse processo. Acrescentem a essas informações um quadro geral da situação atual do país. Em um dia previamente combinado com o professor, a turma deve usar as informações levantadas para compor uma extensa linha do tempo das revoluções independentistas africanas entre as décadas de 1960 e 1970. Essa linha do tempo pode ser feita em papel kraft ou em folhas avulsas emendadas com fita adesiva. Utilizem recursos como símbolos, cores e imagens para identificar as informações e facilitar a leitura.

9. A exemplo dos gráficos e tabelas trabalhados na seção “Entre saberes”, nas páginas 76 e 77, realize uma busca no site do IBGE ou em bibliotecas e equipamentos públicos locais para analisar alguns dados estatísticos relativos ao município onde vive, e, se possível, ao bairro e à comunidade. Com o auxílio do professor, produza tabelas e gráficos com esses dados que mostrem, por exemplo:

- o percentual de autodeclarados brancos, amarelos, pretos, pardos e indígenas;
- a renda *per capita* média;
- o percentual de desempregados;
- a população economicamente ativa;
- o percentual da população vivendo em zonas urbanas;
- o percentual da população vivendo em zonas rurais. CE2 (EM13CHS201, EM13CHS204, EM13CHS205, EM13CHS206); CE6 (EM13CHS606).

10. Utilize os gráficos e as tabelas produzidos na questão anterior para escrever uma apresentação descritiva da comunidade onde vive, situando-a nos processos geográficos, históricos e sociais trabalhados ao longo desta Unidade. Essa apresentação deverá ser utilizada como ponto de partida para a pesquisa e intervenção que você e seus colegas devem organizar em suas comunidades.

CE2 (EM13CHS201, EM13CHS204, EM13CHS205, EM13CHS206); CE6 (EM13CHS606).

Mapeamento da comunidade

No estudo das duas primeiras Unidades deste livro, você pôde elaborar reflexões e operar ferramentas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que permitem analisar de maneira sistemática o seu entorno e as comunidades às quais você pertence.

Compreendendo a complexidade das relações sociais em uma perspectiva histórica, econômica, geopolítica, filosófica, sociológica e política, por meio da atenção ao território e às fronteiras, você terá agora o desafio de fazer um mapeamento de uma comunidade à qual pertença. A base do trabalho será uma **observação participante** orientada pelos princípios da **pesquisa-ação**, um método de pesquisa fundamentado no diálogo entre pesquisador e pesquisado(s). Para isso, observe as etapas a seguir.

1 Identificação das comunidades às quais você pertence

Liste algumas das comunidades das quais você participa. Se necessário, peça auxílio ao professor para saber se determinado grupo é ou não uma comunidade. A comunidade escolar, formada por estudantes, funcionários, professores, gestores, famílias, vizinhos, é um exemplo de comunidade a qual você pertence. Avalie qual entre as comunidades identificadas você gostaria de investigar.



AGÊNCIA SÃO LUÍS/PREFEITURA DE SÃO LUÍS, MA

Jovens de uma escola pública, em São Luís (MA), participam de uma programação cultural organizada pela comunidade escolar, em 2020.

2 Observação participante

Você realizará uma observação participante nessa comunidade que escolheu investigar. Isso significa que deverá ir a campo para conviver com os integrantes dessa comunidade e participar ativamente dela, enquanto faz anotações e análises dadas pelas ferramentas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Leia com atenção o quadro a seguir e prepare-se para fazer esse tipo de pesquisa.



Nessa fase, você deve ter contato com membros da comunidade, obter informações sobre ela e negociar a sua entrada em campo. Uma observação participante não se faz sem um intermediário que conduz e dissipa as dúvidas, levantadas durante a pesquisa, junto às pessoas da localidade. Com o tempo, esse intermediário passa a ser colaborador da pesquisa: é com ele que o pesquisador esclarece algumas dúvidas e incertezas ao longo do trabalho.



É fundamental, na observação participante, saber ouvir, escutar e observar. Assim, é necessário estar atento ao momento de se pronunciar e de questionar, selecionando as perguntas mais pertinentes a fazer.



Leve em consideração que a comunidade tem sua própria dinâmica e relações; mesmo que você seja integrante dela, estar no papel de pesquisador e observador o difere nesse momento.



A observação participante supõe a interação pesquisador × pesquisado. Fique atento para garantir que as relações pessoais com a comunidade não interfiram nas respostas obtidas e nos momentos observados.



Desenvolva uma rotina de trabalho. Convém anotar sistematicamente no seu **diário de campo** as suas observações e as informações coletadas.



Uma vez que esse trabalho é baseado nos princípios da pesquisa-ação, é importante que haja no final um retorno dos resultados do trabalho à comunidade pesquisada.

Diário de campo: instrumento usado pelos pesquisadores para registrar os dados que serão interpretados e analisados posteriormente.

3 Organização do cronograma

Sugerimos que a observação participante dure pelo menos um mês. No entanto, você e o professor devem avaliar qual é o tempo necessário para a realização da atividade.

4 Consentimento da comunidade

Para o seu trabalho, é preciso o consentimento por escrito do grupo a ser pesquisado. Para tal, você pode conversar com uma liderança do grupo ou com o grupo todo – peça auxílio ao professor para tomar a decisão.

5 Registro da pesquisa

Faça anotações em seu diário de campo, registrando informações, impressões e reflexões no período em que frequentar os espaços compartilhados pela comunidade e estiver realizando a observação participante.

6 Mapeamento da comunidade

Ao final, você deverá elaborar um mapeamento da comunidade. Para isso, siga estes passos:

a) Obtenha um mapa ou croqui de um dos espaços compartilhados e frequentados pela comunidade (exemplo: bairro, parque, arredores de um local significativo etc.). Você pode utilizar mapas digitais disponíveis na internet ou desenhar/cartografar esse espaço – o professor de Geografia poderá auxiliá-lo nessa tarefa.

b) Após obter uma primeira versão do mapa ou croqui, e com base no que observou em seu trabalho de campo, escolha um dos seguintes temas para seu mapeamento, que seja mais relevante para a comunidade:

- trabalho;
- racialidade e racismo;
- deslocamentos e mobilidade;

- urbanização, gentrificação e/ou mudanças no espaço ao longo do tempo.

c) Com o tema definido, faça uma breve pesquisa que complemente sua observação participante. A partir dela, selecione um recorte/tipo de informação relevante para a comunidade, que deverá ser o objeto central do mapeamento. Exemplo:

- tema: trabalho;
- informação relevante: quantidade de membros da comunidade que trabalham por aplicativos (motoristas, entregadores etc.).

d) Insira no mapeamento, utilizando cores, símbolos ou imagens, os dados relativos ao tipo de informação escolhido, relacionando-o aos espaços de circulação representados.

7

Apresentação dos resultados da pesquisa para a comunidade

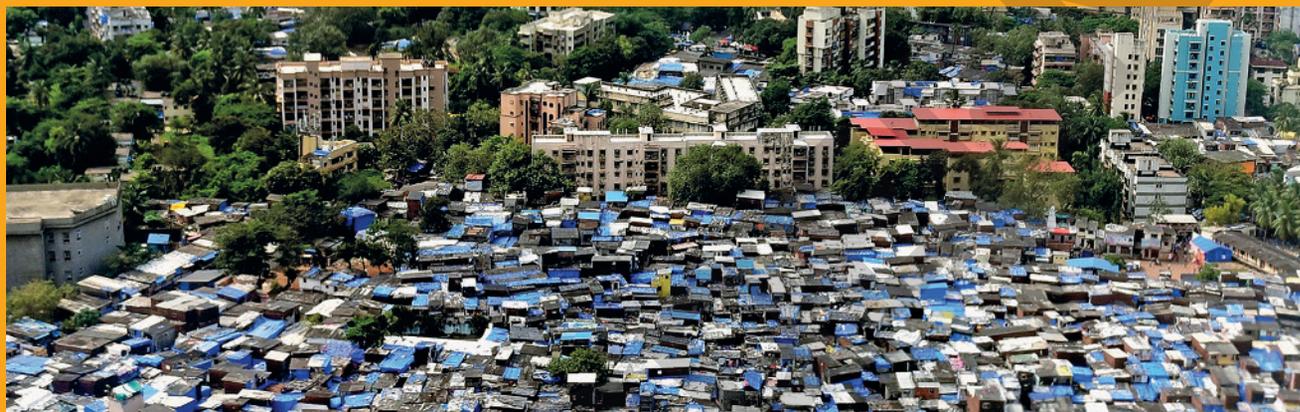
Realize um encontro com a comunidade estudada para apresentar os resultados da pesquisa e o mapeamento produzido. Se for o caso, nesse momento você pode acolher mais informações sobre a comunidade, sempre escutando as críticas e as sugestões para que possa aprimorar seu olhar como pesquisador. Anote essas informações e suas impressões acerca de todo o processo, pois elas podem orientar a construção do trabalho a ser realizado ao final das próximas Unidades.

PARTE III

UNIDADE 3 – OS IMPACTOS DA GLOBALIZAÇÃO UNIDADE 4 – REVOLUÇÕES NA INDÚSTRIA E NAS TECNOLOGIAS

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

B.A. RAJU/THE TIMES OF INDIA/AFP



BRUNO KELLY/REUTERS/FOTOARENA



NORBERT MICHALKE/IMAGEBROKER/ALBUM/FOTOARENA



CG1, CG2, CG4, CG7.

Nas últimas décadas, profundas mudanças ocorreram nas formas de organização e gestão da economia, nos hábitos sociais e na mentalidade das pessoas. Essas mudanças, impulsionadas pelo processo de transformação e inovação tecnológica, ficaram conhecidas pelo termo “globalização”. Acompanhada por modificações políticas, sociais e culturais aceleradas, a globalização tem gerado novas esperanças, mas também conflitos e tensões no mundo todo.

Alguns especialistas situam o início desse processo no século XVI, quando as grandes navegações transoceânicas interligaram geograficamente os continentes e estimularam a expansão do comércio. Muitos, porém, destacam que somente após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) houve condições concretas para a intensificação dos fluxos comerciais em uma escala global. Analisando as imagens desta página, você pode descobrir algumas dessas condições. Compare as duas cenas, considerando os objetos naturais, os objetos sociais e as atividades humanas representadas.

Um dos aspectos que a comparação entre as cenas deixa mais visível é o aperfeiçoamento dos sistemas de transporte. De fato, as novas tecnologias de comunicação e informação foram fundamentais para garantir um fluxo rápido e contínuo de pessoas, mercadorias e informações ao redor do mundo, além de acelerar a integração econômica entre os países. Nesta Unidade, vamos examinar aspectos do processo de globalização tão visíveis quanto estes e também outros, como a relação desse processo com as desigualdades mundiais ou com o drama dos refugiados.

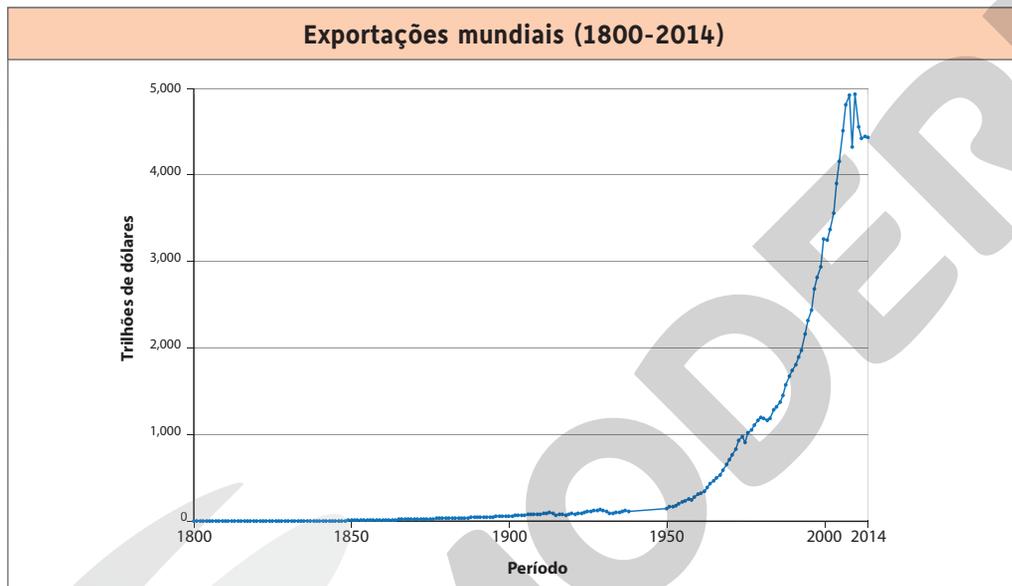
À esquerda, o Porto Nombre de Dios, fundado em 1510 pelos colonizadores espanhóis, em gravura do século XVI. Situado na costa caribenha do istmo do Panamá, nele eram embarcadas as barras de prata destinadas à Espanha. Abaixo, na mesma situação geográfica, o terminal de cargas do Porto de Colón, um dos mais movimentados das Américas, em 2019.



A globalização pode ser entendida como o crescimento acelerado da integração econômica entre os países, resultado da supressão ou da redução das barreiras ao fluxo de mercadorias e capitais ao redor do mundo. O termo "global" passou a ser aplicado a partir da década de 1980 para qualificar as grandes corporações transnacionais, que aproveitaram as novas tecnologias de comunicação e informação para expandir seus negócios pelo globo.

Os números dão uma ideia da intensificação dos fluxos comerciais no período que se estende da segunda metade do século XX às primeiras décadas do século XXI: entre 1950 e 2010, o comércio mundial de bens e serviços aumentou mais de 30 vezes. Em 2018, o valor das transações era de 42 trilhões de dólares.

O gráfico a seguir permite analisar a evolução das exportações mundiais em um intervalo de tempo mais longo, evidenciando o salto ocorrido nas décadas posteriores à Segunda Guerra Mundial.



Fonte: *Our world in data*. Disponível em: <<https://ourworldindata.org/grapher/world-trade-exports-constant-prices?time=1800..2014>>. Acesso em: 26 mar. 2020.

A integração econômica ocorreu tanto entre países quanto entre empresas. Hoje, por exemplo, grande parte do comércio mundial é realizado entre grandes grupos empresariais, e não entre empresas e consumidores.

Três fatores favoreceram a aceleração do processo de integração mundial da economia: a utilização intensiva das tecnologias de comunicação e informação a partir da década de 1970; as políticas econômicas neoliberais, que, a partir da década de 1980, promoveram a liberalização e a desregulamentação das atividades econômicas; e o fim do bloco soviético (como veremos a seguir), cujos países se integraram ao mercado mundial a partir de 1989. Todos esses fatores contribuíram para o aumento da interdependência econômica dos países e para a criação de um tempo e um espaço globais. Nas palavras de Manfred Steger e Ravi Roy, estudiosos da globalização:

O mundo do século XXI é um lugar fundamentalmente interdependente. A globalização se expandiu, se intensificou e acelerou as relações sociais pelo tempo e o espaço mundiais. A revolução digital serviu como um catalisador para a criação de redes dispersas de informação e comunicação que envolvem da mesma forma indivíduos, estados e negócios.

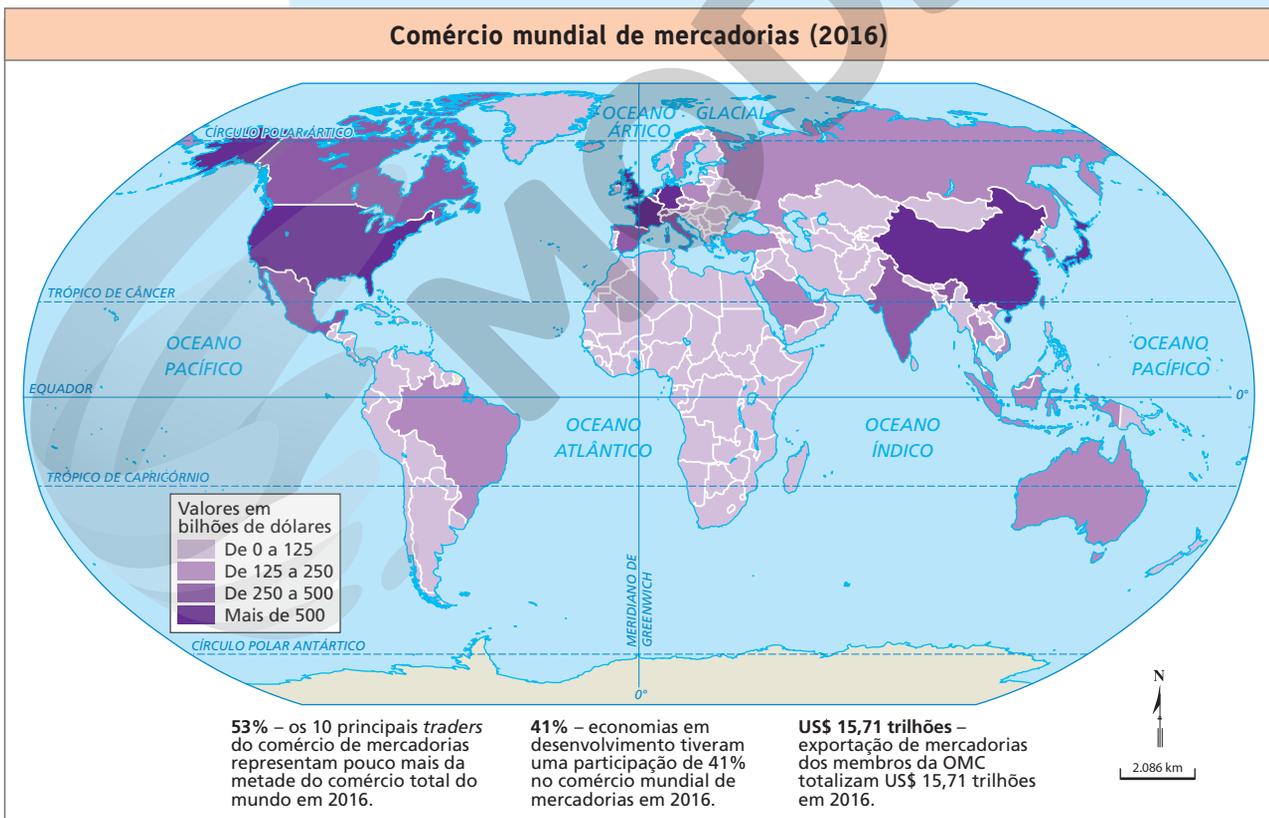
STEGER, Manfred B.; ROY, Ravi K. *Neoliberalism: a very short introduction*. New York: Oxford University Press, 2010. p. IX.

Globalização

O termo “globalização” começou a ser empregado nos anos 1980, nas faculdades de administração dos Estados Unidos, para designar o processo de expansão das corporações transnacionais em vários países. Como vimos, um dos elementos fundamentais nesse processo foi o desenvolvimento das tecnologias de comunicação e de informação que possibilitou a flexibilização das estruturas administrativas e a fragmentação das cadeias de produção. A partir dos anos 1990, o termo assumiu um significado mais amplo, aplicando-se não só à crescente internacionalização da economia e dos fluxos financeiros, mas também à difusão em escala global de conhecimentos, informações, comportamentos e valores. O mundo passou a ser visto como um sistema global, de certa maneira, interdependente, o que representa mais uma mudança na história da humanidade. É fato que o termo “globalização” tem sido utilizado intensamente para não só discutir as transformações econômicas, sociais, políticas atuais – ou seja, o momento pelo qual o mundo está passando –, mas como justificativa para implementação de diversas políticas ao redor do globo em prol de um suposto desenvolvimento.

Não há um consenso sobre os benefícios da globalização e seus desdobramentos, embora assumida a sua importância. Nos países de língua francesa, tem sido utilizado o termo “mundialização” para designar uma nova concepção de globalização, de acordo com a qual a responsabilidade pelos problemas que afetam a humanidade é de todos. Segundo esse ponto de vista, para enfrentar problemas de ordem mundial, como o aquecimento global e a desigualdade entre as nações, é necessário haver uma colaboração mais estreita entre os países e o estabelecimento de uma governança global exercida por intermédio de acordos, leis e instituições supranacionais. Contudo, esse projeto se choca com os sentimentos nacionalistas e as prioridades diferentes e conflitantes de cada país.

Veja, no mapa a seguir, a diversidade da participação dos países no comércio global de mercadorias.



Fonte: World Trade Statistical Review 2017. World Trade Organization. p. 14. Disponível em: <https://www.wto.org/english/res_e/statis_e/wts2017_e/WTO_Chapter_02_e.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2020.

As políticas econômicas neoliberais CE4 (EM13CHS401, EM13CHS403).

Mediação sugerida
História

A globalização surgiu aliada a propostas que preconizavam políticas neoliberais em um mundo capitalista após os anos 1970 e 1980, tornando-se hegemônico com o fim da divisão do mundo em dois blocos antagonistas: capitalista, liderado pelos Estados Unidos; e socialista, liderado pela então União Soviética – a chamada Guerra Fria (1945-1991), como veremos adiante. Enquanto modo de organização socioeconômico baseado, em especial, na propriedade privada, na obtenção de lucros e na relação de trabalho assalariada, o capitalismo exige uma série de medidas, como: a relação mais estreita entre os países para a facilitação de trocas comerciais e financeiras, além de um maior poder garantido a instituições internacionais, como bancos, empresas e agências multinacionais, independentemente do Estado. Para o neoliberalismo, o crescimento econômico dependia justamente da eliminação ou da redução de todos os obstáculos à iniciativa privada e ao livre fluxo de capitais, como encargos fiscais sobre salários e sobre o lucro das empresas, tarifas protecionistas, subsídios e quaisquer regulamentações do Estado sobre as atividades econômicas. Segundo os neoliberais, essas ações do Estado impedem o livre fluxo de mercadorias, capitais e serviços entre países, limitando a concorrência entre eles e criando mecanismos de proteção a empresas ineficientes.

O neoliberalismo é uma ideologia política e teoria econômica que teve origem em universidades estadunidenses e britânicas na década de 1950, mas só se tornou influente a partir da década de 1970. As políticas econômicas neoliberais foram elaboradas com o objetivo de combater os efeitos da crise econômica que afetava os países capitalistas desenvolvidos nos anos 1970. Defendendo o ideal de um “Estado mínimo”, as políticas neoliberais estimularam a desmontagem dos sistemas de seguridade social, a flexibilização da legislação trabalhista e a redução de gastos com direitos sociais, como saúde e educação. Na visão dos neoliberais, as políticas trabalhistas e a regulamentação da atividade econômica pelo Estado engessavam as empresas e outros agentes econômicos, desestimulando os investimentos e coibindo a geração de lucros.

Os modelos de governo neoliberal CE4 (EM13CHS401, EM13CHS403).

A aplicação de políticas neoliberais teve início com os governos de Margaret Thatcher (1925-2013), na Grã-Bretanha, e de Ronald Reagan (1911-2004), nos Estados Unidos, a partir de 1980. Durante esses governos, empresas públicas prestadoras de serviços (de telefonia, de fornecimento de gás, água e energia e de transporte aéreo) foram privatizadas, ou seja, normas que impediam ou restringiam a ação da iniciativa privada no setor de transportes, finanças e comunicações foram suprimidas; impostos sobre o grande capital foram eliminados ou reduzidos; removeram-se também os limites jurídicos para o fluxo de capitais e mercadorias.

O presidente dos Estados Unidos Ronald Reagan e a primeira-ministra britânica Margaret Thatcher, durante encontro nos Estados Unidos em 1991. Os dois estadistas foram responsáveis pela difusão do neoliberalismo no mundo ocidental na década de 1980.



No plano social, as políticas neoliberais impuseram cortes nos gastos do governo com saúde, educação, financiamento de moradia popular e ajuda a famílias pobres e a desempregados. A legislação trabalhista foi modificada para possibilitar diversas formas de contrato e estimular a livre negociação entre empregadores e empregados, sem a participação dos sindicatos. A criação de várias formas de trabalho precário enfraqueceu os sindicatos, que se apoiavam na mobilização de categorias profissionais numerosas e na proteção legal dos direitos trabalhistas.

Apesar dessas medidas impopulares, a política neoliberal foi responsável pela recuperação da economia britânica e da estadunidense; esse fator, associado à desintegração do bloco soviético, facilitou a difusão das políticas neoliberais ao redor do mundo, principalmente entre as décadas de 1980 e 2000.

Foco no texto

CE1 (EM13CHS103); CE2 (EM13CHS204).

Não escreva no livro.

Quais foram os impactos das políticas neoliberais na vida dos trabalhadores? De que modo essas políticas afetaram as organizações sindicais?

Mediação sugerida
Sociologia

Neoliberalismo e globalização

CE1 (EM13CHS103);
CE2 (EM13CHS201,
EM13CHS206);
CE4 (EM13CHS401,
EM13CHS404); CE5
(EM13CHS504).

As políticas econômicas neoliberais promoveram a progressiva remoção dos mecanismos de regulação estatal da atividade econômica, reduziram ao máximo as regras que limitavam a iniciativa privada e possibilitaram o seu acesso a setores antes controlados pelo Estado.

A desregulamentação da economia e a flexibilização das relações de trabalho, aliadas ao uso intensivo das novas tecnologias, impulsionaram o processo de globalização da economia. Com essas medidas, os fluxos de capital no globo tiveram um aumento extraordinário. Em 1980, todos os empréstimos bancários no mundo somavam 324 bilhões de dólares por ano. Em 1991, atingiram 7,5 trilhões. Em apenas onze anos, houve um aumento de mais de 2 000%. CE1 (EM13CHS103); CE2 (EM13CHS201, EM13CHS206); CE4 (EM13CHS401, EM13CHS404); CE5 (EM13CHS504).

Desindustrialização e desemprego

Apesar do crescente número de grandes grupos empresariais em países do sul global como China, Índia e Brasil, a maior parte do comércio exterior hoje ainda é realizada por grandes empresas transnacionais sediadas em países capitalistas desenvolvidos. Veja na tabela ao lado quais são os países sedes das empresas com maior valor de mercado do mundo, conforme dados de 2015.

A partir dos anos 1970, essas empresas começaram a transferir suas fábricas para países em desenvolvimento a fim de cortar custos. Assim, em vez de importar força de trabalho de países pobres, como havia ocorrido com a imigração de turcos para a Alemanha, de latino-americanos para os Estados Unidos e de árabes para a França e a Grã-Bretanha, as empresas passaram a instalar suas fábricas em países como México, Malásia, China e Coreia do Sul. Com mão de obra qualificada e mais barata, além de impostos baixos e poucos direitos trabalhistas garantidos por lei, esses países se tornaram atrativos para os capitais internacionais.

Grandes empresas do mundo: valor de mercado por país (2015)		
País	Número de empresas	Valor de mercado (milhão de dólares)
Estados Unidos	209	15 672 170,2
China	37	2 755 242,5
Reino Unido	32	1 998 882,4
Japão	35	1 678 073,1
França	24	1 254 228,9
Alemanha	18	1 207 584,0
Hong Kong	18	1 123 106,5
Suíça	11	1 102 854,2
Canadá	19	817 272,1
Austrália	10	611 689,4
Índia	14	523 914,6
Espanha	7	434 217,2
Suécia	10	352 943,0
Coreia do Sul	4	310 378,0
Brasil	6	286 540,9

Fonte: *Financial Times*. FT 500 2015. Disponível em: <<https://www.ft.com/ft500>>. Acesso em: 30 mar. 2020.

Contudo, a construção de fábricas nos países mais pobres ocasionou, nos países desenvolvidos, um processo de desindustrialização, resultando no fechamento de postos de trabalho e no enfraquecimento do movimento sindical. Esse processo tem gerado pressões sociais crescentes, que ameaçam a abertura econômica propiciada pela globalização.



Protesto contra um encontro da Organização Mundial do Comércio em Seattle, Estados Unidos, em novembro de 1999. A manifestação mobilizou cerca de 100 mil pessoas e é considerada um marco do movimento mundial antiglobalização.

Os que defendem a globalização ficaram conhecidos como “globalistas”. Alguns setores da opinião pública se opõem à globalização, responsabilizando a transferência de atividades econômicas para países como Índia e China pelo desemprego crescente e a estagnação dos salários nas últimas décadas. Essas tensões têm produzido perspectivas divergentes sobre os efeitos positivos ou negativos da globalização.

Foco na imagem

CE4 (EM13CHS404).

Não escreva no livro.

Na sua opinião, por que os protestos em Seattle atraíram um número tão grande de pessoas? Você tem conhecimento de alguma manifestação desse porte no Brasil? Sabe o que a motivou? Troque informações com os colegas a esse respeito.

É válido considerar que a integração econômica global produziu efeitos positivos e negativos. Por um lado, estimulou o predomínio de grandes corporações empresariais, que têm sido responsabilizadas por problemas como a precarização das relações de trabalho, o aumento da desigualdade social e o consumismo desenfreado que ameaça o meio ambiente do planeta. Por outro lado, a integração crescente também fez surgir uma sociedade civil mundial, que tem mais acesso à informação, mais consciência social e ambiental e luta ativamente para que as novas tecnologias sejam usadas em benefício de toda a humanidade, e não apenas a serviço de uma minoria.

A integração econômica global criou um mundo interdependente que coloca desafios inéditos para os jovens de hoje. As novas gerações estão se inserindo em um mundo marcado por um desenvolvimento científico e tecnológico contínuo e exponencial. No entanto, estão sujeitas a riscos inéditos, como a possibilidade de desemprego tecnológico em massa e de um colapso ambiental sem precedentes. Criar um modelo de globalização mais democrático e inclusivo, que combine justiça social com responsabilidade ambiental, é o grande desafio do século XXI. É tarefa das novas gerações assumir o protagonismo nessa grande transformação, reunindo esforços por uma ordem global mais justa e sustentável para todos.

Visões divergentes sobre a globalização

Para uns, a globalização é um fenômeno positivo, uma vez que uma economia mundial integrada conduz a uma melhor divisão internacional do trabalho e a uma subida da produtividade e dos níveis de vida no mundo. Os países com salários baixos especializam-se nas atividades de mão de obra, o que permite que os países ricos utilizem a sua de maneira mais produtiva nos setores de alta tecnologia. As empresas multinacionais exploram mais as economias de escala potenciais, facilitam as transferências de tecnologia e os efeitos de aprendizagem para os países em desenvolvimento, fornecendo produtos baratos para os consumidores. A concorrência é reforçada pelo processo, o que permite baixar os preços, aumentar a qualidade e estimular a inovação. O capital destina-se aos empregos mais produtivos, em vez de permanecer nos empregos internos com fraca rentabilidade. A livre circulação de capitais permite acelerar o desenvolvimento dos países pobres, assegurando uma diversificação dos riscos para os investidores dos países ricos.

Para outros, a globalização provoca, nos países desenvolvidos, por causa da concorrência

dos salários dos países do Terceiro Mundo, a destruição de emprego, a baixa dos salários dos trabalhadores pouco qualificados e o agravamento das desigualdades sociais. Nos países pobres, favorece a exploração da mão de obra e a manutenção de desastrosas condições sociais. As empresas multinacionais, não controladas de modo democrático, organizam deslocalizações para os países com baixos salários, pilham os recursos naturais do mundo e intervêm na política local para manterem regimes reacionários e corruptos. Assiste-se a uma corrida para o nível mais baixo à medida que todos os países reduzem a respectiva proteção social, os salários, as normas de saúde e de segurança, a proteção ambiental etc., para permanecerem competitivos. Além disso, os governos perdem o controle das políticas econômicas nacionais e veem retroceder a sua soberania, enquanto mercados financeiros não dirigidos e irresponsáveis provocam crises financeiras caóticas, como no México em 1994, na Ásia em 1997 e no mundo inteiro em 2008.

BRASSEUL, Jacques. *História econômica do mundo: das origens aos subprimes*. Lisboa: Texto & Grafia, 2012. p. 418-419.

Não escreva no livro.

1. Compare os argumentos apresentados no texto e aponte aspectos positivos e negativos que justifiquem seu título.
2. Se você tivesse de sintetizar esse texto em uma frase, como ela seria?
3. Reescreva esse texto sobre o tema da globalização usando uma linguagem mais simples e direcionada ao público jovem. Divulgue no jornal da escola ou em outros meios de comunicação locais.

GLOBALIZAÇÃO E EXCLUSÃO SOCIAL

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS106); CE2 (EM13CHS201, EM13CHS202, EM13CHS204, EM13CHS206); CE4 (EM13CHS401, EM13CHS402, EM13CHS403, EM13CHS404); CE5 (EM13CHS502, EM13CHS503).

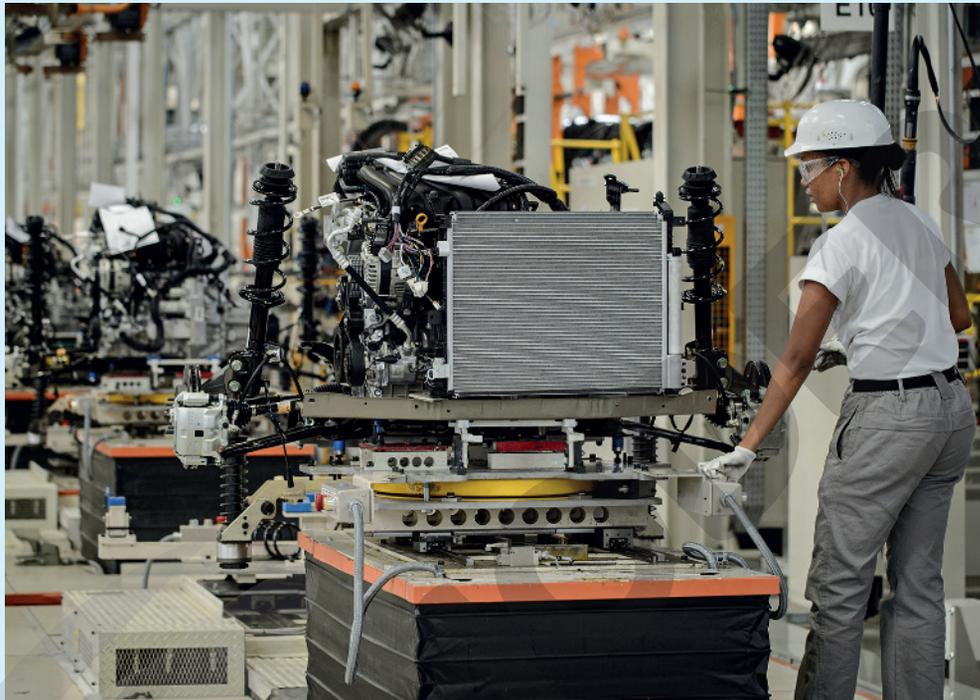
Até os anos 1980, as empresas em geral eram administradas de acordo com os princípios do **taylorismo**, ou seja, estruturavam-se como uma pirâmide de comando. Nesse modelo de gestão empresarial, concebido pelo administrador de empresas estadunidense Frederick Taylor (1856-1915), as decisões importantes eram centralizadas na direção, situada no topo da pirâmide; os integrantes dos setores intermediários (burocratas, gerentes etc.) eram encarregados de transmitir as ordens emanadas do topo; por fim, na base da pirâmide situavam-se os funcionários, aos quais cabia executar as ordens recebidas.

Apesar do caráter rígido e burocrático da organização empresarial, era comum um trabalhador transpor aos poucos os graus hierárquicos, melhorando seu salário e sua posição na empresa até chegar aos cargos de direção ou se aposentar. Muitas empresas garantiam aos trabalhadores benefícios como seguro-saúde, participação em fundos de pensão e até mesmo escola particular para os filhos.

Esse modelo de organização empresarial difundiu-se nos países capitalistas no decorrer do século XX, mas não persistiu após a intensificação do processo de globalização. A seguir, vamos examinar as transformações que ocorreram desde então no mundo do trabalho e seus impactos na vida das pessoas.

Taylorismo

O método administrativo de Frederick Taylor visava aumentar a produtividade do trabalho, racionalizando as atividades no interior da empresa, diminuindo as fontes de desperdício e reduzindo o tempo de produção. Taylor preconizava a rígida disciplina nas fábricas, a separação estrita de funções, a divisão entre os que planejavam e os que executavam e o uso intensivo de maquinaria como meios de aumentar a produtividade. As novas tecnologias introduzidas nas fábricas a partir dos anos 1980, quando grande parte das operações ainda era manual, tornaram desnecessárias as formas de controle e execução das tarefas até então requeridas para assegurar o aumento da produtividade.



Unidade fabril de empresa transnacional instalada em Minas Gerais, em 2020. Todos os processos da linha de montagem estão integrados a concepções da era digital, como *big data*, internet das coisas e inteligência artificial.

Mudanças na organização das empresas e do trabalho

A partir da década de 1980, com a utilização de novas tecnologias de informação e comunicação (computador pessoal, fax, *e-mail*, telefonia móvel etc.), as empresas passaram a se organizar em redes flexíveis e interativas de trabalho. Os níveis hierárquicos foram reduzidos, e o processo de planejamento e de tomada de decisões tornou-se mais ágil, necessitando de um *staff* muito menor. Milhares de gerentes e de funcionários perderam o emprego.

As etapas da produção passaram a se integrar sem a necessidade de se concentrarem no mesmo espaço físico. No processo de fabricação de um carro, por exemplo, o *design* pode ser planejado na Alemanha; o motor, construído na França; os componentes eletrônicos, no Japão; o chassi e a lataria, em Taiwan. Por fim, todos os componentes podem ser transportados, reunidos e montados em uma fábrica no Brasil. Observe, no infográfico nas páginas a seguir, um exemplo de produção de mercadoria em cadeia global.

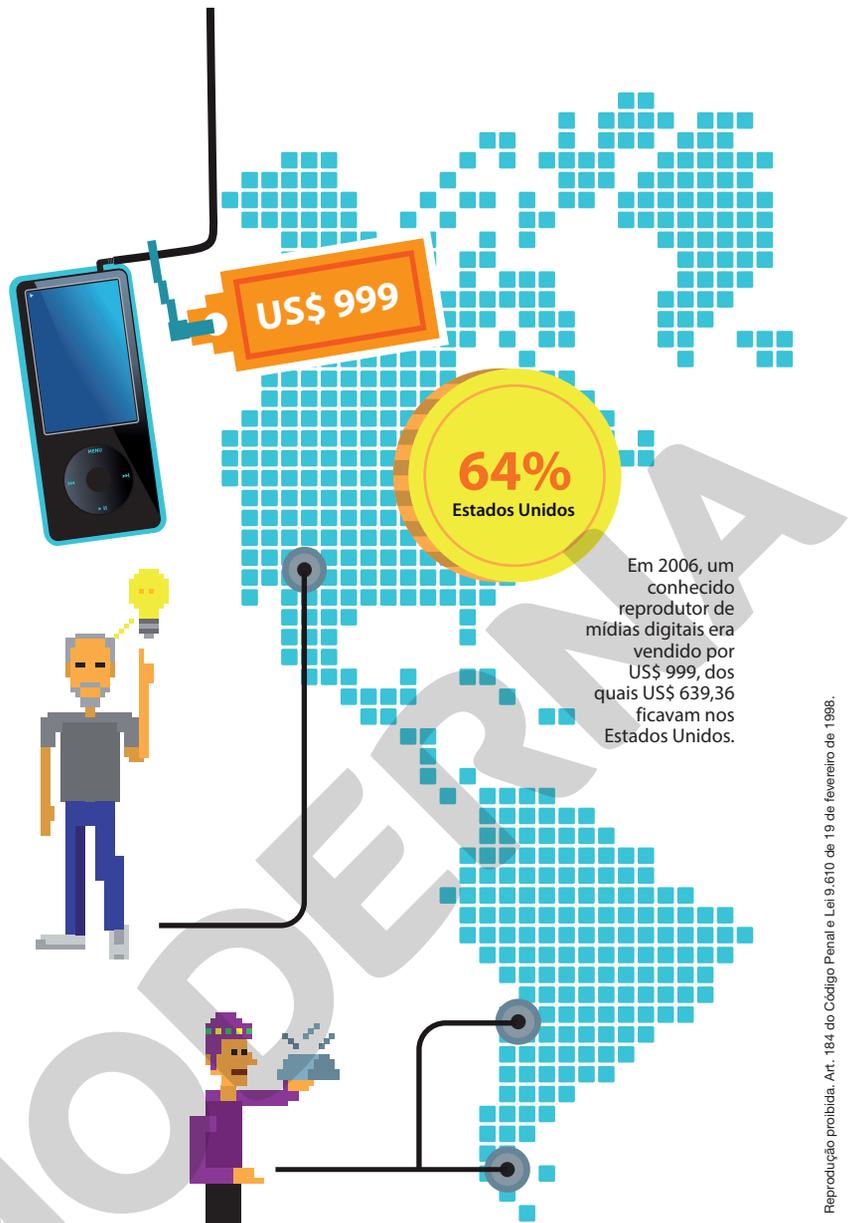
Mediação sugerida
Sociologia

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS106); CE4 (EM13CHS401, EM13CHS402, EM13CHS403, EM13CHS404).

CE1 (EM13CHS103, EM13CHS106).

A FÁBRICA GLOBAL

A cadeia global de produção de um *smartphone* mostra como corporações transnacionais criam e vendem produtos mesmo sem ter fábricas ou operários próprios, distribuindo diferentes etapas do trabalho pelo mundo em busca de custos mais baixos e de lucros mais elevados.



Ricos no topo da cadeia

Segundo a ONU, 95 das 100 maiores transnacionais não financeiras de 2010 estavam sediadas em países da OCDE*, como os Estados Unidos. De lá, contratavam empresas em vários países para fabricar componentes, montar e cuidar de outras etapas da produção de bens de consumo.

Salário médio de Engenheiro de *hardware* (por ano) – 2020

US\$ 135.650



Na Califórnia

US\$ 38.680



Em Pequim

Matérias-primas

Direta ou indiretamente, petróleo, metais e outras matérias-primas são necessários em todas as etapas do processo, desde a concepção até a venda dos produtos. Países do hemisfério sul e do Oriente Médio estão entre os principais fornecedores dessas *commodities*.

Salário médio de Operário da linha de montagem (por ano) – 2009

US\$ 28.857



Na Califórnia (EUA)

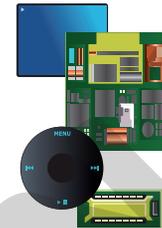
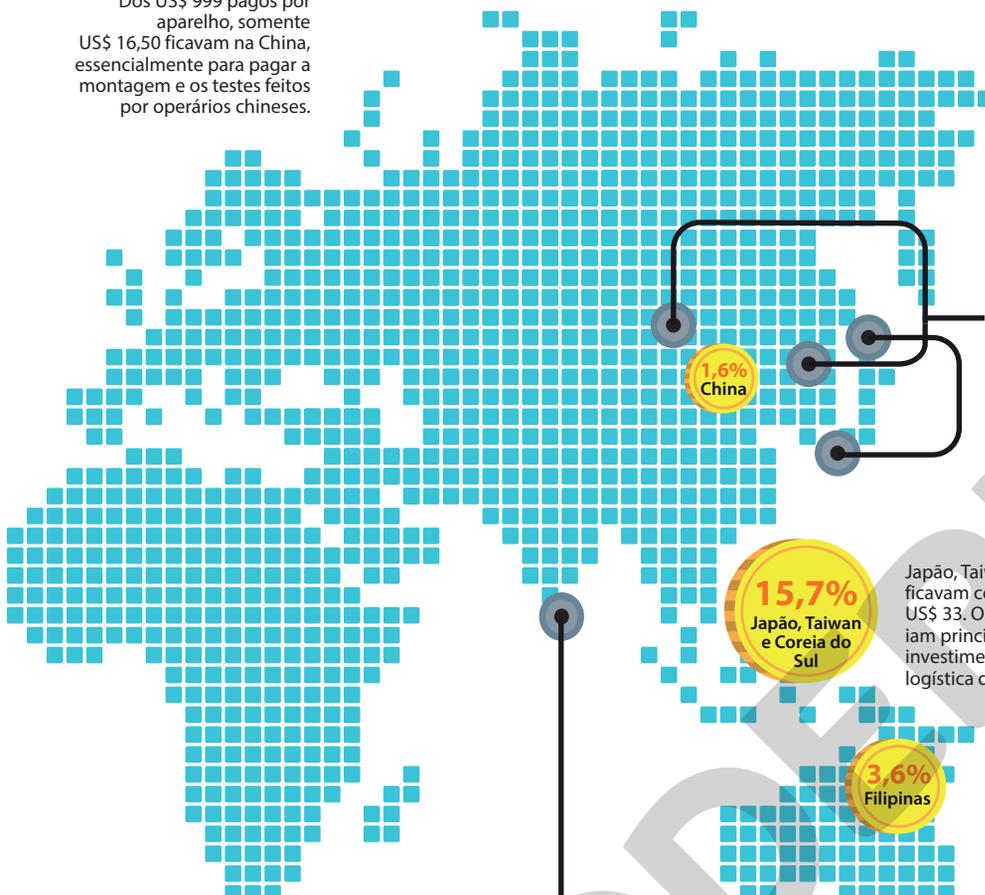
US\$ 16.015



Em Shenzhen (China)

Dos US\$ 999 pagos por aparelho, somente US\$ 16,50 ficavam na China, essencialmente para pagar a montagem e os testes feitos por operários chineses.

Meio de campo tecnológico
Memórias, telas, *chips* e outros componentes de alta tecnologia são as partes mais caras. A maior parte desses componentes é produzida por empresas do Japão, da Coreia do Sul, de Taiwan e dos Estados Unidos.



Japão, Taiwan e Coreia do Sul ficavam com cerca de US\$ 33. Os US\$ 175,30 restantes iam principalmente para investimentos em *marketing* e logística dispersos pelo mundo.

- Preço do aparelho: US\$ 999
- Tela e *touchscreen* – Coreia do Sul: US\$ 65,50 (6,5%)
 - Câmera e processador de imagem – Japão: US\$ 40 (4%)
 - Processador – Taiwan: US\$ 52 (5,2%)
 - Chassi de aço inoxidável – Filipinas: US\$ 36 (3,6%)
 - Montagem e teste – China: US\$ 16,50 (1,6%)
 - Design, marketing, publicidade, logística e lucro* – EUA: US\$ 639,36 (64%)

Salário médio de Programador (por ano) – 2020



Especialistas no mundo em desenvolvimento

As corporações terceirizam serviços e trabalho intelectual quando essa estratégia é vantajosa. Para desenvolver os programas que fizeram o *smartphone* funcionar, por exemplo, programadores na Índia receberam aproximadamente um décimo do salário de seus colegas estadunidenses.



Participação na divisão do valor de venda de um *smartphone* em 2017.



Valores salariais mensais médios, em dólares.

Não escreva no livro.

1. Cite duas características de uma corporação transnacional.
2. Com base na análise desse infográfico, explique como as corporações transnacionais tiram vantagem da desigualdade de salários pagos a trabalhadores de diferentes países.

Fontes: Career Explorer, 2018. Disponível em: <<https://www.careerexplorer.com/careers/computer-hardware-engineer/salary/>>; ONU. UNCTAD. Global Value Chains and Development: Investment and Value Added Trade in the Global Economy, 2013. Disponível em: <https://unctad.org/en/PublicationsLibrary/diae2013d1_en.pdf>; Reuters, 6 nov. 2017. Apple's iPhone X has higher margin than iPhone 8: analysis. Disponível em: <<https://www.reuters.com/article/us-apple-iphone/apples-iphone-x-has-higher-margin-than-iphone-8-analysis-idUSKBN1D62RZ>>; Tech Insights, 8 nov. 2017. Disponível em: <<https://www.techinsights.com/blog/apple-iphone-x-teardown>>. Acessos em: 31 mar. 2020.

Terceirização: parceria estabelecida entre empresas em que uma transfere para a outra parte das tarefas do processo produtivo.

Explorando outras fontes

Livro

ALBORNOZ, Suzana. *O que é trabalho?*. São Paulo: Brasiliense, 2012. 9. ed. Coleção Primeiros Passos.

De modo didático e com boa fundamentação teórica, a autora apresenta um panorama das variadas formas de conceber e organizar o trabalho em diferentes tempos e lugares. Seu viés crítico convida o leitor a refletir sobre as possibilidades de se construir uma sociedade sem opressões, em que o trabalho e o prazer não se oponham.

■ O avanço do trabalho precário

Nas décadas de 1980 e 1990, associada ao processo de globalização, ocorreu uma mudança que teria forte impacto nas relações de trabalho: a **reengenharia empresarial**, ou seja, a reestruturação administrativa das empresas. Postos de trabalho desapareceram, o emprego estável em uma mesma instituição tornou-se raro, benefícios foram cortados e difundiu-se a prática da **terceirização**. A jornada de trabalho tendeu a se estender, invadindo o cotidiano do trabalhador e tornando difícil separar o tempo de trabalho do tempo de lazer.

Essa reengenharia também ficou marcada pelo aumento da demanda por mão de obra qualificada, continuamente aprimorada, capaz de utilizar as novas tecnologias na tarefa de agilizar o processo produtivo. Criou-se, em contrapartida, a cultura do trabalho colaborativo, em que todos os funcionários atuam para aumentar a eficiência do processo de trabalho e melhorar a qualidade do produto, reduzindo os custos com o sistema de controle mantido nas empresas tradicionais.

Contudo, nesse cenário, o poder de negociação dos sindicatos foi enfraquecido em decorrência da reestruturação produtiva ocorrida a partir dos anos 1980, com a transferência das fábricas para países onde a força de trabalho era mais barata. Isso porque as categorias mais mobilizadas eram aquelas ligadas aos operários fabris.

Nos países ricos da Europa, houve uma drástica redução do número de trabalhadores sindicalizados. O declínio dos sindicatos fortaleceu o capital, que passou a contar com instrumentos para aumentar os lucros, rebaixando o padrão de vida dos trabalhadores.

No lugar das grandes indústrias, proliferaram pequenas e médias empresas na área de serviços, que geram poucos empregos e oferecem trabalho precário (contratos terceirizados, empregos em meio período, remuneração atrelada ao resultado etc.), sem os benefícios e as garantias trabalhistas do período anterior.

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS106); CE2 (EM13CHS201, EM13CHS202, EM13CHS204, EM13CHS206); CE4 (EM13CHS401, EM13CHS402, EM13CHS403, EM13CHS404).

Globalização e desigualdade

Ao favorecer a ação das grandes corporações empresariais, o processo de globalização levou à concentração da riqueza e ao aumento dos contrastes e das tensões sociais em todo o globo. A pobreza deixou de ser um fenômeno social exclusivo dos países em desenvolvimento. A distância entre ricos e pobres cresceu na maioria dos países desenvolvidos desde os anos 1980.

Nos Estados Unidos, por exemplo, em 1989, havia 66 bilionários, mas 31,5 milhões de pessoas vivendo abaixo da linha oficial da pobreza. Desde então, tanto o número de ricos quanto o de pobres cresceram no país: segundo o Censo dos Estados Unidos, em 2017 havia 540 bilionários e 40 milhões de pessoas vivendo abaixo da linha da pobreza. O aumento da pobreza e da desigualdade social atinge diversos países desenvolvidos e se agrava em razão de vários fatores.

CHRISTIAN HARTMANN/REUTERS/FOTOARENA



Manifestação de jovens em Paris, França, em março de 2016, contra o desemprego e a fragilização das garantias de trabalho, que põem em risco suas perspectivas profissionais e seus projetos de vida. Os protestos ocorreram em todo o país, envolvendo cerca de meio milhão de trabalhadores e estudantes, entre os quais secundaristas.

Como visto, apesar de proporcionar certa recuperação econômica, as políticas neoliberais produziram também nos países ricos uma numerosa população marginalizada, boa parte dela formada por imigrantes que vivem de empregos precários e se concentram na periferia das grandes cidades. Na periferia de cidades da França, por exemplo, em 2013, cerca de 5,7 milhões de imigrantes conviviam com franceses pobres. Em 2018, o desemprego entre os jovens no país era de 22,6%, o que tem provocado crescentes tensões sociais.

Motoristas por aplicativos protestam contra condições de trabalho em Los Angeles, Estados Unidos, em 2019. As manifestações ocorreram em vários centros urbanos do país, mobilizando milhares de trabalhadores do setor.

CE1 (EM13CHS103, EM13CHS106); CE2 (EM13CHS202); CE4 (EM13CHS404).

A precarização das relações de trabalho nas plataformas digitais

Nos anos 2000, com a difusão da cultura digital e o crescimento dos investimentos no setor, surgiu a chamada **economia do compartilhamento**. O barateamento das novas tecnologias e o aumento na capacidade de coletar, processar, armazenar e analisar dados estimularam o surgimento de plataformas digitais que criaram ferramentas de conexão direta entre consumidores e fornecedores de serviços. As plataformas agem como intermediárias entre trabalhadores autônomos – motoristas, entregadores, professores particulares etc. – com consumidores que necessitam desses serviços. Esse é um dos setores da economia que mais crescem.

Em 2020, durante a pandemia da Covid-19 causada pelo novo coronavírus, houve um aumento no uso dos serviços de plataformas digitais no mundo. Por causa das políticas de isolamento adotadas por muitos países, os serviços essenciais, como supermercados e farmácias, intensificaram as práticas de entrega. Essa foi uma estratégia adotada para garantir serviços básicos para a população, impedida de circular, mas também para evitar a falência dos estabelecimentos em razão da crise econômica.

Embora associadas à ideia de “compartilhamento”, as plataformas digitais têm sido acusadas de atuar sem responsabilidade socioambiental, contribuindo para a precarização das condições de trabalho. Normalmente, essas empresas não respeitam direitos trabalhistas, submetendo os trabalhadores a jornadas exaustivas sem benefícios garantidos por lei (como férias remuneradas, afastamento por doença, licença-maternidade etc.).

Protesto de entregadores por aplicativos em São Paulo (SP), reivindicando melhores condições de trabalho e garantias durante a pandemia da Covid-19, em 2020.



Qual é sua opinião sobre a participação dos aplicativos nos serviços de mobilidade urbana? Reflita e aponte aspectos positivos e negativos.

O aumento da desigualdade social em todo o mundo

De acordo com a OCDE [Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico], uma série de fatores tem contribuído para o aumento da desigualdade. A mudança tecnológica tem sido desproporcionalmente benéfica para os altamente qualificados, bem como as alterações no mercado de trabalho e em outras regras destinadas a responder ao aumento da concorrência durante o período de rápida globalização. As reduções de imposto de renda para os mais ricos e a diminuição de políticas de bem-estar social para os que estão desempregados ou que recebem baixos salários também entram com sua parte [...].

SOUZA, Marcilio. Desigualdade social cresce na OCDE e crise pode acentuar diferenças. *Valor Econômico*, 5 dez. 2011. Disponível em: <<https://valor.globo.com/mundo/noticia/2011/12/05/desigualdade-social-cresce-na-ocde-e-crise-pode-acentuar-diferencas.ghtml>>. Acesso em: 27 mar. 2020.

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS106); CE2 (EM13CHS201, EM13CHS202, EM13CHS204, EM13CHS206).

Explorando outras fontes

Filme

Quem quer ser um milionário?. Reino Unido, 2008. Direção: Danny Boyle e Loveleen Tandan. Duração: 120 min.

O protagonista desse filme é um jovem cujas principais referências estão enraizadas na favela de Dharavi, em Mumbai. Em suas vivências no ambiente comunitário, o jovem adquiriu os conhecimentos que lhe permitiram chegar ao topo de um programa televisivo de grande sucesso.

Vista da favela Dharavi, em Mumbai, Índia, em 2013; a mais populosa do país e uma das maiores da Ásia. Em 2019, nela viviam mais de 1 milhão de pessoas, em um espaço que se estende por apenas dois quilômetros quadrados, no centro da capital financeira do país.

▀ Migração e urbanização descontrolada

Mediação sugerida
Geografia

A intensificação do êxodo rural e a urbanização descontrolada, particularmente em países pobres, também se aprofundaram com a globalização. Sem recursos, a população, inclusive de migrantes, acaba se instalando em áreas periféricas das cidades, nas quais não há serviços urbanos para atender a todos (transporte, escolas, comércio etc.) nem infraestrutura adequada (água encanada, sistema de esgoto, coleta de lixo etc.).

Em 2010, por exemplo, segundo dados da Organização das Nações Unidas (ONU), mais de 86% da população de Angola e quase 80% dos habitantes de Moçambique viviam em favelas. No Brasil, em 2019, 27 milhões de pessoas viviam em habitações precárias, normalmente na periferia de grandes cidades como São Paulo, Brasília e Rio de Janeiro.

O processo de globalização, no entanto, não deve ser entendido somente de forma negativa. Parte dos analistas o relaciona a uma crescente prosperidade mundial, que cria as condições para o fortalecimento, em longo prazo, de uma ordem internacional mais estável e pacífica. Sem negar os problemas já destacados, esses analistas acreditam que a pobreza extrema e a desigualdade global são estados transitórios que poderão ser superados com a adoção de nova ética global que crie outros canais de negociação entre nações ricas e pobres, repensando o papel da democracia social como um projeto global e não puramente nacional.



▀ Punição em vez de políticas sociais

No capitalismo globalizado, os pobres, muitos deles imigrantes, são geralmente vistos como um peso para os sistemas de previdência social dos países ricos, além de serem associados à criminalidade. Assim, as políticas neoliberais provocaram uma mudança de atitude dos Estados em relação à pobreza, aperfeiçoando os sistemas de punição e encarceramento em vez de melhorar políticas públicas voltadas para essa questão.

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS106); CE2 (EM13CHS201, EM13CHS202, EM13CHS204, EM13CHS206).



OFFICE OF INSPECTOR GENERAL/DEPARTMENT OF HOMELAND SECURITY/GETTY IMAGES

JAVIER TOVAR/AFP



À esquerda, centro de detenção de imigrantes clandestinos no Texas, Estados Unidos, nas proximidades da fronteira com o México, em 2019. À direita, em 2019, manifestantes exigem o fechamento de centros de detenção estadunidenses para famílias inteiras, estruturas semelhantes a jaulas.

Os centros de detenção de imigrantes, bem como a superlotação dos sistemas prisionais são indicadores da opção por práticas punitivas em detrimento das políticas sociais. Nos Estados Unidos, por exemplo, a quantidade de pessoas presas, sentenciadas ou não, saltou de 1,5 milhão, em 1995, para 2,2 milhões, em 2018. Trata-se da maior população carcerária do mundo, como mostram os dados do quadro ao lado. A maioria é composta de negros e brancos pobres, muitos oriundos da América Latina, que entraram ilegalmente no país em busca de trabalho e acabaram na marginalidade. Os imigrantes, mesmo os legalizados, apesar de representar grande parte da força produtiva dos Estados Unidos, recebem salários mais baixos que os estadunidenses, em geral, e vivem em periferias, sem serviços básicos, como atendimento médico.

População carcerária por 100 mil habitantes (dados de 2018)

Estados Unidos	655
Federação Russa	402
Brasil	324
Turquia	288
África do Sul	280
Chile	233
República Tcheca	205
México	164
Inglaterra e País de Gales	140
China*	118
Canadá	114
França	100
Alemanha	75

*Os números incluem somente prisioneiros sentenciados. Aqueles detidos antes do julgamento ou sujeitos a outras formas de detenção não foram computados.

Crime globalizado

Ao intensificar o fluxo de bens, produtos e mercadorias pelo mundo, a globalização estimulou a expansão do crime, com a organização de redes criminosas que atuam simultaneamente em diversos países. Da mesma forma que as empresas, o crime se organiza em redes flexíveis; assim, as diversas atividades ilegais podem ser coordenadas a partir de um centro de comando que utiliza tecnologia de telefonia móvel, rádio, GPS, *drones* e internet.

Entre os fatores que fomentam esse fenômeno estão a falta de oportunidades e as altas taxas de desemprego resultantes da reestruturação produtiva, pois esses problemas sociais contribuem para o fornecimento da mão de obra que alimenta as atividades ilegais, principalmente de jovens.

Fonte: Centro Internacional de Estudos da Prisão. King's College London. Disponível em: <http://www.prisonstudies.org/sites/default/files/resources/downloads/wpp1_12.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2020.

CE1 (EM13CHS101,
EM13CHS103); CE2
(EM13CHS201,
EM13CHS204,
EM13CHS206); CE4
(EM13CHS404).

CE1 (EM13CHS101,
EM13CHS103); CE2
(EM13CHS201,
EM13CHS204,
EM13CHS206); CE4
(EM13CHS404).

OS PAÍSES EMERGENTES NO CENÁRIO GLOBALIZADO: O GRUPO BRICS

A globalização causou impactos sociais no mundo inteiro, principalmente nos países desenvolvidos, mas também gerou novas oportunidades nos países emergentes. Em 2001, foi cunhado o termo BRIC para designar as quatro maiores economias dos países então considerados emergentes: Brasil, Rússia, Índia e China. O termo, composto das iniciais dos nomes desses países, inicialmente designava apenas um bloco informal. A partir de 2006, porém, os ministros de relações exteriores dos quatro países começaram a manter negociações sistemáticas e, de 2009 em diante, passaram a se reunir anualmente para a Cúpula do agrupamento, em que são discutidas diferentes formas de colaboração nas áreas econômica, diplomática, tecnológica e militar. Em 2010, a África do Sul integrou-se ao grupo, que passou a ser conhecido como BRICS (com a adição do “S” para representar a África do Sul).

Embora haja muitas diferenças entre os países que compõem o BRICS, considerando que a China é efetivamente a maior economia e a que apresenta a maior taxa de expansão, o grupo tem tentado mostrar força e se destacar no cenário econômico globalizado. Reunidos, os países dos BRICS representam 41% da população mundial (3,1 bilhões de habitantes) e 32% do PIB PPC (Produto Interno Bruto, calculado pelo poder de paridade de compra, que considera as diferenças no custo de vida entre os diversos países).

A seguir, vamos analisar como três dos países dos BRICS – Rússia, China e Brasil – se integraram à economia globalizada.

A Rússia nas relações internacionais

Após a Segunda Guerra Mundial, o mundo foi dividido entre blocos de países caracterizados por dois sistemas sociais e econômicos opostos: o dos países capitalistas e o dos países comunistas – a chamada Guerra Fria. A União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) liderava o bloco comunista e fornecia apoio militar e econômico aos países submetidos a seu domínio. A ajuda soviética equilibrava o peso da influência geopolítica dos Estados Unidos – que liderava e influenciava o bloco dos países capitalistas no mundo –, mas mantinha a economia dos países comunistas isolada da economia internacional.

Com base no modelo de planejamento centralizado da economia, os países comunistas tinham o objetivo de organizar a produção de acordo com as prioridades estabelecidas pelo Estado, e não segundo as regras do mercado, tal como ocorria nos países capitalistas. O comando estatal de todas as atividades econômicas, contudo, gerava graves distorções econômicas e problemas sociais. Os alimentos e os bens de consumo eram escassos, e havia dificuldades para promover a inovação tecnológica e garantir a produtividade e a eficiência do trabalho.

Em 1989, a queda do Muro de Berlim, criado em 1961 e que separava a Alemanha Ocidental (capitalista) da Alemanha Oriental (comunista), foi um marco do fim da Guerra Fria. O Muro era o símbolo da divisão do mundo em blocos de poder e sua queda representava uma mudança na configuração política mundial. Ainda em 1989, outras revoluções eclodiram no Leste Europeu, culminando no fim do bloco soviético. A própria União Soviética foi extinta em 1991. Dos oito países que formavam o bloco soviético, surgiram 29 novos países, em uma das maiores mudanças geopolíticas das últimas décadas.

O desmantelamento do bloco soviético foi um dos fatores que ajudou a impulsionar o processo de globalização e as políticas econômicas neoliberais. As economias dos países do Leste Europeu foram incorporadas ao mercado mundial e o fracasso das economias planejadas contribuiu para a hegemonia das ideias e receitas econômicas neoliberais no mundo todo.



As imagens da queda do Muro de Berlim, na Alemanha, em 1989, com alemães de ambos os lados confraternizando, causaram um grande impacto na opinião pública global.

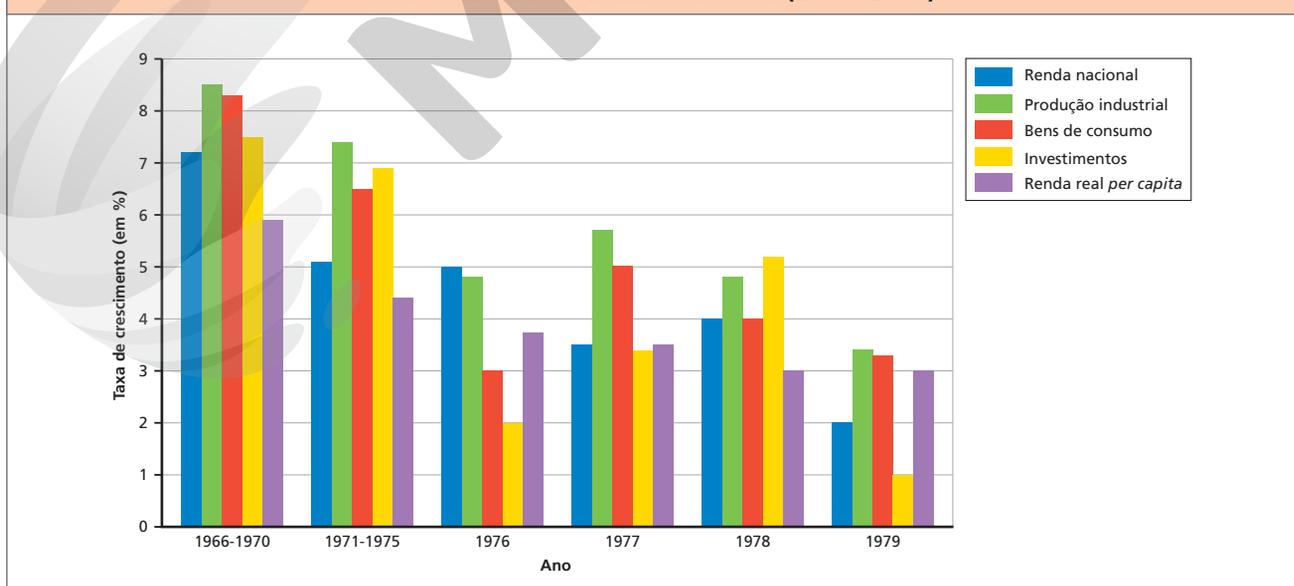
Do desmantelamento do bloco soviético à extinção da URSS

Vários fatores contribuíram para o declínio das economias comunistas e o desmantelamento do bloco soviético. O modelo econômico da União Soviética e dos países-satélites da Europa Oriental era tão rígido quanto seu sistema político, o que acabou levando a problemas como perda de produtividade, ineficiência, escassez e corrupção. Na década de 1970, como mostra o gráfico a seguir, as economias do bloco soviético apresentavam taxas declinantes de crescimento e tendiam cada vez mais à estagnação econômica.

Mediação sugerida
História

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103); CE2 (EM13CHS201, EM13CHS204, EM13CHS206); CE4 (EM13CHS404).

O declínio da economia soviética (1966-1979)



Fonte: Anuário estatístico da URSS. In: BERSTEIN, Serge; MILZA, Pierre (Dir.). *História do século XX: de 1973 aos dias atuais*. São Paulo: Nacional, 2007. p. 318. v. 3.

Essa estagnação se deve a vários fatores, entre os quais:

- A estrutura altamente centralizada das empresas estatais comprometia a inovação tecnológica. As economias do bloco soviético não conseguiram acompanhar os avanços tecnológicos conquistados pelos países capitalistas, como o uso intensivo da microeletrônica e da robótica, o que as conduziu à ineficiência e à perda de produtividade.
- O Estado encarregava-se de fixar a quantidade e a qualidade dos produtos a serem fabricados, assim como os preços e os salários. A rigidez desse sistema provocava distorções econômicas, como a escassez crônica de bens de consumo.
- Para satisfazer às suas necessidades, os países do bloco soviético eram obrigados a importar alimentos e bens de consumo do Ocidente. Com exceção do petróleo e de alguns produtos minerais, as mercadorias produzidas nas fábricas dos países socialistas eram de baixa qualidade e não encontravam mercado nos países capitalistas, o que limitava suas oportunidades de comércio.

Na década de 1980, o líder soviético Mikhail Gorbachev assumiu o poder decidido a fazer reformas para corrigir as distorções econômicas e eliminar a corrupção no país. Presidente da União Soviética e secretário-geral do Comitê Central do Partido Comunista, Gorbachev acreditava que poderia fazer da União Soviética um Estado democrático de direito, porém sem abandonar o socialismo. Gorbachev apresentou um conjunto de medidas destinadas a modernizar a economia do país e democratizar seu sistema político: a *perestroika* e a *glasnost*. A *perestroika* ("reestruturação") incluía mais autonomia para as empresas estatais e estímulo à abertura de pequenos negócios familiares, como lojas e restaurantes. A *glasnost* ("transparência") estabelecia algumas liberdades políticas e direitos individuais. As reformas pretendiam promover a abertura política da União Soviética.

As medidas para reerguer a economia soviética fracassaram e acabaram por desgastar o poder central do Partido, resultando em uma desorganização geral de todas as estruturas que antes mantinham a estabilidade da sociedade e da economia soviéticas. Nos anos 1989-1990, as repúblicas bálticas – Estônia, Letônia e Lituânia – declararam-se independentes da União Soviética, motivando outras repúblicas a também reivindicar a soberania. Em uma tentativa de evitar o esfacelamento do país, Gorbachev propôs um novo Tratado da União: cada república teria o direito de optar, por meio de um plebiscito, pela manutenção ou não de sua integração à União Soviética.

A ala conservadora do Partido Comunista responsabilizava Gorbachev pela desestruturação da economia soviética, pelo esfacelamento de seu território e pelo quase fim da influência soviética nos países da Europa Oriental. Em agosto de 1991, os integrantes dessa ala tentaram assumir o governo por meio de um golpe de Estado, visando evitar o fim do bloco soviético e restaurar seu poder.

Fracassado o golpe dos conservadores, Gorbachev demitiu-se do cargo de secretário-geral do Comitê Central do Partido Comunista, mas permaneceu como presidente da União Soviética. Em dezembro do mesmo ano, porém, anunciou sua renúncia à presidência e a extinção da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.

A Rússia (cujo nome oficial é Federação Russa) era a maior das quinze repúblicas que haviam composto a URSS, presidida por Boris Yeltsin (1931-2007), desde junho de 1991. Yeltsin defendia a economia de mercado e teve destacada atuação contra os conservadores que pretenderam derrubar Gorbachev. Aproveitando sua popularidade, ele liderou a organização de uma nova entidade política, destinada a substituir a União Soviética. Yeltsin e os presidentes da Bielorrússia e da Ucrânia criaram a Comunidade de Estados Independentes (CEI). Em seguida, as cinco repúblicas da Ásia Central (Cazaquistão, Uzbequistão, Quirguistão, Tadjiquistão e Turcomenistão), o Azerbaijão, a Armênia e a Moldávia juntaram-se à CEI.

Desintegração da União Soviética (1991)



Fonte: DUBY, Georges.
Atlas historique mondial.
Paris: Larousse, 2003, p. 263.

Mediação sugerida
História

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103);
CE2 (EM13CHS201, EM13CHS204,
EM13CHS206); CE4 (EM13CHS404).

■ A transição para a economia de mercado

Com o fim da União Soviética, o Estado comunista não foi substituído por um regime democrático, mas por um regime populista e autoritário. O presidente russo Boris Yeltsin mostrou-se mais autoritário do que os líderes comunistas que o precederam no poder. Revogou as leis mais democráticas de Gorbachev, como a da autogestão nas empresas estatais, dissolveu os **sovietes**, fechou órgãos de imprensa e perseguiu opositores. Como a Constituição soviética havia perdido a validade, Yeltsin acumulou cada vez mais poderes em suas mãos e passou a governar por decreto.

A transição acelerada para a economia de mercado, durante o governo de Yeltsin, foi uma verdadeira catástrofe social. O fim do sistema de preços subsidiados pelo Estado provocou recessão e hiperinflação e fez decair subitamente o padrão de vida da maioria da população. Os serviços públicos, como educação e saúde, desarticularam-se por falta de verbas do Estado. Professores ficaram sem salários, e escolas e hospitais, sem equipamentos. Como se não bastasse, a população estava sujeita a racionamento de energia elétrica e gás, serviços essenciais em uma região em que os invernos são extremamente rigorosos.

Reduzidas à penúria, as pessoas vendiam tudo o que tinham para sobreviver, recorriam ao mercado paralelo para comprar itens básicos, pediam dinheiro emprestado a agiotas ou simplesmente caíam no banditismo. Na década de 1990, o crime organizado teve um crescimento sem precedentes na história russa.

Soviete: conselho russo, criado a partir de 1905, composto de operários e membros da classe trabalhadora (camponeses e soldados), que, após a Revolução de Outubro de 1917, passou a possuir a função de órgão deliberativo.



Pessoas aguardam na fila para comprar pão, em Moscou, Rússia, durante a crise econômica do governo de Yeltsin, em 1993.

Privatização e concentração de renda

O primeiro passo das reformas econômicas de Boris Yeltsin foi colocar em prática um programa de privatizações, vendendo o patrimônio do Estado aos interessados. Contudo, esse processo não tinha regras claras, permitindo que ex-membros da burocracia estatal e poderosos grupos econômicos estrangeiros tivessem vantagens. As empresas mais rentáveis, como as das áreas de energia, foram adquiridas, por meio de processos fraudulentos e a preços irrisórios, pelos grandes burocratas russos. Estes, da noite para o dia, passaram de dirigentes de um Estado socialista a magnatas capitalistas. As empresas menos rentáveis foram fechadas, e 10 milhões de pessoas ficaram desempregadas em apenas um ano. A economia russa se desindustrializou

e passou a depender cada vez mais de **commodities** como petróleo e gás. Durante o governo de Vladimir Putin, eleito em 1999, os níveis de desigualdade explodiram na Rússia pós-soviética com a continuidade do processo de concentração de renda nas mãos de poucos. Os impostos sobre a renda e o patrimônio foram radicalmente reduzidos, o que afetou a qualidade dos serviços públicos russos, e os capitais dos grandes bilionários passou a ser investido no exterior e guardado em paraísos fiscais fora da Rússia.

Commodity: termo de língua inglesa (cujo plural é *commodities*) que significa “mercadoria”. É usado para designar as matérias-primas, produtos *in natura*, de extração mineral ou cultivados, como petróleo, aço, arroz, algodão etc.

Atualmente, a Rússia é um país com enorme potencial de expansão econômica e de inserção como potência regional no cenário global. A população russa tem alto nível educacional e cultural e o país é rico em recursos naturais valiosos como gás e petróleo. Entretanto, para desenvolver esse potencial, é necessário que o governo russo abandone a retórica belicista que tem adotado nas últimas décadas, controle a corrupção interna e combata a desigualdade social crescente. Além disso, a rejeição de práticas autoritárias e o aumento da transparência e das liberdades democráticas, como a liberdade de pensamento e de expressão, contribuiriam muito para melhorar a imagem internacional do país.

A participação do país no BRICS pode ter um papel importante em sua inserção no cenário internacional, uma vez que abre oportunidades de cooperação em várias questões políticas e econômicas mundiais. Entre os cinco países do grupo há interesses comuns, como a democratização das relações internacionais e a construção de uma multipolaridade que equilibre a prevalência de modelos únicos.

Mediação sugerida
Geografia

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103); CE2 (EM13CHS201, EM13CHS204, EM13CHS206); CE4 (EM13CHS404).

China: o despertar de uma potência global

A morte de Mao Tsé-Tung (1893-1976) na década de 1970 provocou uma mudança de rumo no regime comunista da China. Até então, a China tinha uma economia planificada, de modelo soviético, em que todas as decisões eram centralizadas pelos dirigentes do Partido Comunista Chinês. A economia chinesa era pobre, predominantemente rural e não conseguia prover bens básicos para a população.

O novo líder, Deng Xiaoping (1904-1997), que assumiu o poder após a morte de Mao Tsé-Tung, lançou um ousado plano de modernização da economia chinesa, cujo objetivo era torná-la uma das maiores economias do mundo até o início do século XXI. O plano de modernização de Xiaoping priorizava quatro áreas: agricultura, indústria, defesa nacional e educação e ciência. Nas palavras do líder:

A chave para atingir a modernização é o desenvolvimento da ciência e da tecnologia [...]. Conversa mole não vai levar nosso programa de modernização a parte alguma; precisamos ter conhecimento e pessoal treinado [...]. Agora parece que a China está uns bons vinte anos atrás dos países desenvolvidos em ciência, tecnologia e educação.

XIAOPING, Deng. Respeitem o conhecimento, respeitem o pessoal treinado. In: HOBBSAWM, Eric. *Era dos extremos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 447.

Medidas modernizadoras

Na agricultura, as reformas de Deng Xiaoping aboliram a coletivização da propriedade agrícola do período maoista. O modelo de fazenda coletiva foi substituído pelo da propriedade familiar da terra. Os agricultores não tinham mais de entregar parte de sua produção ao Estado, como antes, mas deviam vendê-la no mercado. Dessa forma, o preço dos alimentos passou a ser regulado pela relação entre a oferta e a procura, e não mais pelo planejamento centralizado do governo.

Na área industrial, também houve grandes mudanças. A noção de lucro econômico foi introduzida e os dirigentes das empresas estatais passaram a ter mais liberdade para tomar decisões. Com isso, o governo pretendia estimular a competição entre empresas e, conseqüentemente, impulsionar a inovação tecnológica. Para incentivar a renovação do parque produtivo da China, foram criadas seis **zonas econômicas especiais**, situadas na costa leste do país, nas quais se instalaram empresas ocidentais e japonesas atraídas por mão de obra qualificada, mas de baixo custo, além de baixos impostos e condições especiais oferecidas pelo governo chinês.

Mediação sugerida
Geografia

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103); CE2 (EM13CHS201, EM13CHS204, EM13CHS206); CE4 (EM13CHS404).



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

SONIA VAZ

A abertura da China para empresas estrangeiras foi a reforma de maior impacto, pois atraiu um grande volume de capitais e possibilitou transformar o país, em poucos anos, em uma das economias industriais mais importantes do mundo.

A modernização da economia chinesa e sua abertura ao mundo completou-se com o restabelecimento das relações diplomáticas com os Estados Unidos, em 1978, e com a entrada da China como país-membro no Fundo Monetário Internacional (FMI), em 1980.

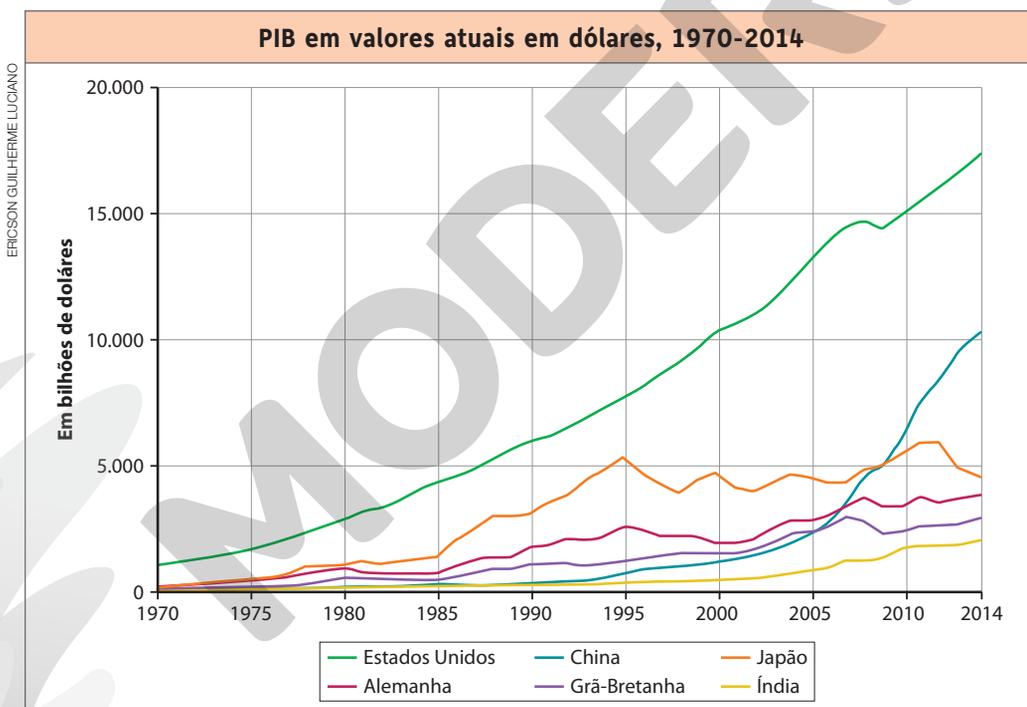
Em 1984, no XII Congresso do Partido Comunista Chinês, a política de modernização de Deng Xiaoping foi estendida ao país inteiro. O Estado deixou de subsidiar preços agrícolas e industriais. A economia chinesa passou a ser regulada pelas forças do mercado, tornando-se, na prática, uma economia capitalista monitorada por um Estado autoritário.

Fonte: FERREIRA, Graça Maria Lemos. *Atlas geográfico: espaço mundial*. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2019. p. 104.



Funcionários no interior de uma fábrica de celulares *smartphones* na cidade de Dongguan, China, em 2019.

Observe o gráfico a seguir e compare o crescimento do PIB chinês com o de outras economias industriais no período de 1970 a 2014.



Fonte: Banco Mundial. Disponível em: <https://icheck.bbc.co.uk/news/ws/660/amz/worldservice/live/assets/images/2015/09/24/150924195854_gdp_china_1970_2014_624gr_portuguese.png>. Acesso em: 31 mar. 2020.

Mediação sugerida
História

CE1 (EM13CHS101,
EM13CHS103).

Problemas sociais e autoritarismo

As reformas resultaram em um aumento extraordinário da produção e do Produto Interno Bruto chinês, mas também agravaram os desequilíbrios regionais e sociais do país. De um lado, é evidente o contraste entre as ricas províncias da costa leste e as do interior, que permanece pobre e rural. De outro, a baixa renda da população pobre, formada por camponeses e trabalhadores migrantes, contrasta com uma classe média em ascensão nas grandes cidades como Pequim e Xangai, influenciadas por valores ocidentais e ávidas por se afirmar por meio do consumo.

A privatização do setor público e a pobreza no campo produziram um enorme contingente de trabalhadores desempregados que migraram de uma província a outra à procura de qualquer tipo de emprego disponível. As grandes cidades chinesas passaram a enfrentar problemas até então desconhecidos, como tráfico de drogas e criminalidade.

Diferentemente do que ocorreu no bloco soviético, a liberalização econômica na China não coincidiu com uma abertura na área política, uma vez que o país permaneceu sob a administração centralizada do Partido Comunista. No final da década de 1980, sob inspiração dos acontecimentos do Leste Europeu, cresceu no país o movimento por mais democracia. Esses movimentos eram constituídos principalmente de intelectuais e estudantes descontentes com o fechamento político e a falta de liberdade de expressão. Em 1989, protestos em diversas cidades chinesas culminaram nas grandes manifestações na Praça da Paz Celestial. A violenta repressão do governo aos protestos causou a morte de cerca de 800 pessoas.



Rua comercial no centro antigo de Xangai, China, em 2019, retrata o consumo e a afluência da classe média.

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

TADA IMAGES/SHUTTERSTOCK

Foco no texto

CE6 (EM13CHS603).

Não escreva no livro.

Capitalismo tutelado pelo Estado

A China desenvolveu um capitalismo industrial monitorado pelo Estado que repousa sobre baixos salários, exploração dura dos trabalhadores e exportações em massa que levou rapidamente a um grande sucesso econômico, imensas riquezas nas mãos de poucos e também a muito protesto. A influência do Estado neste tipo de industrialização permaneceu forte, embora esteja se reduzindo um pouco. Muitos bancos, empresas de energia e comunicação, assim como firmas em outros setores estratégicos continuam sendo propriedades do Estado ou, ao menos, controladas pelo Estado. Não há mercado livre para propriedade

imobiliária e intervenções governamentais permeiam tanto a economia, quanto a sociedade civil. [...] No quadro geral, trata-se de um experimento que demonstra novamente a variedade de condições políticas sob as quais o capitalismo – ao menos por algum tempo – pode florescer.

KOCKA, Jürgen. *Capitalism: a short history*. Princeton: Princeton University Press. p. 156. [Tradução nossa.]

- Na sua opinião, o título do texto está adequado ao conteúdo apresentado? Justifique sua resposta. Depois, troque ideias com os colegas sobre o tema.

Nos últimos anos, a China tem se apresentado como uma potência industrial e tecnológica. Em 2018, com um PIB de 14,9 trilhões de dólares, configurava-se como a segunda maior economia do mundo, superada apenas pelos Estados Unidos. O crescimento acelerado levou a uma redução expressiva das taxas de pobreza no país, de 53%, em 1981, para 13,4%, em 2011, mas também ao aumento da desigualdade e a desequilíbrios na distribuição de renda. Além disso, apesar de seus investimentos crescentes nas áreas de energias renováveis, a China ainda é um dos países que mais emitem gases causadores do efeito estufa. No século XXI, um dos grandes desafios do país é continuar seu processo de desenvolvimento acelerado com mais equidade na distribuição dos benefícios do progresso e maior responsabilidade ambiental.

Mediação sugerida
Geografia

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103); CE2 (EM13CHS201, EM13CHS204, EM13CHS206); CE4 (EM13CHS404).

Diversas lideranças políticas, intelectuais, jornalistas, estudantes e artistas lançaram a campanha das Diretas Já!, que ganhou ampla adesão da população. Na fotografia, Praça da Sé, em São Paulo (SP), em 1984, com a concentração de milhares de pessoas pedindo pelas "Diretas Já!".

O lugar do Brasil na economia global

No início da década de 1980, quando as políticas neoliberais começaram a ser adotadas pelos governos britânico e estadunidense, o Brasil estava sob uma ditadura civil-militar implantada em 1964, mas o regime já dava sinais de desgaste. A economia estava em recessão, a inflação e o desemprego cresciam dia a dia. Em 1983, por exemplo, o índice de inflação chegou a 239% ao ano. Uma onda de greves em vários setores se juntou à insatisfação crescente da população contra escândalos financeiros do governo e o aumento do custo de vida. A pressão popular pela abertura do regime aumentava.

Apesar da intensa mobilização popular exigindo eleições diretas para presidente – movimento que ficou conhecido como “Diretas Já!” –, a escolha do próximo presidente do Brasil ficou a cargo novamente do Colégio Eleitoral. O escolhido para ocupar o cargo, o político mineiro Tancredo Neves, faleceu antes de tomar posse, no dia 21 de abril de 1985. O vice-presidente José Sarney assumiu o poder como o 35º presidente do Brasil e governou o país de 15 de março de 1985 até 15 de março de 1990. Iniciou-se, assim, o processo de redemocratização da sociedade, fase designada como **Nova República**.



FERNANDO SANTOS/FOLHAPRESS

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

■ O fortalecimento das instituições democráticas

Em novembro de 1986, foram eleitos os congressistas que iriam compor a Assembleia Nacional Constituinte, cuja tarefa era elaborar a Constituição brasileira da nova era democrática. A redação de uma nova Carta Magna para o Brasil representou um passo decisivo no processo de redemocratização do país. Vários problemas elementares e graves deveriam ser enfrentados: questões referentes à propriedade da terra, ao pagamento de salários dignos aos trabalhadores, à liberdade e à justiça para todos, ao combate ao racismo, à melhora no ensino e nos serviços de saúde, ao direito dos indígenas e dos povos tradicionais a suas terras etc.

A promulgação da Constituição, em 5 de outubro de 1988, representou o fortalecimento das instituições democráticas brasileiras. Apesar das 105 emendas agregadas à Carta Constitucional até 2018, ela não foi descaracterizada em sua essência. A nova Constituição coroava o processo de transição do país para a democracia. Contudo, mesmo com o caráter popular e progressista da nova Carta Magna, os graves problemas sociais e econômicos do país ainda ficaram por ser resolvidos. Na análise do historiador e cientista político brasileiro José Murilo de Carvalho:

A constituinte de 1988 redigiu e aprovou a constituição mais liberal e democrática que o país já teve, merecendo por isso o nome de Constituição Cidadã. [...] No entanto, a estabilidade democrática não pode ainda ser considerada fora de perigo. A democracia política não resolveu os problemas econômicos mais sérios, como a desigualdade e o desemprego. Continuam os problemas da área social, sobretudo na educação, nos serviços de saúde e saneamento, e houve agravamento da situação dos direitos civis no que se refere à segurança individual.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. p. 199.

■ A abertura econômica e o Plano Real

Em 1990, assumiu como presidente Fernando Collor de Melo, primeiro presidente eleito pelo voto direto desde 1961. O governo Collor abriu o mercado brasileiro ao comércio internacional e aos investimentos estrangeiros. Essa abertura rompeu com a **reserva de mercado**, que antes protegia o empresariado nacional da concorrência com as grandes empresas estrangeiras.

A abertura econômica teve vários efeitos: o aumento da concorrência estrangeira pressionou empresas nacionais a investir em inovações tecnológicas, a adotar novas formas de organização e a agilizar as decisões; a abertura comercial permitiu a redução dos preços de vários produtos importados no país; diante da concorrência externa, muitas empresas brasileiras faliram ou foram incorporadas a grupos estrangeiros.

Acusado de envolvimento em corrupção e fraudes financeiras, Collor foi submetido a um processo de *impeachment*, em 1992, mas optou por renunciar em 29 de dezembro do mesmo ano. Assumiu a presidência o vice Itamar Franco (1930–2011).

Em 1992, estudantes do Brasil inteiro saíram às ruas para exigir o *impeachment* de Fernando Collor, no movimento que ficou conhecido como “caras pintadas”.

Na imagem, manifestantes com o rosto pintado em amarelo e verde em São Paulo (SP).

Mediação sugerida
História

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103); CE2 (EM13CHS201, EM13CHS204, EM13CHS206); CE4 (EM13CHS404).

Mediação sugerida
História

Reserva de mercado: política governamental que protege certas categorias de produtos fabricados pela indústria nacional, impedindo a importação de produtos similares estrangeiros.

EDER CHIODETTO/FOLHAPRESS



Após a redemocratização, o Brasil passou por uma série de crises políticas e planos econômicos malsucedidos, que não conseguiram promover o crescimento econômico, gerar empregos ou controlar a inflação. A gestão de Itamar mostrou-se determinada a resolver os problemas nacionais mais graves. Em maio de 1993, o senador por São Paulo e sociólogo Fernando Henrique Cardoso, também conhecido como FHC, assumiu o Ministério da Fazenda, com a tarefa principal de combater a inflação e garantir um desenvolvimento equilibrado e contínuo da economia.

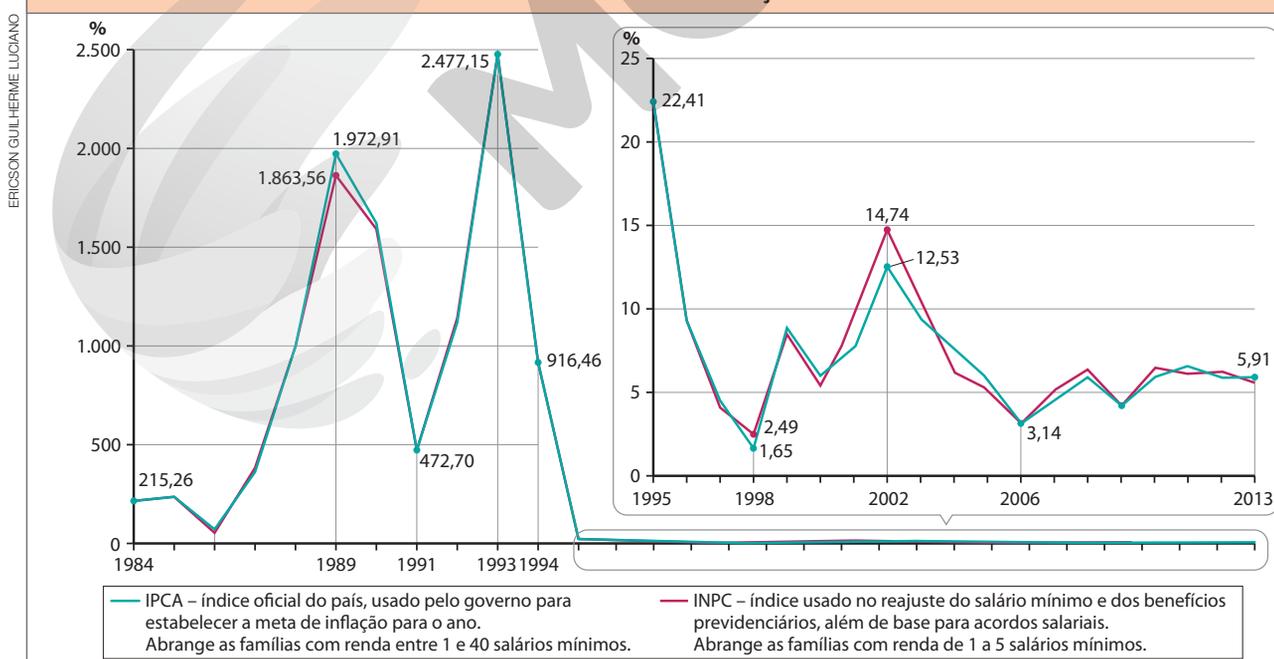
Alinhado com uma política de desestatização da economia, corte dos gastos públicos e renegociação da dívida externa com os bancos credores, FHC preparou o caminho para um novo plano econômico, o **Plano Real**, que teve início entre maio e junho de 1993. Naquele momento, o plano econômico mostrou-se eficaz: a inflação caiu, os salários recuperaram o poder de compra e o mercado se aqueceu, com vendas expressivas, especialmente de bens de consumo. Por causa do êxito econômico, Itamar Franco pôde assegurar uma das mais tranquilas sucessões presidenciais da história republicana do país. Diferentemente dos pacotes econômicos anteriores, o Plano Real foi debatido democraticamente pelas lideranças políticas e pela sociedade e permitiu que a população brasileira fizesse planos para o futuro, agora que estava livre do pesadelo da hiperinflação.

O Plano Real e o controle da inflação

O Plano Real não congelou preços nem veio sob a forma de “pacote-surpresa”. Foi submetido à discussão pública e à aprovação pelo Parlamento. Nesse sentido, teve caráter democrático e contou com o apoio da sociedade. O efeito sobre a inflação foi imediato. Em abril, 45,57%; maio, 43,77%; junho, 49,10%. Já em julho, a inflação desceu a 32,45%; em agosto, despencou para 2,60%; em setembro, para 1,46%, subindo em outubro para 2,65%; em novembro, 3,11%; e, em dezembro, caiu para 1,11%.

SINGER, Paul. O processo econômico. In: SCHWARCZ, Lilia M. (Dir.). *História do Brasil Nação: 1808-2010*. v. 5. Rio de Janeiro: Objetiva/Fundación Mapfre, 2014. p. 223.

Histórico de inflação



Fonte: Gráficos disponíveis em: <<http://f.i.uol.com.br/folha/mercado/imagens/14178710.png>>. Acesso em: 31 mar. 2020.

Posteriormente, Fernando Henrique Cardoso seria eleito presidente por dois mandatos sucessivos, entre 1994 e 2002. Com a inflação em índices muito baixos, procurou dar continuidade ao programa de reformas econômicas perseguindo a meta da modernização e da inserção da economia brasileira no mundo globalizado. No plano interno, a gestão FHC combateu os contínuos *déficits* fiscais e buscou equilibrar as contas nacionais; para tanto, iniciou um processo de cortes de despesas públicas e aumento de recursos para garantir o pagamento da dívida externa e atrair novos investimentos para o país.

No plano externo, Fernando Henrique acelerou o processo de abertura do Brasil à economia internacional, a fim de situar o país, favoravelmente, no capitalismo globalizado. Com o objetivo de atrair o capital externo, coibir o consumo e, conseqüentemente, controlar a inflação, o governo FHC manteve uma política de juros elevados. Como resultado dessa ação, tanto a dívida externa quanto a dívida interna cresceram significativamente. Assim, embora a moeda continuasse estável e mantivesse seu poder de compra, a euforia econômica inicial do governo FHC deu lugar à recessão. A elevação dos juros teve outros efeitos recessivos marcantes: diminuição de investimentos produtivos, especulação financeira e aumento da taxa de desemprego, que, segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), saltou de 6,7%, em 1995, para 9,7%, em 1998. Apesar desses efeitos negativos, estima-se que 8 milhões de pessoas tenham saído da linha de pobreza e tido acesso a bens básicos de consumo.

As privatizações

O objetivo de enxugar a máquina pública foi perseguido por FHC com a adoção de importantes medidas: privatização de setores básicos da economia – elétrico, químico, metalúrgico, siderúrgico, de transporte ferroviário e telecomunicações; reforma da previdência, que impôs novas regras para a aposentadoria de trabalhadores dos setores privado e público; mudanças constitucionais que facilitaram a entrada de empresas estrangeiras no país, até mesmo em setores que eram monopólio estatal, como o da exploração do petróleo.

Nos oito anos do governo FHC, a redução da desigualdade social foi tímida e a miséria continuou existindo no Brasil. Contudo, alguns indicadores socioeconômicos do país melhoraram, como o aumento expressivo das matrículas no Ensino Fundamental e a diminuição do analfabetismo e da mortalidade infantil. A economia brasileira passou a figurar entre as dez mais fortes do mundo e houve melhora no padrão de vida de alguns setores da população.

Investimentos sociais e diminuição da desigualdade

Em 2002, Luiz Inácio Lula da Silva sucedeu a FHC na presidência do país com um programa político voltado para o crescimento econômico e o investimento social. Lula permaneceu no cargo por dois mandatos consecutivos, governando o país entre 2003 e 2011. Com a economia sob controle, em seu primeiro mandato, Lula procurou combater o desemprego e a miséria nacionais, investindo pesadamente em uma pauta social. O primeiro programa social lançado em 2003 foi o **Programa Fome Zero**, inspirado nas campanhas contra a fome lideradas pelo sociólogo Herbert de Souza, o Betinho. Questionado em sua real eficácia, em 2004 o Fome Zero acabou sendo incorporado ao **Bolsa Família**, um programa de transferência de renda desenvolvido para melhorar a vida das famílias pobres e extremamente pobres no Brasil. Atendendo, em 2018, a 13,9 milhões de famílias, o Bolsa Família garantiu condições básicas de sobrevivência para a população brasileira de baixa renda, especialmente da Região Nordeste, na qual se concentra a metade dos segmentos sociais mais pobres do país.

Mediação sugerida
Geografia

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103); CE2 (EM13CHS201, EM13CHS204, EM13CHS206); CE4 (EM13CHS404).

Logo no início de seu segundo mandato, Lula anunciou o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), um conjunto de ações destinadas a estimular o crescimento econômico do país e a garantir um aumento anual do PIB, entre 2007 e 2010, de pelo menos 5%. O PAC foi objeto de muita polêmica, pois se questionou sua aplicação e operacionalidade. Muitos consideravam o plano inviável. Entretanto, em 2007 o PIB cresceu 5,4% e, no início de 2008, o Brasil pagou sua dívida com o FMI, passando a ser considerado lugar de investimento seguro pelo mercado financeiro internacional. Segundo Paul Singer, em 2008, o Brasil

[...] conseguiu acumular ponderável volume de reservas em dólares, sem necessidade de utilizá-las para prevenir ou reverter fugas de capitais ao exterior. O crescimento mais acelerado e a ampliação das políticas de renda mínima expandiram o mercado interno e moderaram o impacto da grande crise financeira mundial de 2008 sobre o país.

SINGER, Paul. O processo econômico. In: SCHWARCZ, Lilia M. *História do Brasil Nação: 1808-2010*, v. 5 – Modernização, ditadura e democracia, 1964-2010. Rio de Janeiro: Objetiva/Fundación Mapfre, 2014. p. 229-230.

Com a proposta de dar continuidade aos programas econômicos até então desenvolvidos, a Ministra de Minas e Energia e, posteriormente, da Casa Civil, durante o governo Lula, Dilma Vana Rousseff foi eleita presidente por dois mandatos consecutivos, 2010 e 2014. Os dois últimos anos do primeiro mandato foram marcados por manifestações, como as chamadas Jornadas de Junho, em 2013, contra o aumento em serviços básicos e essenciais, entre outros fatores. Apesar de intensa oposição, Dilma se reelegeu em 2014, em uma disputa acirrada com o candidato Aécio Neves. Por causa do enfraquecimento político de Dilma e de sua base aliada, recorrente de uma série de escândalos de corrupção, o seu segundo mandato foi interrompido no ano de 2016 por um polêmico processo de *impeachment*, que deflagrou manifestações pelo país a favor e contra a decisão. No mesmo ano, o então vice Michel Temer assumiu a presidência com a promessa de intensificar e controlar os gastos públicos para a retomada da economia brasileira. O Brasil passou então por uma grande mudança no quadro econômico, além de político.



Manifestação pedindo o *impeachment* de Dilma Rousseff, em Manaus (AM), em 2016.



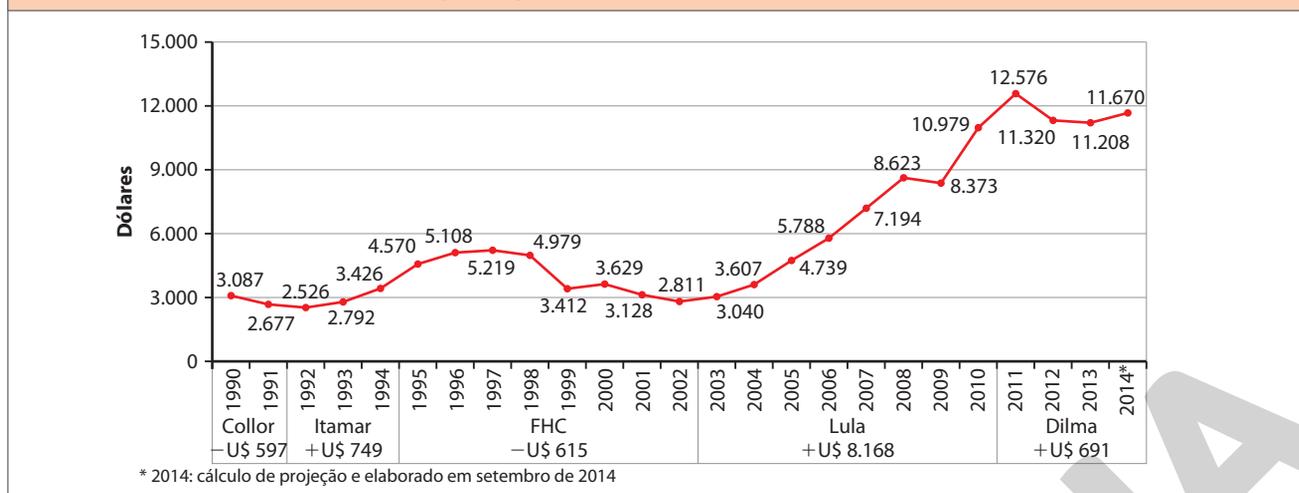
Protesto contra o *impeachment* de Dilma Rousseff, no Congresso Nacional, em Brasília (DF), em 2017.

BRUNO KELLY/REUTERS/FOTOARENA

DADO GALDIERI/LOOMBERG/GETTY IMAGES

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

PIB per capita brasileiro entre 1990 e 2014



Fonte: <<https://brasilfatosdados.files.wordpress.com/2014/10/evoluc3a7c3a3o-do-pib-per-capita-em-dc3b3lar-u-brasil-1990-2014-ganho-ou-perda-por-governo.png>>. Acesso em: 31 mar. 2020.

■ O Brasil e a crise financeira mundial

A grave crise financeira internacional de 2008, originada no sistema de hipotecas dos Estados Unidos, afetou mercados, bolsas e o sistema bancário e financeiro de todos os países integrados ao capitalismo globalizado. Com o objetivo de combater os efeitos da crise e prevenir novos colapsos financeiros, governos do mundo inteiro deram início a um amplo processo de reestruturação econômica.

No Brasil, os efeitos da crise não foram sentidos imediatamente. Beneficiando-se da alta do preço das *commodities* e da expansão do consumo impulsionada pelos programas sociais do governo, o país se manteve relativamente estável entre 2008 e 2013. Contudo, o declínio do crescimento mundial, a baixa internacional do preço das *commodities* e o desequilíbrio das contas públicas afetaram a economia nacional a partir de 2014.

Antes visto como uma economia emergente de futuro promissor como a China, desde 2014 o Brasil enfrenta um quadro de estagnação econômica, aumento do desemprego, perda de credibilidade internacional e crescentes pressões inflacionárias. A recessão econômica, que começou em 2014, se aprofundou nos últimos anos, com taxas de crescimento negativas ou mínimas.

A desigualdade e a pobreza caíram continuamente entre 2001 e 2015, em função da estabilização da moeda, do crescimento econômico e das diversas políticas sociais adotadas pelos governos nesse período. A recessão e a crise política, contudo, ameaçam essas conquistas da sociedade brasileira.

Desde o início da crise, em 2014, a desigualdade social e as taxas de pobreza no país voltou a se elevar. Além disso, a falta de perspectivas para o retorno do crescimento econômico e a diminuição dos gastos sociais do governo levaram ao aumento do desemprego. A partir de 2016, medidas foram tomadas pelo governo para equilibrar o orçamento e modificar as relações de trabalho no país, apesar de polêmicas e impopulares, como a “Lei do teto de gastos”, que colocou limites aos gastos do Governo Federal com serviços públicos pelos 20 anos seguintes, e a reforma trabalhista, que flexibilizou as formas de contratação de trabalhadores, entre outras mudanças.

Tais medidas, contudo, não trouxeram em curto prazo a retomada econômica e o Brasil continuou a enfrentar uma grave recessão, atingindo um grande índice de desemprego e perdendo posições no nível de investimento seguro do mercado finan-

Mediação sugerida
História

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103);
CE2 (EM13CHS201, EM13CHS204, EM13CHS206);
CE4 (EM13CHS404).

Explorando outras fontes

Filme

Trabalho Interno. Estados Unidos, 2010. Direção: Charles Ferguson. Duração: 108 min.

Neste documentário de longa-metragem, a crise financeira de 2008 é analisada em detalhes e de diversas perspectivas, trazendo o olhar de jornalistas, acadêmicos e profissionais ligados ao mundo das finanças. É um bom recurso para o entendimento de como funciona o mercado financeiro e como os países se organizam para superar crises.

ceiro internacional. Em 2019, tomou posse da presidência Jair Messias Bolsonaro com a proposta de reverter esse quadro, a partir da intensificação das medidas econômicas neoliberais, muitas iniciadas no governo de Temer, e da diminuição do papel do Estado. Contudo, os primeiros anos do seu governo foram marcados por instabilidades econômicas, agravadas pela pandemia da Covid-19.

Principais pontos da reforma trabalhista

Em julho de 2017, o governo Temer aprovou a reforma trabalhista, que alterou mais de 100 pontos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). A reforma introduziu diversas modificações na legislação trabalhista, determinando o fim da contribuição sindical obrigatória, a jornada de trabalho flexível, a liberdade para as empresas terceirizarem qualquer função e a prevalência da livre negociação entre patrões e empregados sobre a legislação em vigor. A reforma foi bastante criticada por organizações de trabalhadores e, ao mesmo tempo, representou grandes mudanças nas relações contratuais entre empregados e empregadores.

Para quem está trabalhando, pode haver alterações em caso de acordo com o sindicato. Está permitida a divisão das férias em até três períodos. A antiga lei não tratava do parcelamento de férias, mas era comum que sindicatos e empresas as dividissem em dois períodos.

A divisão da jornada de trabalho também pode ser alterada, desde que não ultrapasse o número de horas permitido pela Constituição: 8 horas diárias e 44 horas semanais. A jornada de 12 horas trabalhadas e 36 horas de folga também está permitida.

As empresas que fornecem transporte não são mais obrigadas a contar o período de deslocamento como hora trabalhada. O horário mínimo de almoço passa de 1 hora para 30 minutos. Nesse caso, o funcionário pode ir embora meia hora mais cedo.

As novas regras também instituem o banco de horas como alternativa ao pagamento de horas extras pela empresa. A modalidade depende apenas de acordo entre empregador e empregado. Nesse caso, em vez de pagar as horas trabalhadas a mais, a empresa compensa o funcionário com folga.

A principal mudança é o chamado distrato, um acordo entre a empresa e o funcionário para o rompimento do contrato. Caso o empregador queira demitir e o empregado concorde, ele receberá, na demissão consentida, apenas parte dos direitos: metade do aviso-prévio e metade da multa do contrato. Ele terá direito normalmente a férias e a 13º salário proporcionais, mas fica sem poder acessar o seguro-desemprego. A homologação da demissão não precisa mais ser feita na presença de um representante do

sindicato. Basta um representante da empresa e o próprio empregado.

A reforma flexibiliza e cria novas formas de contratar funcionários. A mais diferente dos modelos atuais é a contratação para “trabalho intermitente”. Nela, a empresa paga por hora trabalhada, sem a necessidade de se estipular um período mínimo para o acordo.

O intermitente não pode ganhar proporcionalmente menos do que os que exercem a mesma função. O funcionário pode ter esse tipo de contrato com mais de uma empresa. O valor devido de férias e 13º é calculado com base no período trabalhado.

A reforma também muda as regras para contratos temporários de trabalho. Antes da reforma, um funcionário poderia ser contratado temporariamente por 45 dias com possibilidade de prorrogação por mais 45. Agora o prazo é de 180 dias, podendo ser prorrogado por mais 90. Nesse período, o contrato pode ser rompido sem que a empresa precise pagar a multa por demissão sem justa causa.

A lei da terceirização, também aprovada em 2017, não faz parte da reforma, mas já está em vigor.

CASTRO, José Roberto. O que muda com a entrada em vigor da reforma trabalhista. *Nexo Jornal*, 11 nov. 2017. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/11/10/O-que-muda-com-a-entrada-em-vigor-da-reforma-trabalhista>>. Acesso em: 10 jul. 2018.



O ex-presidente Michel Temer, parlamentares e ministros no evento em que foi sancionada a reforma trabalhista. Fotografia de 13 de julho de 2017.

GUERRAS, FRONTEIRAS E MOVIMENTOS POPULACIONAIS NO MUNDO GLOBALIZADO

Desde a última década do século XX, as transformações relacionadas à globalização promoveram mudanças no desenho das fronteiras entre países, nas características dos conflitos armados e nos fluxos populacionais. Esses são os temas que examinaremos a seguir.

A guerra no contexto contemporâneo

Tradicionalmente, o Estado é considerado a única instituição com autoridade para usar a força armada e, assim, garantir a paz e a segurança da população de determinado território. Segundo essa visão, o Estado deve empregar a violência quando for necessária para a manutenção da ordem social. A atuação de grupos armados, porém, como os que compõem movimentos separatistas, organizações terroristas e facções do crime organizado, tem ameaçado o monopólio do uso da força pelo Estado.

As guerras que envolveram diferentes povos na Iugoslávia, entre 1991 e 1999, são exemplos dessa situação. A crise econômica e as aspirações democráticas no país intensificaram as rivalidades nacionais, provocando vários conflitos violentos que levaram à desintegração da Iugoslávia e à morte de milhares de civis. Em partes da África e da Ásia, conflitos armados se tornaram endêmicos, provocando massacres e a expulsão em massa da população civil. Mesmo Estados antigos e estáveis, como Grã-Bretanha e Espanha, passaram a enfrentar um poder armado paralelo e não conseguem garantir a segurança no próprio território.

Essas guerras não são mais travadas entre exércitos de linha, como no passado, e os envolvidos nelas não reconhecem as convenções internacionais que limitam o uso de certos tipos de arma e separam alvos militares de alvos civis. Além disso, os conflitos não são mais travados apenas entre soldados, mas também entre máquinas. Em 2013, o governo estadunidense reconheceu a utilização de veículos aéreos não tripulados, mais conhecidos como *drones*, capazes de participar de uma batalha. Outra forma de conflito cada vez mais comum é a **guerra cibernética**, em que os adversários promovem ataques a redes de computadores e sistemas digitais do inimigo a fim de causar danos em sua infraestrutura ou ter acesso a informações estratégicas.

A “guerra contra o terror”

Na manhã do dia 11 de setembro de 2001, terroristas islâmicos assumiram o controle de dois aviões de passageiros e os lançaram contra as torres gêmeas do World Trade Center, em Nova York, centro comercial de 110 andares, considerado o símbolo do poderio econômico estadunidense. Um terceiro avião foi lançado sobre o Pentágono, símbolo do poder militar dos Estados Unidos, e um quarto dirigiu-se à Casa Branca, sede do governo estadunidense, mas foi abatido antes de atingir o alvo.

Descobriu-se que os ataques foram planejados pela organização terrorista Al-Qaeda, comandada pelo saudita Osama Bin Laden (1957-2011). Os ataques, que mataram cerca de 3 mil pessoas, foram filmados e transmitidos em tempo real por emissoras de televisão de todos os países.

Mediação sugerida
Geografia

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103);
CE2 (EM13CHS201, EM13CHS204, EM13CHS206);
CE5 (EM13CHS503);
CE6 (EM13CHS603, EM13CHS604).

As torres do World Trade Center em chamas após serem atingidas por dois aviões, em Nova York, Estados Unidos em 2001.

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103); CE5 (EM13CHS503); CE6 (EM13CHS604).



SPENCER PLATT/GETTY IMAGES

A ação terrorista deixou atônitos espectadores no mundo inteiro e desencadeou um forte sentimento de medo na sociedade dos Estados Unidos.

Os estadunidenses nunca haviam sido atacados em seu território. Diante do clima de insegurança que se espalhou pelo país, estimulado pelo sensacionalismo dos meios de comunicação, o governo tomou drásticas decisões. Em outubro de 2001, o então presidente George W. Bush lançou o *Patriot Act*, um pacote de medidas de segurança que estabelecia o aumento da vigilância em portos, aeroportos e locais públicos, o direito de violar correspondências, conversas telefônicas e *e-mails* sem autorização judicial e a liberdade para prender e interrogar suspeitos de terrorismo sem o devido processo judicial.

Os ataques de 11 de setembro fortaleceram os setores mais conservadores da sociedade e do Exército dos Estados Unidos, que defendiam uma política externa mais agressiva para mostrar ao mundo a supremacia militar e econômica do país. Apoiando-se nesses grupos, o presidente Bush elegeu a luta contra o terrorismo como prioridade de seu governo.

Em uma ofensiva ideológica e militar, conhecida como “guerra contra o terror”, o governo iniciou uma campanha de ataques a países acusados de financiar, apoiar ou tolerar grupos terroristas, chamados por Bush de “eixo do mal”. A guerra contra o terror também previa a realização de ataques preventivos contra esses países, realizados sem o apoio da ONU e sem respaldo de leis internacionais.

Foco no texto

CE4 (EM13CHS204).

Não escreva no livro.

Os efeitos do 11 de setembro no cotidiano dos norte-americanos

A partir do 11 de setembro, os norte-americanos concluíram que sua vida havia se transformado definitivamente. [...] Os dirigentes anunciam que a guerra ao terrorismo irá se estender por muitos anos e que uma grave ameaça paira sobre os Estados Unidos, pois os terroristas podem atacar de muitas maneiras e empregar métodos bastante variados, inclusive armas químicas e biológicas. [...]

A nova situação de perigo que paira sobre os norte-americanos os leva a exigir uma proteção redobrada das autoridades federais. Enquanto, até então, o que mais os motivava era a sede de liberdade, eles agora aceitam que ela sofra restrições para que possam

se sentir mais seguros. [...] Assiste-se a um consenso patriótico, e a mídia se envolve no esforço de guerra. Estabelece-se, assim, um novo equilíbrio entre a liberdade e a segurança, revelador da fragilidade que tomou conta da sociedade norte-americana após o 11 de setembro.

BERSTEIN, Serge; MILZA, Pierre (Dir.). *História do século XX: de 1973 aos dias atuais – a caminho da globalização e do século XXI*. São Paulo: Nacional, 2007. p. 202-204.

- Por que os ataques de 11 de setembro contribuíram para fortalecer o poder do governo dos Estados Unidos, na época sob o comando de George W. Bush?

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103); CE5 (EM13CHS503); CE6 (EM13CHS604).

Guerra no Afeganistão e no Iraque

Talibã: milícia islâmica sunita que luta para transformar o Afeganistão em um Estado governado rigidamente de acordo com a interpretação fundamentalista dos preceitos do islã.

O primeiro ataque do governo Bush foi a invasão do Afeganistão em outubro de 2001. Os objetivos dos Estados Unidos com a operação eram derrubar o regime do **Talibã**, localizar e prender Osama Bin Laden e outros líderes da Al-Qaeda que estariam usando o país como base de operações. O governo do Talibã foi derrubado, mas a milícia passou a se organizar em forma de guerrilha para combater a ocupação estadunidense.

O segundo ataque foi a invasão do Iraque em março de 2003. O país, governado pelo ditador Saddam Hussein (1937-2006), era acusado de apoiar o terrorismo e de ocultar armas de destruição em massa. Após alguns meses de guerra, porém, ficou evidente que tais armas não existiam no país e que o regime de Hussein, apesar de autoritário e violento, não tinha conexão direta com redes terroristas.

A ação unilateral dos Estados Unidos no Afeganistão e no Iraque isolou o país no cenário internacional. Os custos econômicos das guerras aumentaram o já enorme *déficit* público estadunidense. Além disso, os esforços dos Estados Unidos para estabilizar os dois países se mostraram infrutíferos.

Em maio de 2011, o então presidente dos Estados Unidos, Barack Obama, anunciou a morte de Osama Bin Laden em uma operação no Paquistão. Em dezembro do mesmo ano, os últimos soldados estadunidenses deixaram o Iraque. O saldo para o país invadido foi devastador: cerca de 110 mil civis mortos, mais de 1,5 milhão de refugiados e uma infraestrutura arruinada.

■ A Primavera Árabe

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103); CE2 (EM13CHS201); CE5 (EM13CHS503); CE6 (EM13CHS603, EM13CHS604).

Diferentemente do que ocorreu em regiões como a América Latina e a África do Sul, que fizeram a transição para a democracia na década de 1980, grande parte dos países do Oriente Médio e do norte da África permaneceu, no século XXI, sob regimes ditatoriais violentos e repressivos. O descontentamento da população com essa situação desencadeou, em 2011, uma grande onda de protestos que se espalhou pelos países árabes, levando à queda de vários regimes, a golpes de Estado e guerras civis.

As rebeliões, chamadas **Primavera Árabe**, expressavam a insatisfação popular, principalmente por parte dos jovens, com a corrupção política, o autoritarismo, o desemprego, a pobreza e a ausência de liberdade de expressão nos países da região. Mais atentos às transformações globais e acostumados a se expressar por meio da internet, os jovens usaram as mídias sociais para denunciar os governantes, manter a população informada e convocá-la para as manifestações. Alguns fatos explicam a importância dos jovens no movimento: 60% da população da região tem menos de 25 anos e o desemprego entre jovens em 2016 era de 30%.

As manifestações começaram na Tunísia após a morte de um vendedor ambulante, que tirou a própria vida ao protestar contra o desemprego e a corrupção policial. Foi o estopim da onda revolucionária. Entre 2011 e 2012, governos foram derrubados em diversos países da região. Na Líbia, no Iêmen e na Síria, a repressão aos protestos resultou em guerras civis, com a generalização de conflitos entre milícias rivais que disputam partes do território desses países. Alguns dos grupos armados envolvidos eram apoiados por organizações terroristas como a Al-Qaeda e o Estado Islâmico.

O objetivo dos protestos só foi atingido na Tunísia, onde a transição para a democracia foi pacífica e bem-sucedida. Em outros países, houve reação das forças conservadoras, que intensificaram práticas repressivas, como a perseguição aos opositores, torturas, prisões e mortes. Em países como o Egito e o Barein, regimes ainda mais autoritários tomaram o lugar daqueles que foram depostos.

Manifestação na Praça Tahrir, no Cairo, Egito, em 2012.

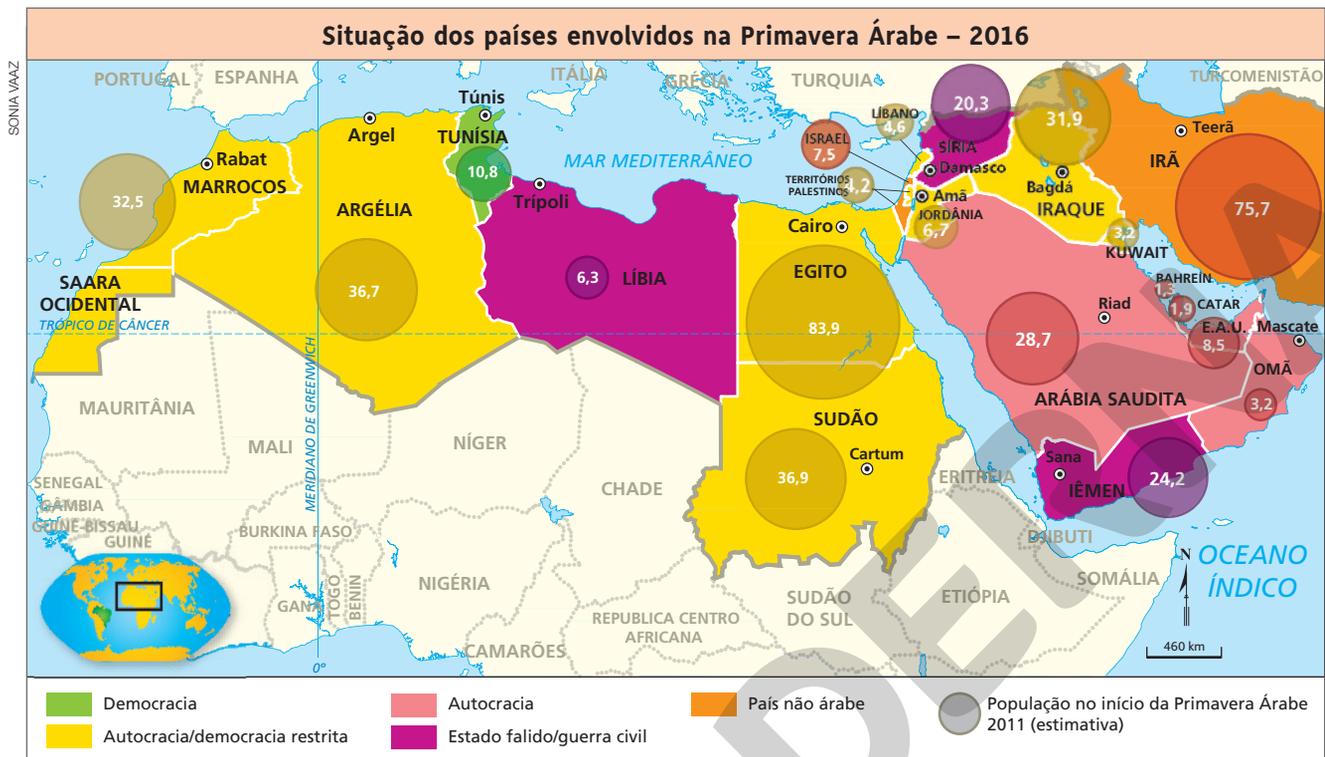
Na ocasião, milhares de egípcios foram às ruas para reivindicar a destituição da Junta Militar que assumiu o governo do país após a queda do ditador Hosni Mubarak.



Manifestação popular em 2011, em Sidi Bouzid, Tunísia, contra o ditador Ben Ali. A queda do ditador tunisiano, em janeiro de 2011, seria seguida pela de outros líderes árabes.



Em outros lugares, democracias de fachada foram instituídas para mascarar a manutenção do poder nas mãos das forças conservadoras, que continuam atacando os direitos humanos e negando vida digna à população. Contudo, os protestos tiveram o mérito de evidenciar o desejo de mudança, o protagonismo e a capacidade de mobilização de milhões de jovens desses países, dispostos a se arriscar para construir sociedades mais democráticas e inclusivas.



Fonte: <https://www.economist.com/sites/default/files/imagecache/640-width/images/2016/01/blogs/graphic-detail/20160109_mam931.png>. Acesso em: 28 mar. 2020.

A guerra na Síria

O conflito de consequências mais devastadoras da Primavera Árabe ocorreu na Síria. Os protestos no país começaram pacificamente, mas a violenta repressão do governo do ditador Bashar al-Assad levou a uma cruel guerra civil entre forças do governo e rebeldes de diversas facções. Forças estrangeiras também se envolveram no conflito: Estados Unidos, Rússia, Turquia e Arábia Saudita são responsáveis por fornecer armas e alimentar o conflito entre milícias rivais.

A guerra civil, que já dura mais tempo que a Segunda Guerra Mundial, dividiu e destruiu o país. Por causa dos contínuos bombardeios, metade das cidades ficou em ruínas, terras férteis foram abandonadas, serviços básicos pararam de funcionar. Segundo dados de 2018, mais de 380 mil pessoas haviam morrido e cerca de 13 milhões de pessoas, equivalente a mais de metade da população do país, tinha sido deslocada, refugiando-se em outras regiões do país, principalmente Líbano, Jordânia, Turquia, Iraque e Egito, ou pedindo asilo em países estrangeiros, como Itália, Grécia e Espanha, uma das principais rotas de fuga. O deslocamento para a Europa é um dos mais perigosos por causa da travessia por mar realizada, na maioria das vezes, em embarcações clandestinas. No Brasil, em 2018, segundo dados do Comitê Nacional para os Refugiados (Conare) e do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (Acnur), havia mais de 11 mil pessoas de diversas nacionalidades reconhecidas como refugiadas. Desse total, 36% eram procedentes da Síria. A guerra civil na Síria provocou uma das maiores ondas de migração forçada das últimas décadas no mundo.

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103);
 CE5 (EM13CHS503);
 CE6 (EM13CHS604).

■ O drama dos refugiados

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103); CE5 (EM13CHS503); CE6 (EM13CHS604).

O número crescente de refugiados no mundo é um dos maiores problemas globais do século XXI. Segundo o Acnur, em 2017 havia no mundo 65,6 milhões de pessoas deslocadas por causa de guerra, violência, perseguição e violação aos direitos humanos. Esse número não inclui a migração voluntária em busca de melhores oportunidades econômicas, mas apenas a migração forçada por motivos humanitários.

A maior parte dos refugiados vem de países em guerra ou guerra civil no Oriente Médio e na África. Muitos deles pedem asilo na Europa, o que tem criado tensões políticas crescentes nos últimos anos. A principal rota de entrada na Europa é pelo Mar Mediterrâneo, em países como Itália, Grécia e Espanha. Entre 2011 e 2017, os países da União Europeia receberam mais de 5 milhões de pedidos de asilo. Destes, 1 milhão era de sírios, fugindo da violenta guerra civil que destrói seu país. Partidos de extrema direita de países europeus têm se aproveitado da crise dos refugiados para ganhar eleições utilizando a presença de estrangeiros como motivo para problemas sociais, como desemprego e corte de benefícios previdenciários.

A Europa, contudo, não é a região que mais recebe pedidos de asilo. Outros países também recebem refugiados, como a Turquia, que até 2019 havia recebido cerca de 3,6 milhões de pessoas fugindo da guerra civil na Síria. Países do Oriente Médio, como Líbano, Jordânia e Iraque, também têm recebido grande número de sírios.

Nesse sentido, a cooperação internacional e ações efetivas são necessárias para prevenir guerras e violações dos direitos humanos, garantindo uma vida minimamente digna para todos e a possibilidade de diminuição da quantidade de refugiados no mundo. Enquanto o problema perdura, cabe aos países em melhor condição econômica oferecer solidariedade àqueles que são obrigados a abandonar suas casas para fugir do terror da guerra e da violência.



ARMEND NIMANI/AFP

Campo de confinamento de migrantes em Roszke, na Hungria, perto da fronteira com a Sérvia, em 2015. O país era uma das principais passagens de pessoas provenientes do Oriente Médio e da África em busca de refúgio na Europa, mas o governo decidiu interromper o trânsito por seu território.

Explorando outras fontes

Site

Site da Agência da ONU para Refugiados (ACNUR). Disponível em: <<https://www.acnur.org/portugues/>>. Acesso em: 29 mar. 2020.

Neste site, você pode encontrar dados estatísticos, análises e notícias sobre os fluxos populacionais forçados e a situação de refugiados em todo o mundo, inclusive no Brasil.



UNRWAP PHOTO/GLOW IMAGES

Refugiados palestinos em Damasco, Síria, aguardando a entrega de suprimentos pela ONU, em 2014. O aumento do número de refugiados civis é um dos principais resultados das guerras contemporâneas.

A guerra é um mal inevitável?

Mediação sugerida
Filosofia
Língua Portuguesa

CG2, CG4;
CE1 (EM13CHS103);
CE2 (EM13CHS202);
CE5 (EM13CHS503,
EM13CHS504).
Integração com a área
de Linguagens e suas
Tecnologias - Língua
Portuguesa:
CE3 (EM13LP27).

As últimas décadas têm sido a era mais pacífica na história humana. Enquanto nas antigas sociedades agrícolas a violência humana causou até 15% de todas as mortes, e no século XX provocou 5%, hoje ela é responsável por apenas 1%. Mas desde a crise financeira de 2008 a situação global está se deteriorando rapidamente, o belicismo voltou à moda e os gastos militares estão disparando. [...]

A estupidez humana é uma das forças mais importantes na história, porém com frequência tendemos a desconsiderá-la. Políticos, generais e estudiosos tratam o mundo como se fosse um grande jogo de xadrez, no qual cada movimento deve seguir-se a cuidadosos cálculos racionais. Isso é correto até certo ponto. Poucos líderes na história foram desvairados no sentido estreito da palavra, movendo peões e cavalos aleatoriamente. [...] O problema é que o mundo é muito mais complicado que um tabuleiro de xadrez, e a racionalidade humana não está à altura da tarefa de realmente compreender esse fato. Por isso até mesmo líderes racionais muitas vezes acabam fazendo coisas muito estúpidas.

Sendo assim, até onde deveríamos temer uma guerra mundial? O melhor é evitar os dois extremos. Por um lado, a guerra não é, de fato, inevitável. O término pacífico da Guerra Fria provou que quando humanos tomam a decisão certa, até mesmo conflitos entre superpotências podem ser resolvidos pacificamente. Além disso, é perigosíssimo supor que uma nova guerra mundial é inevitável. Isso seria uma profecia que se autorrealizaria. Ao supor que a guerra é inevitável, os países reforçam seus exércitos, embarcam em vertiginosas corridas armamentistas, recusam fazer acordos e concessões em qualquer conflito e suspeitam que gestos de boa vontade são na verdade armadilhas. Isso garante que acabe irrompendo uma guerra.

Por outro lado, seria ingênuo supor que a guerra é impossível. Apesar de ser catastrófica para todos, nenhum deus e nenhuma lei da natureza nos protegem da estupidez humana.



MUHAMMAD SAID/ANADOLU AGENCY/GETTY IMAGES

Várias famílias sírias se abrigaram em ruínas de escolas após bombardeios na cidade de Idlib, Síria, em 2020.

Um remédio potencial para a estupidez é uma dose de humildade. Tensões nacionais, religiosas e culturais são agravadas pelo sentimento grandioso de que minha nação, minha religião e minha cultura são as mais importantes do mundo – por isso meus interesses vêm antes dos interesses de qualquer outra pessoa, ou da humanidade como um todo. O que poderemos fazer para que nações, religiões e culturas sejam um pouco mais realistas e modestas quanto a seu verdadeiro lugar no mundo?

HARARI, Yuval Noah. *21 lições para o século 21*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 215, 225-227.

Não escreva no livro.

- Leia o texto com atenção e debata com os colegas buscando responder à questão formulada no título e à pergunta final lançada pelo autor. Procurem dar exemplos de atitudes e ações capazes de contribuir para o entendimento entre as nações.

CG1, CG2, CG3, CG4,
CG6, CG7, CG10.

A Revolução Industrial foi um processo de grande transformação tecnológica que modificou, sobretudo, os meios de produção de mercadorias, consolidando o sistema capitalista. Esse processo começou pioneiramente na Inglaterra em meados do século XVIII e depois se espalhou por diversos países do mundo.

A industrialização promoveu transformações na economia, na sociedade, na política e na cultura. Além disso, provocou uma intensa exploração dos recursos naturais e da força de trabalho (mão de obra).

Analisando o desenvolvimento da industrialização e seus impactos na sociedade, estudiosos contemporâneos passaram a considerar a existência de pelo menos quatro revoluções industriais.

- A **Primeira Revolução Industrial** ocorreu em meados do século XVIII, com a invenção das máquinas de tecer e das máquinas movidas a vapor.
- A **Segunda Revolução Industrial** ocorreu por volta de 1850, com a introdução da eletricidade, do petróleo, da siderurgia e da metalurgia.
- A **Terceira Revolução Industrial** teve início por volta de 1950, com a introdução da eletrônica e da tecnologia da informação e o avanço nas telecomunicações.
- A **Quarta Revolução Industrial** começou na virada deste século e está fundamentada na revolução digital. De acordo com Klaus Schwab, autor do livro *A Quarta Revolução Industrial*, a mudança mais significativa está na agilidade e na expansão global da internet móvel, na criação de processadores menores e mais poderosos e na inteligência artificial.

Operário supervisiona processo de soldagem de peça automotiva executado por robô em uma fábrica de produtos de alumínio na China, em 2020. Desde a Revolução Industrial, as tecnologias desenvolvidas para acelerar a produção vêm substituindo a mão de obra humana nas linhas de produção.



CE1 (EM13CHS101,
EM13CHS102,
EM13CHS103,
EM13CHS104,
EM13CHS106);
CE2 (EM13CHS201,
EM13CHS202);
CE4 (EM13CHS401,
EM13CHS403);
CE5 (EM13CHS504).

Muitos dos produtos que utilizamos são resultado de algum tipo de processo industrial. Objetos simples, como cadernos, e produtos sofisticados, como robôs, são fabricados em série. Esse tipo de produção teve origem na Revolução Industrial com um conjunto de mudanças na maneira de fabricar mercadorias e nas relações de trabalho iniciado na Inglaterra, nas últimas décadas do século XVIII.

A Inglaterra foi o primeiro país a reunir condições para dar início ao processo de industrialização. Após a Revolução Gloriosa, em 1688, com as restrições à atuação do rei e o aumento do poder do Parlamento, os representantes da burguesia puderam aprovar medidas que lhes interessavam, como o fim dos monopólios e das tarifas protecionistas, a garantia do direito à propriedade privada e a proibição das organizações de trabalhadores.

Outra razão para o sucesso da atividade industrial foi a oferta abundante de mão de obra. Os cercamentos e a organização capitalista da agricultura promoveram a expropriação de trabalhadores livres das terras que ocupavam. Para sobreviver, muitas famílias migraram para as cidades e passaram a trabalhar como assalariadas nas fábricas.

Os cercamentos de terra

No início da Idade Moderna, a maior parcela da população inglesa era formada por camponeses, que eram donos ou arrendatários de terras. Além de cultivar suas terras, os camponeses utilizavam as chamadas terras comunais, de uso coletivo, retirando delas materiais como a lenha. Isso mudou no século XVI, quando o rei Henrique VIII, ao romper com a Igreja de Roma, confiscou as terras eclesiásticas e as vendeu aos proprietários rurais ingleses. Com a ampliação da posse da terra, os proprietários rurais aumentaram sua influência na esfera social e política.

Para aumentar mais ainda suas propriedades, solicitavam ao Estado as chamadas **cartas de cercamento** (*bills of enclosure*). Esses documentos permitiam aos grandes proprietários cercar as terras comunais e utilizá-las em benefício próprio. As terras cercadas eram utilizadas principalmente como pasto para as ovelhas, cuja lã abastecia as manufaturas de tecido, que cresciam na Inglaterra. A expulsão dos camponeses das terras comunais, a pauperização dessa parcela da população, o despovoamento de vilas e a destruição de florestas para dar lugar às pastagens foram consequências do processo de cercamento.

A imagem representa o processo de cercamento de terras agrícolas na Inglaterra. Gravura produzida no século XVIII.



WORLD HISTORY ARCHIVE/LAMY/FOTORENA - COLEÇÃO PARTICULAR

Desde o final do século XVII, a burguesia inglesa estava livre dos entraves à industrialização e dispunha de uma vasta reserva de mão de obra para suas manufaturas. Para financiar a instalação e a ampliação das manufaturas, porém, foram necessários acúmulo de capital e investimentos.

Os capitais acumulados graças à poderosa marinha inglesa – que dominava o comércio ultramarino e grande parte do tráfico de escravos –, bem como as rendas obtidas com a agricultura capitalista e a exploração da mão de obra das manufaturas, possibilitaram a geração dos recursos necessários para impulsionar o processo de industrialização. Em outras regiões da Europa, a base da economia continuava sendo a agricultura de tipo feudal.



Vista geral de Londres, século XVII. Gravura, 30 cm × 44 cm.

Produção artesanal e maquinofatura

No período anterior à Revolução Industrial, a transformação de matérias-primas em mercadorias tinha características diferentes das de hoje. No chamado **sistema doméstico**, a partir do século XV, os trabalhadores eram donos de suas ferramentas de trabalho ou as alugavam de terceiros. Todas as etapas da produção eram executadas na residência dos trabalhadores ou em pequenas oficinas artesanais, com a ajuda dos filhos, da esposa e, eventualmente, de empregados. A produção era feita sob encomenda e entregue a comerciantes ou mercadores, que a vendiam no mercado interno ou a exportavam.

Já no **sistema manufatureiro**, desenvolvido a partir do século XVI, a produção não era mais realizada no ambiente doméstico, mas em grandes oficinas, nas quais os artesãos ficavam reunidos. Eles não eram mais donos dos instrumentos de produção, mas trabalhadores assalariados, que executavam funções específicas a mando de um patrão ou mestre. A produção era dividida em diversas etapas, e cada trabalhador era responsável por uma fase do processo.

Tanto no sistema doméstico quanto no manufatureiro, os trabalhadores utilizavam ferramentas simples e, ainda que cumprissem as tarefas com rapidez, só conseguiam ampliar a produção dentro dos limites da capacidade humana. Além disso, nesses sistemas a produção dependia essencialmente da habilidade e da perícia do trabalhador.

Com o advento das máquinas ou da chamada **maquinofatura**, na segunda metade do século XVIII, a produtividade aumentou vertiginosamente, pois foi reduzido o tempo de trabalho necessário para produzir mercadorias. Dessa forma, os custos foram reduzidos, e o lucro do empresariado aumentou.

Os ofícios e as habilidades de muitos trabalhadores se tornaram dispensáveis, pois as tarefas de alimentar a máquina e supervisionar o processo de produção eram relativamente simples, tornando desnecessária a contratação de mão de obra qualificada. Sem controle sobre o processo de produção, o trabalhador tornou-se apenas um apêndice da máquina, um órgão de um sistema que ele não governava. O poder e o controle passaram para o dono da fábrica, que estabelecia o ritmo da produção, o tempo de trabalho e o valor do salário.

Mediação sugerida
História

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS103, EM13CHS104, EM13CHS106);
CE2 (EM13CHS201, EM13CHS202);
CE4 (EM13CHS401, EM13CHS403);
C5 (EM13CHS504).

Com a Revolução Industrial, a produção artesanal de bens de consumo não deixou de existir, mas passou a ocupar outro espaço na economia. Até hoje, por exemplo, podemos mobiliar nossa casa com móveis feitos à mão por um carpinteiro especializado ou usar roupas feitas sob medida por um alfaiate.

Foco nas imagens

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS104, EM13CHS106); CE4 (EM13CHS403).

Não escreva no livro.

Analise as três imagens abaixo levando em consideração os seguintes aspectos:

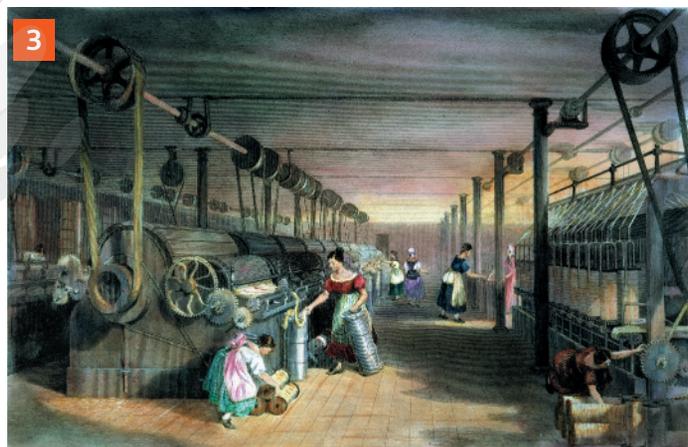
- produtividade;
- local de produção e mão de obra;
- disciplina no trabalho.



Família durante a fição de linho, na Inglaterra, 1791. Gravura.



Mulher fiando em uma *spinning jenny*, 1880. Gravura. Essa máquina foi inventada por James Hargreaves, em 1764.



Trabalhadoras em fábrica têxtil, 1834. Gravura.

Primeira Revolução Industrial

Ao longo do século XVIII, diversas invenções e inovações tecnológicas dinamizaram a produção, em particular no setor têxtil. Essas invenções foram sendo aperfeiçoadas e, com o tempo, difundiram-se pelas fábricas da Inglaterra. Veja algumas delas.

- **Lançadeira volante:** inventada por John Kay (1704-1779), em 1733, para aumentar a rapidez na tecelagem de fios de lã, logo foi adaptada para outros fios, como os de algodão. Com o uso dessa máquina, foi possível dobrar a produtividade do trabalho de um tecelão.
- **Máquina de fiar *jenny*:** inventada por James Hargreaves (1720-1778), em 1764, e patenteada em 1769. Mais eficiente que o tear manual, no qual era possível tecer um fuso de cada vez, essa máquina continha até 18 fusos, podendo tecer diversos fios ao mesmo tempo.
- **Tear hidráulico:** patenteado por Richard Arkwright (1732-1792), em 1768, era movido por um moinho de água. Dispensava a força humana para lhe dar impulso e possibilitava economizar trabalho e melhorar a qualidade dos fios produzidos.

Embora representassem um grande avanço tecnológico, as máquinas da época da Revolução Industrial eram relativamente simples. Até o século XIX, elas eram feitas de madeira, com peças de ferro.

O aumento da produtividade

O impacto da introdução das máquinas na economia inglesa foi grande. O aumento da produtividade resultou no barateamento dos preços dos tecidos ingleses, que passaram a ser exportados para outros países da Europa, para a Ásia e para as colônias da América. A produção indiana de tecidos foi arruinada pela concorrência das mercadorias inglesas. Leia, a seguir, um artigo do filósofo alemão Karl Marx (1818-1883), escrito em 1853, para o jornal estadunidense *Daily Tribune*, relatando os efeitos da introdução dos tecidos ingleses na Índia.

O ofício de tecer à mão e à roca, [...] era o pivot da estrutura dessa sociedade. Desde tempos imemoriais, a Europa recebia os admiráveis tecidos de fabricação indiana, enviando em troca seus metais preciosos [...]. Os invasores ingleses quebraram os ofícios de tecelagem dos indianos e destruíram suas rocas. A Inglaterra começou por excluir os tecidos de algodão indianos do mercado europeu, depois ela se pôs a exportar para o Hindustão o fio e enfim inundou de tecidos de algodão a pátria dos tecidos de algodão. [...] A ciência britânica e a utilização da máquina a vapor pelos ingleses haviam destruído, em todo o território do Hindustão, a ligação entre a agricultura e a indústria artesanal.

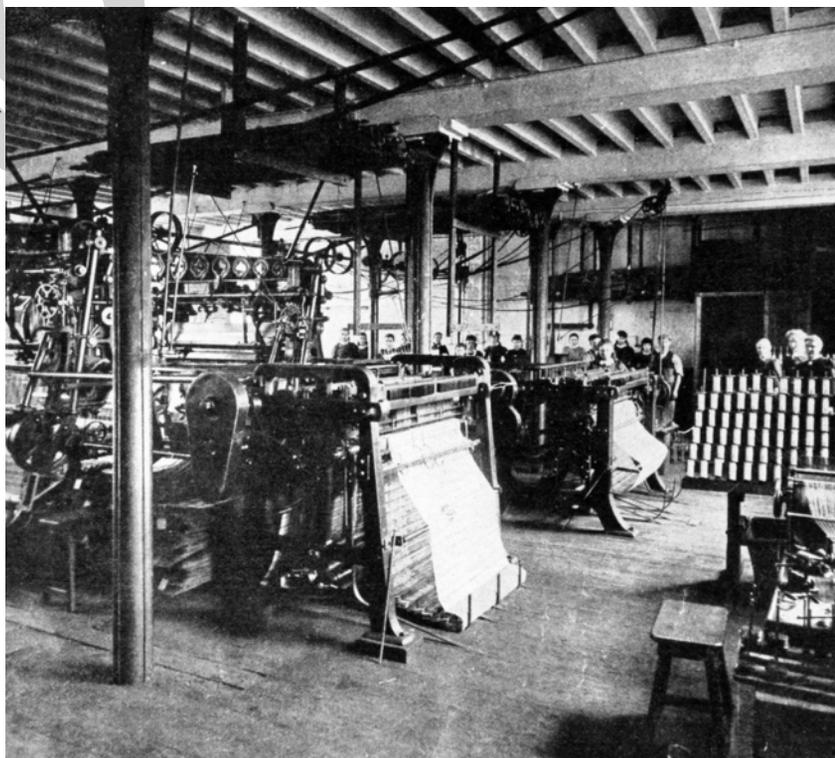
MARX, Karl. *A dominação britânica na Índia* [1853]. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ma000035.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2020.

Fábrica de tecidos irlandesa no final do século XIX. A imagem mostra o maquinário da fábrica, em primeiro plano, e os funcionários, ao fundo.

Mediação sugerida
História

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS103, EM13CHS104, EM13CHS106); CE2 (EM13CHS201, EM13CHS202); CE4 (EM13CHS401, EM13CHS403); C5 (EM13CHS504).

Mediação sugerida
Sociologia



Fole: ferramenta utilizada pelo ferreiro para ativar o fogo na forja de metais.

A máquina a vapor

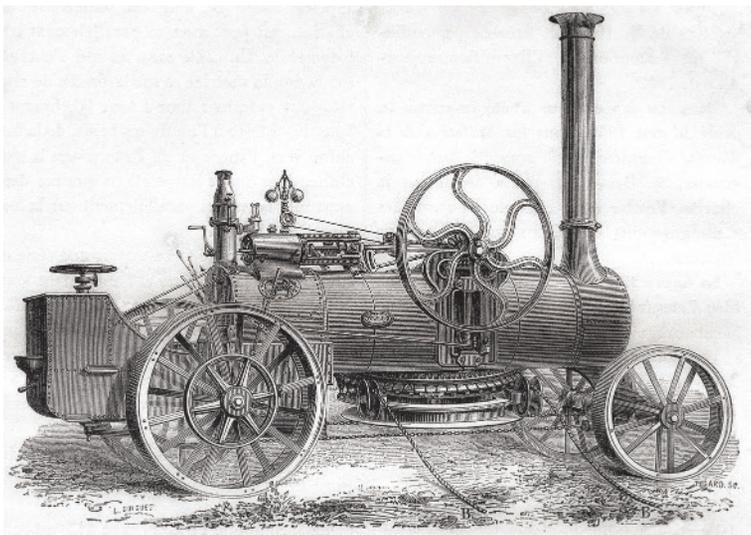
CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS103, EM13CHS104, EM13CHS106); CE2 (EM13CHS201, EM13CHS202); CE4 (EM13CHS401, EM13CHS403); C5 (EM13CHS504).

No início do século XVIII, máquinas a vapor eram utilizadas na Inglaterra para retirar água das minas de carvão. Essas máquinas passaram por vários aperfeiçoamentos, sendo um dos mais importantes o realizado por James Watt (1736-1819). Em 1769, ele patenteou uma nova versão da máquina a vapor, que passou a ser usada para muitos propósitos.

O vapor produzido pela queima de carvão possibilitou a aceleração da atividade industrial. Enquanto dependiam da força da água, as fábricas tinham de ser instaladas perto do curso dos rios. Com a introdução da máquina a vapor, elas passaram a se concentrar em cidades próximas de locais onde havia disponibilidade de carvão.

A máquina de Watt foi usada para diversas funções, como mover locomotivas e navios e acionar os enormes **foles** e martelos utilizados na metalurgia. Até a invenção dos motores de combustão interna e das usinas elétricas no começo do século XX, os motores a vapor dominaram a indústria e os transportes.

Motor a vapor portátil, século XIX. Gravura.



As primeiras ferrovias

O aumento da produção criou novas necessidades, como a de meios de transporte mais rápidos e eficientes para levar os produtos a seu destino. Nesse contexto foram criadas as primeiras ferrovias, sistemas de transporte feito sobre trilhos. Desde o século XVI existiam carros deslizantes sobre trilhos de madeira, geralmente puxados por cavalos, que eram utilizados para transportar carvão das minas. Mas esses trilhos não suportavam muito peso. A partir da década de 1790, com as inovações do processo de fundição de ferro, foi possível fabricar trilhos mais resistentes.

O inventor inglês Richard Trevithick (1771-1833) desenvolveu uma das primeiras locomotivas de que se tem notícia. Essa locomotiva fez sua primeira viagem em 1804,

mas não se mostrou uma máquina funcional, pois era muito pesada tanto para os trilhos de madeira quanto para os de ferro fundido. George Stephenson (1781-1848) construiu o primeiro modelo funcional de locomotiva, em 1814. Mas apenas em 1825 foi criado o trecho de ferrovia que serviria ao transporte regular de pessoas e cargas como carvão, ferro e tecidos.

Locomotiva de carro único, c. 1880, em Londres, Inglaterra. A modernização dos meios de transporte tinha o objetivo de dinamizar o escoamento da produção industrial e beneficiou também grande parte da sociedade.



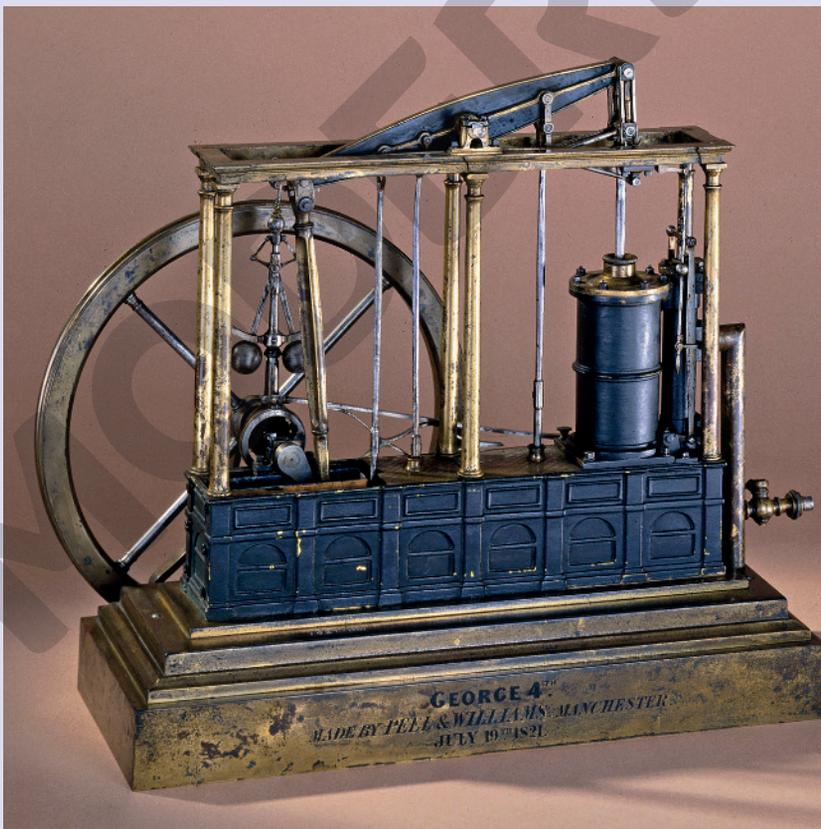
A descoberta da Termodinâmica

Muitas das descobertas da Revolução Industrial, iniciada em meados do século XVIII, não eram fruto de estudos científicos, mas de experimentos conduzidos com finalidades práticas. O aperfeiçoamento da máquina a vapor e a criação do tear mecânico são exemplos de inovações tecnológicas realizadas com o objetivo de aumentar a produtividade, e não de compreender aspectos do funcionamento da natureza. Os meios de transporte também foram impactados com os novos usos da tecnologia. A máquina a vapor passou a ser utilizada na navegação e possibilitou o desenvolvimento do transporte ferroviário, o que tornou as viagens mais rápidas e seguras. Além disso, o aperfeiçoamento e a difusão do telégrafo possibilitaram transmitir notícias e informações a distância de maneira eficiente e veloz.

A eficiência dessas máquinas não passou despercebida aos cientistas, que estudaram os princípios científicos do desenvolvimento tecnológico industrial. Uma das áreas que se desenvolveram nesse período foi a Termodinâmica, uma área da Física que estuda cientificamente a relação entre calor e trabalho. Desenvolveu-se no século XIX graças aos estudos de cientistas como Sadi Carnot (1796-1832), James Joule (1818-1889) e James Maxwell (1831-1879). Os recursos da Termodinâmica começaram a ser aplicados antes da compreensão de seus princípios. Foi por meio do estudo e da experiência com os motores a vapor que os cientistas conseguiram definir a dinâmica dos fenômenos térmicos. Com base na pesquisa científica, conseguiu-se provar que o calor nada mais é do que a energia térmica em trânsito, ou seja, a energia que se transfere de um corpo para outro. Na década de 1850, o físico alemão Rudolf Clausius (1822-1888) retomou o trabalho de Carnot e afirmou que a energia não pode ser criada nem destruída, mas apenas transformada.

Réplica de máquina a vapor desenvolvida por James Watt no século XVIII. Esse tipo de máquina possibilitou aos cientistas entender melhor os fenômenos ligados à energia térmica.

SCIENCE & SOCIETY PICTURE LIBRARY/GETTY IMAGES - COLEÇÃO PARTICULAR



Mediação sugerida

Geografia
Física

CE1 (EM13CHS101,
EM13CHS103,
EM13CHS106).

Integração com Ciências
da Natureza e suas
Tecnologias: CE1
(EM13CNT101).

Não escreva no livro.

- A energia obtida com o calor foi a base do desenvolvimento tecnológico industrial entre os séculos XVIII e XIX. Com base nos seus conhecimentos em Física e com orientação do professor de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, pesquise sobre os processos envolvidos na obtenção da energia térmica e sobre o funcionamento da máquina a vapor desenvolvida por James Watt.

O aumento populacional

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS103, EM13CHS104, EM13CHS106); CE2 (EM13CHS201, EM13CHS202); CE4 (EM13CHS401, EM13CHS403); C5 (EM13CHS504).

A população das cidades industriais inglesas cresceu a taxas impressionantes entre os séculos XVIII e XIX. Em 1760, Manchester, por exemplo, tinha cerca de 17 mil habitantes; em 1831, passou para 237 mil e, em 1851, para 400 mil habitantes. Birmingham teve desenvolvimento semelhante: em 1740, era habitada por 25 mil pessoas, em 1800, por 100 mil e, em 1851, por 230 mil.



Rua com casas operárias geminadas em um bairro pobre de Londres, de Gustave Doré, 1872. Gravura.

O crescimento demográfico era uma realidade em toda a Inglaterra, resultado, entre outras coisas, de melhorias promovidas na agricultura, que aumentaram a produtividade nos campos. A população inglesa duplicou entre 1750 e 1820. Por volta de 1840, a maior parte da população europeia vivia no campo, e somente 19 cidades do continente tinham mais de 100 mil habitantes, nove das quais em território inglês. Nessa época, Londres, com cerca de 1 milhão de habitantes, era uma das cidades mais populosas do mundo.

A questão ambiental

Nos séculos XVIII e XIX não havia grande preocupação com a preservação da natureza. No entanto, as transformações provocadas pela Revolução Industrial causaram alterações sensíveis no ambiente. A busca de uma produção maior e mais veloz gerava um consumo amplo e descontrolado dos recursos naturais.

Desde o final do século XVI, o crescimento das cidades, sobretudo Londres, gerava forte demanda por combustíveis domésticos. O fácil acesso ao carvão vegetal provocou, até o início do século XVIII, a devastação significativa das florestas inglesas. As necessidades energéticas da nascente indústria estimularam a obtenção de outras fontes carboníferas e o aprimoramento da extração do carvão mineral em áreas mais profundas das minas.

A nova dinâmica do trabalho implicava uma visão equivocada de que a natureza seria uma fonte inesgotável de recursos. O uso industrial da água e o acúmulo de dejetos nas áreas de mineração alteravam a vida local. O aumento populacional e as condições sanitárias precárias nas cidades favoreceram a propagação de doenças.



FARADAY GIVING HIS CARD TO FATHER THAMES;
AND WE HOPE THE DIRTY FELLOW WILL CONSULT THE LEARNED PROFESSOR.

Na charge inglesa de 1885, o físico e químico inglês Michael Faraday (1791-1867) entrega seu cartão ao pai do rio Tâmesis, o maior curso de água da Inglaterra. No século XIX, o esgoto e os dejetos industriais eram lançados diretamente nos rios. Por isso, o rio Tâmesis ficou conhecido como "rio fedorento". No século XX, ele passou por tratamento de esgoto e um projeto de despoluição fez com que o rio recuperasse a vida.

Leia a seguir o soneto, publicado em 1880, do diplomata e poeta brasileiro Luís Caetano Pereira Guimarães Junior (1845-1898) que viveu em Londres no século XIX. Nos versos, ele descreve o clima dessa cidade industrial, destacando seus problemas sociais e ambientais. Com o crescimento da indústria, aumentava também a desordem e a pobreza nas ruas de Londres, mudando drasticamente a paisagem.

Londres

Como um gigante suarento, dorme
Nos pardos mantos duma névoa estranha,
A Cidade opulenta em cuja entranha
Rasteja a fome como um verme enorme.

Dos lampiões à dúbia claridade,
Passam, repassam vultos cautelosos:
Este procura no mistério os gozos,
Procura aquele um pão, na realidade.

Contra o cais solitário o rio escuro
Geme convulso e espuma – e novamente
Volta a gemer, de encontro ao velho muro;

Retine o ouro: – vela a Indústria ingente,
Cresce a miséria e aumenta o vício impuro...
Oh milionária Londres indigente!

GUIMARÃES, Luís Jr. Londres. *In: Sonetos e rimas.*
Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2010. p. 50.

1. Identifique no poema as descrições feitas pelo poeta para caracterizar aspectos da vida social de Londres no século XIX.
2. Destaque os elementos usados no poema para caracterizar os aspectos ambientais da cidade industrial.

CE1 (EM13CHS101);
CE3 (EM13CHS303).

A exploração da mão de obra nas fábricas

No início da Revolução Industrial, não existiam direitos trabalhistas regulamentados, como descanso remunerado, férias, limitação do horário de trabalho e aposentadoria. A jornada de trabalho comumente variava de 12 a 18 horas diárias. Dentro das fábricas, as condições de trabalho eram precárias e os trabalhadores ficavam constantemente expostos a acidentes de trabalho e a doenças, muitas vezes devido às contaminações causadas pela insalubridade do ambiente, além das péssimas condições sanitárias. Os trabalhadores estavam ainda sujeitos a multas e punições severas no ambiente de trabalho, caso infringissem ou desrespeitassem as regras impostas.

Fora isso, também era comum a exploração do trabalho de crianças e mulheres. Para garantir a sobrevivência, todos os membros da família tinham de trabalhar nas fábricas. Antes das primeiras leis restringindo o trabalho feminino e infantil, os empresários davam preferência para as crianças e as mulheres, pois lhes pagavam menos do que aos homens, como relatado no trecho a seguir.

Aumentou muito o número de trabalhadores porque os homens foram substituídos no trabalho pelas mulheres e sobretudo porque os adultos foram substituídos por crianças. Três meninas com 13 anos de idade e salário de 6 a 8 xelins por semana substituem um homem adulto com salário de 18 a 45 xelins.

QUINCEY, Thomas de. A lógica da economia política. *In: MARX, Karl.*
O capital. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975. v. 1, p. 451.

CE1 (EM13CHS101,
EM13CHS102,
EM13CHS103,
EM13CHS104,
EM13CHS106);
CE2 (EM13CHS201,
EM13CHS202);
CE4 (EM13CHS401,
EM13CHS403);
CE5 (EM13CHS504).

Livro

DICKENS, Charles. *Oliver Twist*. São Paulo: Loyola, 1996.

Romance clássico da literatura inglesa sobre um garoto órfão que sofre maus-tratos no orfanato e foge de uma pequena cidade da Inglaterra para Londres, a grande cidade recém-industrializada, com todos os problemas que a súbita urbanização traz.

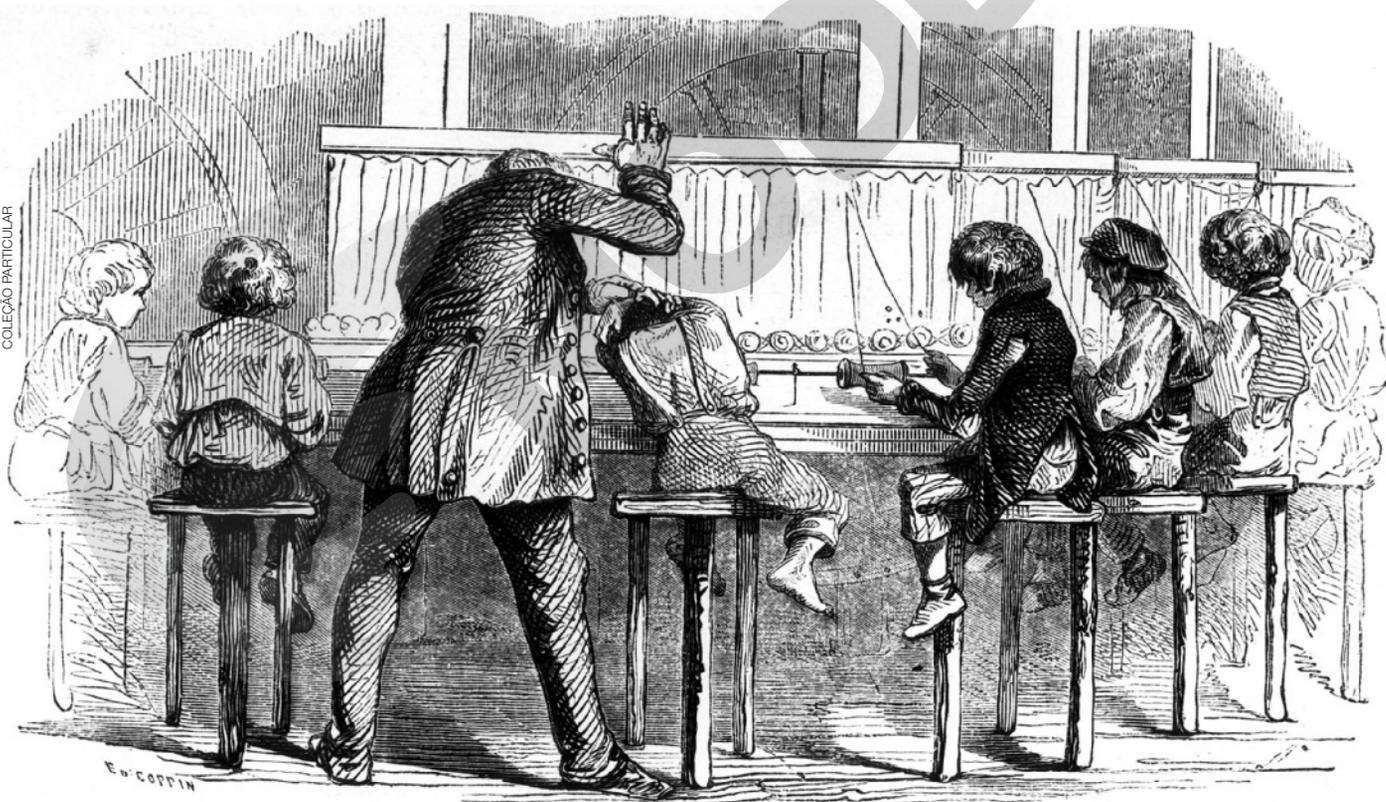
No texto a seguir, do século XIX, são abordadas as vantagens, para os industriais, da máquina de tear a vapor e do emprego de operários adolescentes.

Um tecelão, um homem de vinte e cinco ou trinta anos, tece duas peças de [...] pano para camisa por semana [...]. Um operador de tear a vapor de quinze anos tece no mesmo período sete peças similares. Uma fábrica com teares a vapor, com duzentas máquinas, empregando duzentas pessoas com menos de vinte anos de idade, e com vinte e cinco homens, tece setecentas peças por semana [...].

GUEST, Richard. *A compendious history of the cotton-manufacture*. Manchester [1823].
In: FRADER, Laura. *The Industrial Revolution: a history in documents*.
Nova York: Oxford University Press, 2006. p. 51. [Tradução nossa].

Em documentos oficiais do governo britânico, são relatados casos de famílias que vendiam os filhos, e de paróquias que faziam leilões de crianças órfãs para trabalhar nas fábricas. Jornais exibiam anúncios de aluguel de crianças. A mortalidade infantil, nas cidades industriais britânicas, era altíssima. Por volta da metade do século XIX, nos principais distritos industriais ingleses, de cada grupo de cem crianças nascidas vivas, aproximadamente 25 morriam.

Além das precárias condições de trabalho, os operários ainda tinham de viver em péssimas habitações nos subúrbios das cidades. As ruas eram sujas, e o esgoto escoava a céu aberto. Como visto, as cidades passaram a enfrentar graves problemas ambientais, principalmente nas áreas periféricas, carentes de serviços sanitários. Devido também à conjuntura econômica e social e à pobreza, nesse aglomerado, furtos, assassinatos, casos de alcoolismo e epidemias eram frequentes.



A Londres - Le travail des enfants. Paddy et ses compagnons.

O trabalho das crianças, Paddy e seus companheiros, de Auguste Trichon, de 1848. Gravura. Note que, na imagem, uma das crianças recebe castigos físicos do encarregado, procedimento de punição comum no período.

Cotidiano nas cidades industriais

A vida cotidiana nas cidades industriais inglesas foi se transformando, assim como sua paisagem. O modo de vida, os objetos, a percepção de mundo e as tarefas mais comeczinhas foram adquirindo características muito diferentes das que eram conhecidas até então pela população. Os camponeses pobres que migraram para as cidades após os cercamentos de terra e que passaram a constituir a massa de trabalhadores fabris tiveram de se acostumar com novas formas de organização da vida e do ritmo de trabalho. O relógio foi assumindo um papel importante na organização do tempo e do ritmo de trabalho. Leia a seguir a análise do historiador Edward Thompson (1924-1993) sobre o modo como essas transformações começaram a ser incorporadas à vida social.

A investida vinha de tantas direções, contra os antigos hábitos de trabalho do povo não ficou certamente sem contestações. Na primeira etapa, encontramos a simples resistência. Mas, na etapa seguinte, quando é imposta a nova disciplina de trabalho, os trabalhadores começaram a lutar, não contra o tempo, mas sobre ele. As evidências nesse ponto não são completamente claras. Mas nos ofícios artesanais mais bem organizados, especialmente em Londres, não há dúvida de que as horas eram progressivamente reduzidas à medida que avançavam as associações. Lipson cita o caso dos alfaiates de Londres que tiveram suas horas reduzidas em 1721, e mais uma vez em 1768; em ambas as ocasiões, os intervalos no meio do dia para almoçar e beber também foram reduzidos - o dia foi comprimido. [...]

Era exatamente naquelas atividades – as fábricas têxteis e as oficinas – em que se impunha rigorosamente a nova disciplina de tempo que a disputa sobre o tempo se tornava mais intensa. No princípio, os piores mestres tentavam expropriar os trabalhadores de todo conhecimento sobre o tempo. “Eu trabalhava na fábrica do sr. Braid”, declarou uma testemunha:

“Ali trabalhávamos enquanto ainda podíamos enxergar no verão, e não saberia dizer a que hora parávamos de trabalhar. Ninguém a não ser o mestre e o filho do mestre tinha relógio, e nunca sabíamos que horas eram. Havia um homem que tinha relógio [...]. Foi-lhe tirado e entregue à custódia do mestre, porque ele informara aos homens a hora do dia [...]”.

THOMPSON, Edward P. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 293-294.



Vista da cidade de Manchester, na Inglaterra, c. 1870.

CE1 (EM13CHS101,
EM13CHS102,
EM13CHS103,
EM13CHS104,
EM13CHS106);
CE2 (EM13CHS201,
EM13CHS202);
CE4 (EM13CHS401,
EM13CHS403);
CE5 (EM13CHS504).

A organização de trabalhadores

Reivindicações por melhores condições de trabalho e de vida antecederam a Revolução Industrial. As organizações de trabalhadores (*Trade Unions*) já existiam na Inglaterra desde 1720. As primeiras associações permanentes de trabalhadores estavam relacionadas a ofícios nos quais predominava o trabalho manual e artesanal, cujo objetivo era obter aumentos salariais por meio de petições enviadas ao Parlamento.

Com a Revolução Industrial, porém, esse processo se acelerou e se radicalizou. Aglomerados nas fábricas, os trabalhadores começaram a se ver como um grupo social. Diante dos conflitos entre operários e patrões, o governo passou a reprimir as organizações de trabalhadores por meio de leis antissindiais, prisões e uso da violência.

Em 1825, os trabalhadores conseguiram a revogação das *Combination Acts*, leis que consideravam criminosas as organizações sindicais. Em 1833, as mobilizações conseguiram limitar o trabalho das crianças entre 10 e 13 anos a 48 horas semanais e das que tinham entre 13 e 18 anos a 69 horas semanais. Foi estabelecido ainda o direito dessas crianças a duas horas por dia para ir à escola. Em 1834, a classe operária britânica formou a primeira central de trabalhadores (*Grand National Consolidated Trade Unions*). Depois de muitas greves, em 1847 o movimento operário conseguiu a redução da jornada de trabalho para dez horas em toda a Inglaterra.



Multidão de trabalhadores em manifestação em Londres, Inglaterra, em 1898.

COLEÇÃO REAL - LONDRES

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

CE1 (EM13CHS101,
EM13CHS102,
EM13CHS103,
EM13CHS104,
EM13CHS106);
CE2 (EM13CHS201,
EM13CHS202);
CE4 (EM13CHS401,
EM13CHS403);
CE5 (EM13CHS504).

O liberalismo econômico

Com as atividades industriais, inauguraram-se, ao longo do século XVIII, novas relações entre trabalhadores e donos dos meios de produção. Para acompanhar essas inovações, alguns pensadores, que hoje poderíamos chamar de economistas, propuseram um conjunto de teorias para explicar o contexto inédito da Europa naquele período, em particular na Inglaterra. Esse conjunto de teorias é chamado de **liberalismo econômico**.

Na teoria liberal, a busca do interesse próprio é a principal motivação do comportamento humano, e o sujeito é visto como um ser independente dos vínculos sociais, concorrendo com os demais pela realização de seus objetivos. Os liberais davam

muito mais importância ao indivíduo do que à sociedade e defendiam a ideia de que os indivíduos (principalmente os empreendedores, ou seja, os homens de negócio) deveriam ser livres para atender a seus interesses sem sofrer coerção exterior, fosse da sociedade, fosse do Estado. Ao perseguir seus interesses, eles seriam úteis à sociedade, pois sua atividade geraria renda e criaria empregos, contribuindo para o aumento da riqueza da nação e do bem público.

As ideias de Adam Smith

O mais importante teórico do liberalismo foi o escocês Adam Smith (1723-1790). Em seu principal livro, *A riqueza das nações*, publicado em 1776, Smith defendia a supressão das restrições ao livre desenvolvimento do mercado. Em princípio, isso seria igualmente benéfico para trabalhadores e empresários. Segundo Smith, da mesma forma que o empresário busca sempre a melhor aplicação para o seu capital, o trabalhador procura sempre o maior salário em troca do seu trabalho, ou seja, ambos buscam o maior lucro possível com aquilo que têm para oferecer ao mercado. Se cada um fosse livre para procurar as melhores oportunidades e empregar seu capital ou seu trabalho onde quisesse, a sociedade como um todo sairia ganhando.

Para Adam Smith, em vez de ser uma característica moral negativa, o desejo de lucro levaria o empresário a produzir de acordo com as necessidades dos consumidores, regulando a **oferta** pela **procura**. Ao disputar os consumidores, cada empresa procuraria superar as outras oferecendo produtos de melhor qualidade ou com menores preços.

Assim, segundo ele e outros teóricos liberais, a economia poderia ser definida como um conjunto de práticas regidas por leis naturais, e seria irracional opor-se a elas. Por isso, os liberais rejeitavam as medidas mercantilistas e pregavam o *laissez-faire*, ou seja, a não intervenção do Estado na economia, que deveria obedecer apenas às leis básicas da oferta e da procura.

De acordo com Adam Smith, o papel do Estado deveria reduzir-se a três funções básicas: a proteção do país contra invasões estrangeiras; a administração da justiça (o que incluiria a proteção à propriedade privada, a garantia do cumprimento de contratos e a segurança interna, indispensáveis às atividades econômicas); a realização de grandes obras públicas, como canais, pontes e estradas (que, por exigirem muito capital, poderiam ficar a cargo do Estado).

Uma das ideias fundamentais de Adam Smith era a crença de que haveria uma "mão invisível", encarregada de conciliar os interesses egoístas em concorrência na economia de mercado. Leia a seguir um trecho em que Smith defende a ideia de que, ao perseguir seus interesses, o indivíduo é levado a colaborar com o restante da sociedade.

Todo indivíduo empenha-se continuamente em descobrir a aplicação mais vantajosa de todo capital que possui. Com efeito, o que o indivíduo tem em vista é sua própria vantagem, e não a da sociedade.

Todavia, a procura de sua própria vantagem individual natural ou, antes, quase necessariamente, leva-o a preferir aquela aplicação que acarreta as maiores vantagens para a sociedade.

SMITH, Adam. *Os economistas*. São Paulo: Circulo do Livro, 1996. p. 436.



Centavo escocês comemorativo com a efígie de Adam Smith, 1797.

Foco no texto

CE1 (EM13CHS101); CE2 (EM13CHS201, EM13CHS202).

Não escreva no livro.

Após ler o texto acima de Adam Smith reflita sobre a seguinte questão: segundo sua teoria, qual seria a função do Estado?

CE1 (EM13CHS101,
EM13CHS103,
EM13CHS105);
CE2 (EM13CHS202).

Estamento: grupo social que tinha mobilidade quase nula. No Antigo Regime, predominavam três estamentos (clero, nobreza e terceiro estado).

Transcendência: caráter das coisas que ultrapassam aquilo que é físico e material, entrando na esfera do divino.

Imanência: caráter das coisas que pertencem à esfera física e material, sem a preocupação com questões divinas ou sobrenaturais.

Racionalismo e progresso

A Revolução Industrial também teve consequências no campo cultural por meio da difusão das ideias iluministas.

O Iluminismo (também conhecido como Ilustração ou Esclarecimento) foi um movimento de dimensões sociais e filosóficas que ganhou vigor, sobretudo, no século XVIII. Teve como centros iniciais a Inglaterra e a França e, posteriormente, espalhou-se para outras regiões da Europa. O movimento inspirou transformações políticas significativas tanto na Europa, como a Revolução Francesa (iniciada em 1789), quanto na América, como a Independência das Treze Colônias, com a formação dos Estados Unidos (1776) e os movimentos independentistas nos países latino-americanos (século XIX).

Por ser um movimento complexo, o Iluminismo não pode ser reduzido a um conjunto de propostas homogêneas. Apesar disso, podemos dizer que, de modo geral, o movimento pretendia libertar o ser humano de certas algemas que derivavam do tradicionalismo religioso, das práticas supersticiosas, e também da divisão social típica do Antigo Regime, que se baseava na hierarquia dos **estamentos**.

No plano filosófico, o Iluminismo tendeu a enfatizar o **racionalismo**. Nesse sentido, tornou-se comum a crença de que as “luzes da razão” combateriam as “trevas não racionais”. O racionalismo foi reforçado pelo desenvolvimento industrial, com seus avanços técnicos, e pelo progresso da ciência em campos como a Química, a Física e a Matemática.

Como observou o filósofo brasileiro Luiz Roberto Salinas Fortes (1937-1987):

Novos domínios, novos territórios vão sendo descobertos no mapa do saber. A atenção do sábio se volta para este mundo, a **transcendência** cede lugar à **imanência**. Um novo objeto de estudos começa a se desenhar no horizonte: o próprio homem. Uma nova “ciência” começa a se impor: a História. Os homens percebem, através do estudo do seu passado, que a massa de conhecimentos adquiridos pode ser utilizada e posta a serviço do seu próprio bem-estar. Surge, por conseguinte, como um corolário necessário de todas estas descobertas, um novo mito, um novo ideal, uma nova ideia reguladora, ou seja, a ideia de Progresso. Se o universo é inteiramente racional não é absolutamente legítimo esperar que o acúmulo e a multiplicação dos conhecimentos permitirá ao homem cada vez mais dominar ou domesticar a Natureza, racionalizando e melhorando indefinidamente suas condições de vida?

FORTES, Luiz Roberto Salinas. *O Iluminismo e os reis filósofos*. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 20-21.

A faut esperer q'eu se jeu la finira bentot (“É de se esperar que esse jogo termine cedo”, em tradução livre), 1789. Gravura, 20 cm × 14,5 cm. Essa sátira retrata os três estamentos da sociedade francesa durante o Antigo Regime; um dos estamentos (os trabalhadores urbanos e rurais) carrega em suas costas os outros dois (a nobreza e o clero).



Ilustração e a ideologia burguesa

Os pensadores do Iluminismo procuraram exaltar e defender, dentre outros valores, a **liberdade** e a **igualdade** entre as pessoas, a **tolerância** entre distintas religiões ou formas de pensamento e o direito à **propriedade privada**. De acordo com a análise do filósofo e sociólogo Lucien Goldmann (1913-1979), a preocupação com esses temas estaria vinculada, em boa medida, com a atividade econômica desenvolvida pela burguesia – o comércio –, de modo que os valores iluministas constituiriam também valores burgueses. Em outras palavras, os pensadores iluministas teriam sido ideólogos da burguesia. O Iluminismo não foi, porém, um movimento coeso e uniforme, embora tenha tido como uma de suas principais características a crítica social. Por isso, não podemos definir todos os pensadores iluministas como “ideólogos da burguesia”. Muitos dentre eles, por exemplo, defenderam a aristocracia e seus valores.

Igualdade jurídica

Quando consideramos qualquer ato de comércio, como o processo de compra e venda, vemos que todas as eventuais desigualdades sociais entre compradores e vendedores não são essenciais. Na compra e venda, o que efetivamente importa é a igualdade dos participantes do ato comercial. Portanto, grande parte da burguesia dessa época defendeu a igualdade jurídica de todos perante a lei. Todos seriam cidadãos

com direitos básicos, embora com diferentes situações socioeconômicas.

Tolerância religiosa ou filosófica

Para a realização de qualquer ato comercial, as convicções religiosas ou filosóficas das pessoas não têm a menor importância. Assim, do ponto de vista econômico, seria irracional ou absurdo o processo de compra e venda somente entre pessoas da mesma religião ou filosofia, já que seu poder econômico não depende de suas crenças religiosas ou filosóficas. Nesse entendimento, os representantes da burguesia assumiram, na época, a defesa da tolerância em relação à diversidade de crenças.

Liberdade pessoal e social

O comércio só pode se desenvolver em uma sociedade em que as pessoas estejam livres para realizar seus negócios, pois sem indivíduos livres, recebendo salários, não pode haver mercado comercial. Assim, a burguesia posicionou-se contra a escravidão da pessoa humana.

Propriedade privada

O comércio também só é possível entre pessoas que detenham a propriedade de bens ou de capitais, pois a propriedade privada confere ao proprietário o direito de usar e dispor livremente do que lhe pertence. Portanto, os representantes da burguesia passaram a defender o direito à propriedade privada, elemento essencial à sociedade capitalista.



Carga e descarga de mercadorias no Porto de Marselha, França, de Claude Joseph Vernet, 1754. Óleo sobre tela, 165 cm × 263 cm. Em um país cuja economia ainda estava centrada nas atividades agrícola e artesanal, o comércio exterior francês intensificou-se durante o século XVIII. Na imagem, aristocratas e burgueses, com suas famílias, dividem o espaço com trabalhadores portuários.

CE1 (EM13CHS101,
EM13CHS102,
EM13CHS105,
EM13CHS106);
CE2 (EM13CHS202);
CE3 (EM13CHS303);
CE5 (EM13CHS501,
EM13CHS504).

O que é Ilustração; o que é Iluminismo

Leia três textos sobre o Iluminismo. No primeiro, o filósofo Immanuel Kant (1724-1804) faz o elogio do ideal de emancipação e autonomia dos indivíduos por meio da razão. No seguinte, dois filósofos alemães contemporâneos, Horkheimer e Adorno, fazem a crítica do projeto iluminista. No terceiro, o filósofo Michel Foucault analisa o discurso da modernidade presente no texto de Kant. Após a leitura, responda às questões que seguem.

Texto I

O que é Ilustração

A ilustração [Aufklärung, em alemão] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele é o próprio responsável. A menoridade é a incapacidade de fazer uso do entendimento sem a condução de um outro. O homem é o próprio culpado dessa menoridade quando sua causa reside não na falta de entendimento, mas na falta de resolução e coragem para usá-lo sem a condução de um outro. *Sapere aude!* [Ousai saber!]. “Tenha coragem de usar seu próprio entendimento!” – esse é o lema da ilustração.

Preguiça e covardia são as razões pelas quais uma tão grande parcela da humanidade permanece na menoridade mesmo depois que a natureza a liberou da condução externa [...]; e essas são também as razões pelas quais é tão fácil para outros manterem-se como seus guardiões. É cômodo ser menor. Se tenho um livro que substitui meu entendimento, um diretor espiritual que tem uma consciência por mim, um médico que decide sobre a minha dieta e assim por diante, não preciso me esforçar. Não preciso pensar se puder pagar: outros prontamente assumiram por mim o trabalho penoso. Que a passagem à maioridade seja tida como muito difícil e perigosa pela maior parte da humanidade [...] deve-se a que os guardiões de bom grado se encarregam da sua tutela. Inicialmente os guardiões domesticam o seu gado, e certificam-se de que essas criaturas plácidas não ousarão dar um único passo sem seus cabrestos: em seguida, os guardiões lhes mostram o perigo que as ameaça caso elas tentem marchar sozinhas. [...] É muito difícil para um indivíduo isolado libertar-se da sua menoridade quando ela tornou-se quase a sua natureza [...]. Mas que o público se esclareça a si mesmo é muito perfeitamente possível; se lhe for assegurada a liberdade, é quase certo que isso ocorra... Sempre haverá alguns pensadores independentes, mesmo entre os guardiões das grandes massas, que, depois de terem-se libertado da menoridade, disseminarão o espírito de reconhecimento racional tanto de sua própria dignidade quanto da vocação de todo homem para pensar por si mesmo. [...]

Enquanto essa reforma não ocorrer, novos preconceitos servirão, tão bem quanto os antigos, para atrelar as grandes massas não pensantes. Entretanto, nada além da liberdade é necessário à ilustração: na verdade, o que se requer é a mais inofensiva de todas as coisas às quais esse termo pode ser aplicado, ou seja, a liberdade de fazer uso público da própria razão a respeito de tudo [...].

KANT, Immanuel. O que é a ilustração. In: WEFFORT, Francisco. *Os clássicos da política*. São Paulo: Ática. 1990. v. 2, p. 83-85.

Texto I

O que é Iluminismo

Desde sempre, o Iluminismo, no sentido mais abrangente de um pensar que faz progressos, perseguiu o objetivo de livrar os homens do medo e de fazer deles senhores. Mas, completamente iluminada, a Terra resplandece sob o signo do infortúnio triunfal. O programa do Iluminismo era o de livrar o mundo do feitiço. Sua pretensão, a de dissolver os mitos e anular a ilusão, por meio do saber.

[...] A técnica é a essência desse saber. Seu objetivo não são os conceitos ou imagens, nem a felicidade da contemplação, mas o método, a exploração do trabalho dos outros, o capital. [...] O que os homens querem aprender da natureza é como aplicá-la para dominá-la completamente e aos homens. [...] Poder e conhecimento são sinônimos.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. Conceito de Iluminismo. In: BENJAMIN, Walter *et al.* *Textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 89 e 98. (Os Pensadores).

Texto III

[...] parece-me que se viu aparecer no texto de Kant a questão do presente como acontecimento filosófico ao qual pertence o filósofo que fala. Se se considera a filosofia como uma forma de prática discursiva que tem sua própria história, parece-me que com esse texto sobre a *Aufklärung*, vê-se a filosofia – e penso que não forço as coisas demais ao dizer que é a primeira vez – problematizar sua própria atualidade discursiva: atualidade que ela interroga como acontecimento, como um acontecimento do qual ela deve dizer o sentido, o valor, a singularidade filosófica e no qual ela tem que encontrar ao mesmo tempo sua própria razão de ser e o fundamento daquilo que ela diz. [...]

[...] Tudo isso, a filosofia como problematização de uma atualidade e como interrogação para o filósofo dessa atualidade da qual faz parte e em relação à qual tem que se situar, poderia caracterizar a filosofia como discurso da modernidade e sobre a modernidade.

[...]

Isto não é nada mais que uma pista que convém explorar com um pouco mais de precisão. Seria necessário tentar fazer a genealogia, não tanto da noção de modernidade, mas da modernidade como questão. E, em todo caso, mesmo se tomo o texto de Kant como ponto de emergência desta questão, é claro que faz parte de um processo histórico muito amplo do qual seria preciso conhecer as medidas. Seria, sem dúvida, um eixo interessante para o estudo do séc. XVIII em geral e mais particularmente da *Aufklärung*, que se interroga sobre o seguinte fato: a *Aufklärung* chama a si mesma de *Aufklärung*; ela é um processo cultural sem dúvida muito singular que sendo consciente de si mesmo, nomeando-se, situando-se em relação do seu passado e em relação com seu futuro e designando as operações que devia efetuar no interior de seu próprio presente.

FOUCAULT, Michel. Qu'est-ce que les Lumières?, *Magazine Littéraire*, n. 207, maio 1984, p. 35-39. (Retirado do curso de 5 de janeiro de 1983, no Collège de France). Traduzido por Wanderson Flor do Nascimento a partir de FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 1994. v. IV, p. 679-688.

Não escreva no livro.

1. No primeiro texto, o que significa a “menoridade” do ser humano?
2. Por que, segundo Kant, o ser humano escolhe viver assim?
3. Com relação aos “guardiões” ou tutores da consciência dos indivíduos, citados por Kant:
 - quem seriam eles naquela época?
 - como você entende que eles controlariam a consciência das pessoas?
 - quem mais você acrescentaria a essa lista nos tempos atuais? Há pessoas do seu cotidiano que poderiam ser consideradas tutoras da sua consciência?
4. Qual é o caminho proposto por Kant para tirar o ser humano dessa condição de menoridade? Comente essa proposta.
5. Contraponha o otimismo de Kant em relação ao projeto iluminista com o que dizem os autores do segundo texto.
6. Qual é a crítica feita por Adorno e Horkheimer no segundo texto?
7. De qual aspecto Foucault chama a atenção na reflexão filosófica de Kant sobre a Ilustração (ou Iluminismo)?
8. Que reflexões e conclusão você extrai da leitura desses três textos?

CE1 (EM13CHS101,
EM13CHS102,
EM13CHS103,
EM13CHS105,
EM13CHS106);
CE2 (EM13CHS201,
EM13CHS202);
CE4 (EM13CHS401,
EM13CHS403);
CE5 (EM13CHS504).

Dinamo: gerador que transforma energia mecânica em elétrica.

A lâmpada inventada pelo estadunidense Thomas Alva Edison (1847-1931) apresentava um único laço de carbono que brilhava quando uma corrente elétrica o atravessava. O bulbo de vidro continha um vácuo parcial, o que possibilitava, com o pouco oxigênio, que o filamento ficasse muito quente sem pegar fogo, produzindo a incandescência que emitia luz.



A ERA DA ELETRICIDADE E DO PETRÓLEO

Inicialmente, ainda em meados do século XVIII, a Revolução Industrial se intensificou na Inglaterra, bem como na França, na Bélgica, na Holanda e no norte da Alemanha. Depois, ao longo do século XIX, a industrialização atingiu outros lugares, como os países nórdicos, a Rússia, o norte da Itália e algumas regiões da Espanha. Fora da Europa, a industrialização ocorreu nos Estados Unidos e no Japão.

Em meados do século XIX, sucessivas inovações tecnológicas possibilitaram o desenvolvimento de novas indústrias e estimularam pesquisas e invenções. As mudanças econômicas, sociais e políticas desse processo, conhecido como **Segunda Revolução Industrial**, tiveram como base duas novas fontes de energia: a **eletricidade** e o **petróleo**.

Industrialização e inovações tecnológicas

A invenção da lâmpada incandescente e da luz elétrica em fins do século XIX foi capaz de mudar o dia a dia dos habitantes das cidades, possibilitando a iluminação pública, os passeios e divertimentos noturnos. A indústria também foi favorecida com o desenvolvimento dos motores elétricos, com o aumento e a diversificação da produção, com a fabricação de eletrodomésticos e a ampliação dos meios de entretenimento. A geração de eletricidade tornou-se possível com a invenção do **dinamo**, na segunda metade do século XIX. Utilizada inicialmente na iluminação pública, a eletricidade foi, a partir da década de 1880, substituindo gradualmente o uso do carvão e das máquinas a vapor nas fábricas.



Iluminação noturna em uma rua movimentada em Newcastle upon Tyne, na Inglaterra, no final do século XIX. Louis Grimshaw, 1902. Óleo sobre painel, 28,7 cm × 43,8 cm.

Por sua vez, o petróleo começou a ser utilizado como fonte de energia a partir de 1859, nos Estados Unidos. A princípio, seus derivados (como o querosene) foram empregados na iluminação. Depois, passaram a substituir o carvão, movimentando as máquinas nas fábricas e, a partir de 1870, tornaram-se combustível para os meios de transporte (especialmente com a gasolina, um dos derivados do petróleo).

As inovações tecnológicas do período impulsionaram outros inventos. No setor elétrico, destaca-se a invenção do telefone, do telégrafo e do rádio. A indústria química

foi aprimorada com a produção de fertilizantes, artigos sintéticos, explosivos e medicamentos. A siderurgia foi revolucionada por um novo processo de fabricação do aço que possibilitou produzi-lo em maior quantidade e a preços mais baixos.

Veja, na tabela a seguir, alguns outros exemplos de invenções criadas ao longo da Segunda Revolução Industrial.

INVENÇÕES DA SEGUNDA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL		
Invenção	Atribuída a	País/ano
Máquina de costura	Elias Howe	Estados Unidos/1846
Motor de combustão interna	Nikolaus Otto	Alemanha/1866
Dínamo	Werner Siemens	Alemanha/1866
Máquina de escrever	Christopher Sholes e Carlos Glidden	Estados Unidos/1867
Telefone	Alexander Graham Bell e Elisha Gray	Estados Unidos/1876
Processamento de aço	Sidney Gilchrist Thomas	Grã-Bretanha/1877
Lâmpada incandescente	Thomas Edison	Estados Unidos/1879
Automóvel	Gottlieb Daimler e Karl Benz	Alemanha/1884
Turbina a vapor	Charles Algernon Parsons	Grã-Bretanha/1890
Motor a diesel	Rudolf Diesel	Alemanha/1897
Dirigível	Ferdinand von Zeppelin	Alemanha/1900

Fontes: CHALINE, Eric. *50 máquinas que mudaram o rumo da história*. Rio de Janeiro: Sextante, 2014; DUARTE, Marcelo. *O livro das invenções*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

As comunicações também se transformaram significativamente com o desenvolvimento do telefone, apresentado em 1876 na Exposição Universal da Filadélfia. Diferentemente do telégrafo, que transmitia apenas sinais, o telefone possibilitava a transmissão da voz humana. Em razão do sucesso dessa tecnologia, aparelhos de telefone começaram a ser fabricados e comercializados. Levou algum tempo, porém, para que eles se tornassem acessíveis à maioria das pessoas. O sistema de discagem, por exemplo, foi disponibilizado apenas em 1896, e a **comutação mecanizada** só se difundiu no final da década de 1920.

Comutação mecanizada: sistema que possibilitava realizar chamadas telefônicas sem a intermediação de telefonistas.

Entretenimento e indústria cultural

O desenvolvimento da fotografia resultou de estudos no campo da óptica e de experimentos que foram feitos ao longo de décadas. Em 1826, o francês Joseph Nicéphore Niépce criou uma placa de estanho coberta com um derivado de petróleo fotossensível, e, após uma exposição à luz durante 8 horas, a imagem foi produzida. Na mesma época, o também francês Louis-Jacques-Mandé Daguerre conseguiu produzir imagem fotográfica utilizando vapor de mercúrio, diminuindo o tempo de revelação. O processo criado por ele se popularizou, e passou a ser chamado de daguerreotipia.

No século XIX, com a invenção da fotografia, discutia-se muito se a nova técnica acarretaria o fim da pintura. As polêmicas desse período estimularam movimentos artísticos vanguardistas no campo da pintura, como o Impressionismo e o Cubismo, que se colocavam como uma forma de contestação a esse ponto de vista e procuravam mostrar que a pintura não era um mero registro fiel da realidade, mas uma representação com linguagem própria.



Câmera usada por Daguerre, de madeira e metal.



Termiônico: fenômeno que manifesta a emissão de elétrons por causa do calor.

Primeiro registro fotográfico em que aparecem pessoas, feito por Daguerre, em 1838, no Boulevard du Temple, em Paris.

UNIVERSAL ART ARCHIVE/ALAMY/FOTORENA



Cena do filme mudo *Un homme de têtes* ("As quatro cabeças problemáticas"), de 1898, estrelado e dirigido por Georges Méliès (1861-1938). Na obra, Méliès experimenta efeitos especiais da câmera usando sobreposição por dupla exposição, parecendo que pode remover a sua cabeça.

WESTINGHOUSE/UNITED STATES INFORMATION AGENCY/PHOTOCUQUEST/GETTY IMAGES



Mulheres apresentam um programa, ao vivo, em uma estação de rádio, em Massachusetts, Estados Unidos, em 1921.

O cinema, por sua vez, intensificou o processo iniciado pela fotografia – o mundo ficou fascinado com o registro da realidade em movimento. Além de registros documentais, foram elaborados filmes ficcionais, criando uma nova forma de entretenimento. A fotografia e o cinema, associados aos jornais, à música, à dramaturgia e ao rádio, tornaram-se os principais veículos do que se chamou de cultura de massa – de padrões homogeneizados, idealizada para atingir a maior quantidade possível de pessoas a fim de aumentar a venda dos produtos industrializados.

Outra invenção importante do período foi o rádio. Datam do início do século XX as primeiras tentativas de radiodifusão. Em 1901, o italiano Guglielmo Marconi fez a primeira transmissão de mensagens a distância por meio de ondas de rádio. Na década de 1910, foram feitas as primeiras transmissões de som, resultantes de diversos aperfeiçoamentos do sistema. Foram, então, iniciados os programas diários de notícias, palestras, peças de teatro e até sermões eclesiais transmitidos pelo rádio. Pouco tempo depois foram inventados os aparelhos receptores equipados com válvula **termiônica**, por meio da qual eram captados com fidelidade os sinais de rádio emitidos pelas estações transmissoras.

Na mesma época, descobriu-se que as válvulas também possibilitavam a transmissão de imagens. As transmissões televisivas começaram na Inglaterra em 1927, e só chegaram ao Brasil em 1950, com a inauguração da primeira emissora brasileira, a TV Tupi.

A enorme quantidade de descobertas científicas e de inovações tecnológicas transformou o cotidiano e gerou novas formas de ver o mundo e até mesmo os seres humanos. Setores das sociedades industrializadas, como a burguesia, mostravam-se otimistas e passaram a depositar uma fé inabalável na capacidade da ciência e da técnica. Atividades consideradas impossíveis, como voar, comunicar-se a distância e movimentar-se em alta velocidade, tornaram-se reais com a invenção do avião, do telefone e do automóvel. Os inventos, cada vez mais sofisticados, difundiram-se e tornaram-se parte do dia a dia das pessoas.

Os benefícios da industrialização, porém, não atingiram todos os habitantes da Europa, muito menos todos os países dos demais continentes. A fome e os surtos epidêmicos continuaram sendo graves problemas nas áreas menos desenvolvidas do continente europeu, como a Rússia, e do restante do mundo.



BETTMANNGETTY IMAGES

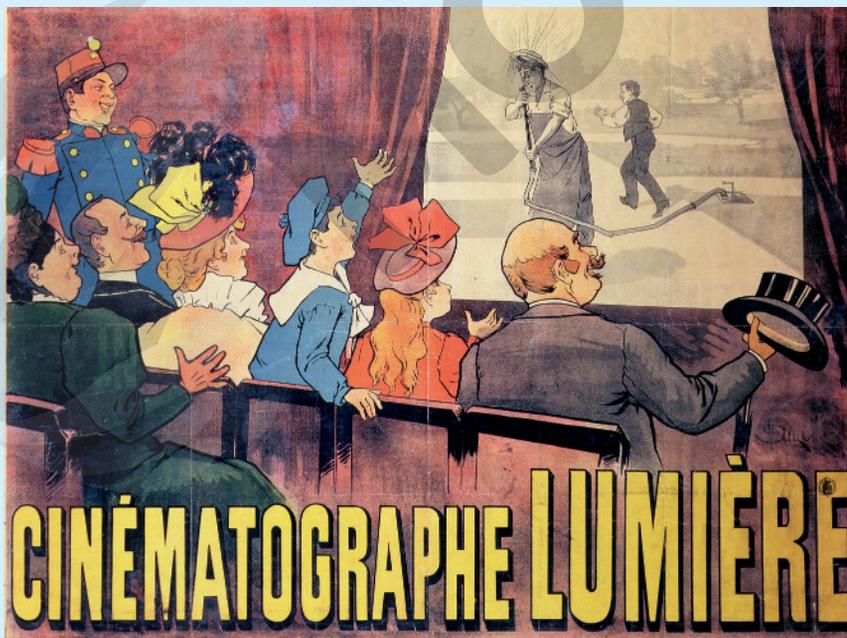
Aparelho de televisão da década de 1940.

A era do progresso e do otimismo

Em tempos de aceleração das mudanças tecnológicas, muitas pessoas acabam alimentando a crença (ilusória) de que a tecnologia solucionará todos os problemas da humanidade e a conduzirá a um mundo de paz e prosperidade.

Um desses períodos foi o da virada do século XIX para o século XX: a chamada *Belle Époque* (do francês, "Bela Época"), vivenciada tanto na Europa quanto fora dela, como no Brasil. No mundo que se constituía, as cidades cresciam de maneira incessante, fornecendo condições para a formação das chamadas massas urbanas, principalmente na Europa de finais do século XIX.

A difusão das mudanças promovidas na *Belle Époque* foi facilitada pelo grande desenvolvimento dos meios de comunicação. A ampliação das publicações literárias, dos jornais e do público leitor, a diminuição do tempo de deslocamento entre as cidades em virtude da expansão da rede ferroviária e os avanços técnicos colaboraram para o clima de entusiasmo e de otimismo quanto à capacidade humana de criar e superar obstáculos.



MUSEU DO PÔSTER, PARIS

Pôster de cinema, produzido por Henri Brispot (1846-1928) em 1896, para a sessão de *Cinématographe Lumière* (Cinematógrafo Lumière), dos irmãos Lumière, considerados os pais do cinema.

Explorando outras fontes

Filme

Tempos modernos.
Estados Unidos, 1936.
Direção: Charles Chaplin.
Duração: 87 min.

De maneira bem-humorada, conta a história de Carlitos, um operário que trabalha em uma fábrica moderna, executando sempre a mesma tarefa na linha de montagem. Quando a fábrica aumenta ainda mais o ritmo de produção, Carlitos tem um colapso nervoso e é demitido. O filme satiriza a industrialização, abrindo espaço para reflexões sobre a liberdade e a submissão que o trabalho industrial gerou.

CE1 (EM13CHS101,
EM13CHS102,
EM13CHS105);
CE2 (EM13CHS201,
EM13CHS202);
CE3 (EM13CHS303);
CE5 (EM13CHS504).

Teoria crítica: indústria cultural e razão instrumental

Nas primeiras décadas do século XX, surgiu uma importante corrente filosófica que procurou repensar os pilares da sociedade industrial. Trata-se da **Escola de Frankfurt** – nome dado ao grupo de pensadores alemães do Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt, fundado na década de 1920. Entre seus membros, destacaram-se Theodor Adorno (1906-1969), Max Horkheimer (1895-1973), Walter Benjamin (1892-1940) e Jürgen Habermas, além de Herbert Marcuse (1898-1979) e Erich Fromm (1900-1980). Sua produção ficou conhecida como **teoria crítica**.

Os pensadores frankfurtianos manifestaram interesse especial na sociedade de massa (termo que caracteriza a sociedade atual), na qual o avanço tecnológico foi colocado a serviço da reprodução capitalista, ao mesmo tempo que o consumo e a diversão alienada passaram a ser promovidos como meios de garantir o apaziguamento e a diluição dos problemas sociais. Nesse sentido, desenvolveu-se a **indústria cultural**, que é uma expressão difundida por Adorno e Horkheimer para designar a indústria da diversão de massa, veiculada por televisão, cinema, rádio, revistas, jornais, música, propaganda etc. Por meio dessa indústria cultural se obteriam a homogeneização dos comportamentos e a massificação das pessoas.



Marilyn, de Andy Warhol, 1967. Serigrafia, 91,2 cm × 91,2 cm.

Na análise da sociedade de massa, que se desdobra em vários aspectos, um tema recorrente é a crítica da razão. De acordo com Horkheimer e Adorno, a razão iluminista – que visava à emancipação dos indivíduos e ao progresso social – terminou por levar a uma crescente dominação das pessoas em virtude justamente do desenvolvimento tecnológico-industrial.

De acordo com Horkheimer, o problema estaria no surgimento de uma razão controladora e **instrumental** a partir da Idade Moderna, que está sempre em busca de dominação, tanto da natureza quanto do próprio ser humano.

Em resumo, Horkheimer e Adorno denunciam a **morte da razão crítica**, asfixiada pelas relações de produção capitalista e pela indústria cultural. Havia nessa concepção certa desesperança em relação à possibilidade de transformação dessa realidade social, identificando a alienação das consciências, promovida pela indústria cultural.

Walter Benjamin adotava uma postura mais otimista: ele enfatizava que a arte dirigida às massas pode servir como instrumento de politização. Além disso, em seu texto *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, ele se mostrava esperançoso com a possibilidade de que a arte se torne acessível a todos com o desenvolvimento das técnicas de reprodução (discos, reprografia e processos semelhantes).

CHRISTIE'S IMAGES/BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL © THE ANDY WARHOL FOUNDATION FOR THE VISUAL ARTS, INC./AUTVIS, BRASIL, 2020 – MUSEU DE ARTE MODERNA DE NOVA YORK (MOMA)

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

Terceira e quarta revoluções industriais

Em meados do século XX teve início a **Terceira Revolução Industrial**, fundamentada na automatização e na robotização da produção – o que colaborou, por um lado, para reduzir o uso intensivo de mão de obra e energia, e, por outro, contribuiu para elevar a produtividade industrial, o que indiretamente obrigou as empresas a repensar suas estratégias de ação e produção.

Avanços na tecnologia em áreas do conhecimento – como a informática, as telecomunicações, a **biotecnologia**, a robótica e a **química fina** – possibilitaram o desenvolvimento de novas técnicas, produtos e matérias-primas, exigindo o uso de mão de obra altamente especializada.

Nesse contexto, a competitividade nos mercados mundiais passou a ser determinada cada vez mais pelo controle e pelo uso de novas tecnologias. É preciso considerar, porém, que a contínua incorporação das **tecnologias de ponta** no processo produtivo demanda um alto investimento, exigindo, portanto, a ampliação do mercado consumidor. Com isso, corporações transnacionais – as únicas capazes de assumir tais custos – passaram a liderar uma ampla integração do mercado mundial.

As inovações tecnológicas se espalharam pelos mais diversos países e regiões, com rapidez nunca vista, alterando suas bases produtivas e suas estruturas sociais. Os *smartphones*, os *tablets* e os *notebooks*, conectados a redes de informação por satélites e cabos de fibra óptica, intensificaram a troca e a circulação de ideias e informações entre as sociedades.

A fusão entre a microeletrônica e as telecomunicações ajudou a propagar a Revolução Técnico-Científico-Informacional, contribuindo para a intensificação dos fluxos de mercadorias, capitais e informações entre os mercados nacionais. O crescimento do comércio internacional – estimulado pela redução das barreiras alfandegárias, imposta pelas políticas neoliberais – disseminou as tecnologias e os produtos da Revolução Técnico-Científico-Informacional por todo o planeta. As cadeias produtivas comandadas pelas corporações transnacionais foram mundializadas pelos investimentos de capital no exterior. A rápida circulação de informações – propiciada pelas redes informatizadas – definiu padrões mundiais de consumo e contribuiu para difundir as marcas das empresas globalizadas.

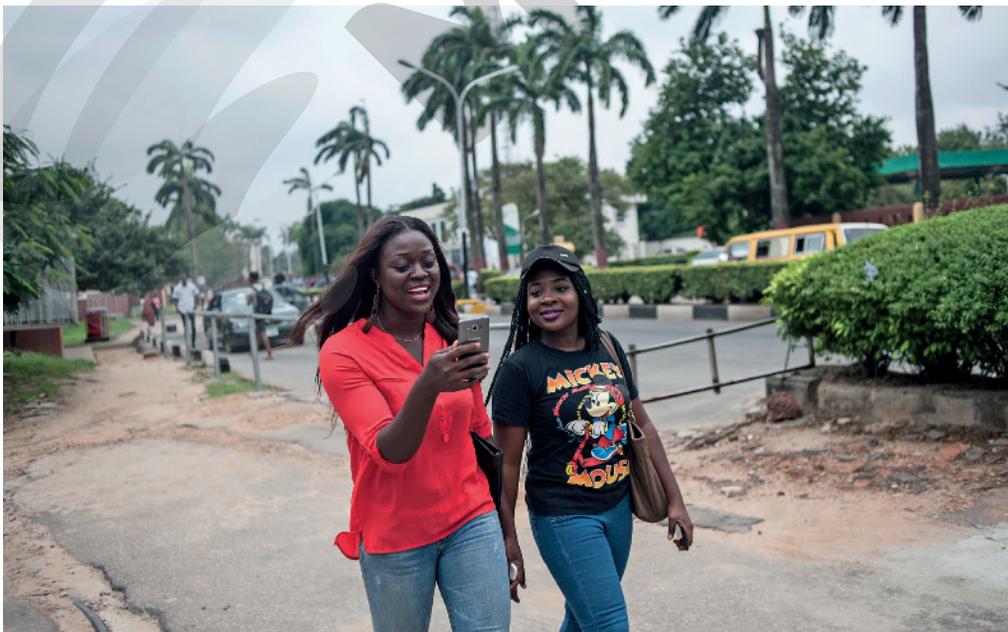
Mediação sugerida
Geografia

CE2 (EM13CHS201, EM13CHS202); CE4 (EM13CHS401, EM13CHS403, EM13CHS404); CE5 (EM13CHS504).

Biotecnologia: conjunto de tecnologias fundamentadas na manipulação dos genes de plantas e animais.

Química fina: ramo industrial voltado para a obtenção de substâncias químicas sofisticadas, como os produtos farmacêuticos.

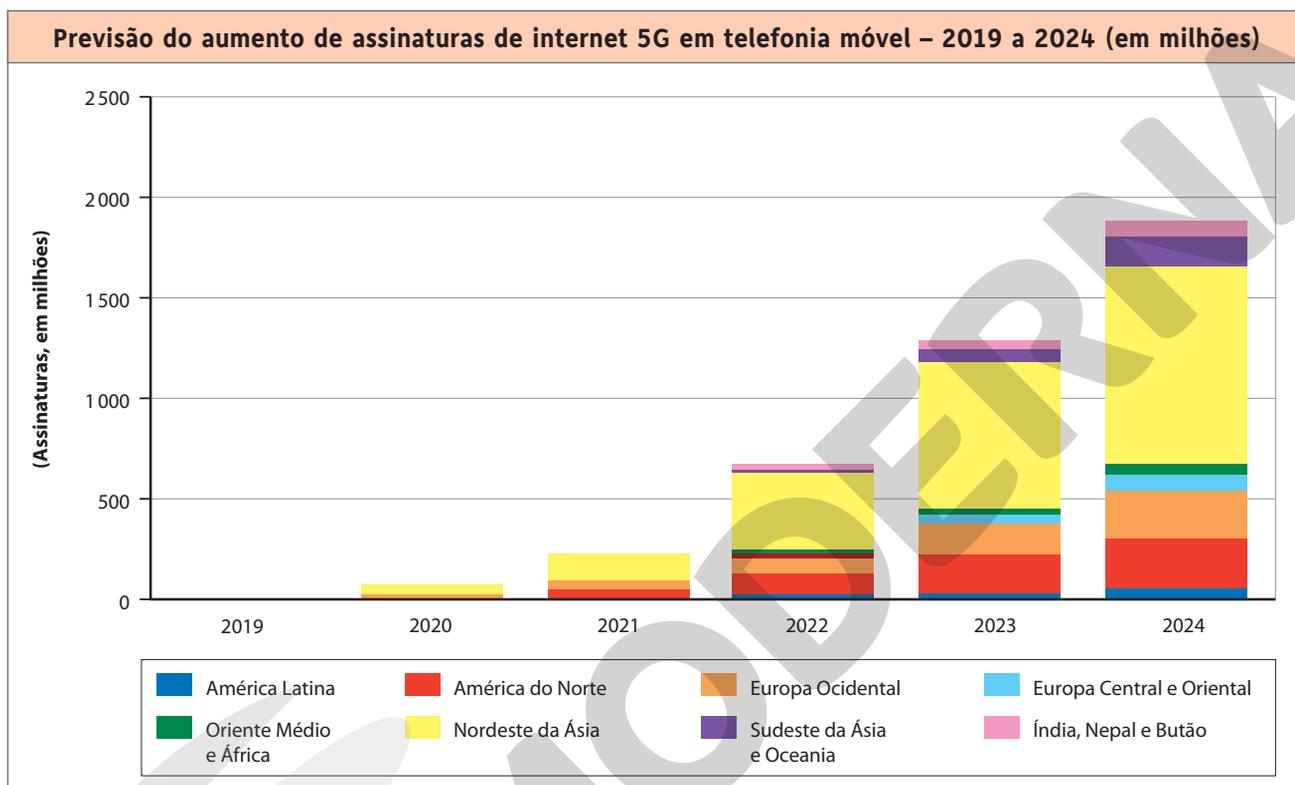
Tecnologia de ponta: toda nova tecnologia revolucionária criada em determinada época do desenvolvimento econômico.



Jovens utilizam *smartphone* em *campus* da Universidade de Lagos, na Nigéria, África, em 2016.

As novas tecnologias aceleram os processos produtivos, desencadeando novas ondas tecnológicas em curto espaço de tempo. Assim, por exemplo, ocorre a incorporação de inúmeras possibilidades digitais, com uso de *softwares*, novas mídias e processos que envolvem nanotecnologias para fins diversos, levando ao surgimento de novos bens materiais e imateriais, principalmente após a liberação da banda larga 5G de internet, que é muito mais ágil e integrativa do que as existentes até agora.

Atualmente, mais de 4 bilhões de pessoas estão interconectadas pela internet, e cresce o número de usuários dessa rede, mesmo em países em desenvolvimento, sobretudo na África. A conexão ocorre principalmente por dispositivos móveis, como os *smartphones*.



Fonte: Elaborado com dados disponíveis em: <<https://www.statista.com/statistics/521598/5g-mobile-subscriptions-worldwide/>>. Acesso em: 22 jul. 2019.

Para a economia pós-industrial, em que os fluxos informacionais e financeiros adquirem cada vez maior importância, as redes digitais são primordiais. Por meio delas, fluxos financeiros são processados instantaneamente, o que viabiliza a constituição e o fortalecimento de mercados financeiros mundializados, operacionalizados nas principais bolsas de valores da Europa, da Ásia, dos Estados Unidos e do Brasil. Ao mesmo tempo, as redes digitais possibilitam que a comunicação entre indivíduos e instituições ocorra em tempo real, conectando pessoas em diferentes e distantes pontos do planeta, modificando as formas de acesso ao conhecimento, comportamentos, maneiras de se comunicar, relações de trabalho etc.

As redes, portanto, são instrumentos que possibilitam fazer circular e comunicar fluxos de todo tipo – das mercadorias às informações. Existem pontos de ligação entre as diversas redes que as conectam a lugares e regiões específicos; eles são chamados de **nós**: lugares de poder e de referência, onde as redes se encontram. As cidades, especialmente as de médio e grande portes, podem ser identificadas como **nós de redes**. São lugares de conexão entre as diferentes escalas (global, nacional, regional e local) por meio dos quais circulam fluxos de todo tipo.

Livro

SEVCENKO, Nicolau.
A corrida para o século XXI: no loop da montanha-russa.
São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

O historiador brasileiro Nicolau Sevcenko (1952-2014) analisa o processo de intensa aceleração tecnológica na passagem dos séculos XX para o XXI e seus impactos sociais, econômicos, políticos e ambientais.

A **Quarta Revolução Industrial**, um processo de transformações que vivenciamos atualmente, é marcada pelo predomínio de um conjunto de tecnologias, como robótica, inteligência artificial, impressão 3D, biologia sintética, entre outras, além da chamada internet das coisas, com a interconexão de dispositivos, equipamentos e objetos usados no cotidiano. Nessa nova etapa, há uma intensa conexão entre o universo digital, o físico – as coisas – e o biológico – os seres humanos.

A chamada revolução 4.0 deverá mudar a maneira como vivemos, trabalhamos e muito de como a sociedade se organiza. As fábricas serão extremamente automatizadas, dispensando cada vez mais postos de trabalho. Prevê-se que máquinas de todos os tipos, desde as utilizadas em consultórios às industriais, terão conectividade com a internet. A inteligência artificial possibilitará a criação de máquinas capazes de atuar nos setores de saúde, agricultura, serviços e construção civil. Alemanha, Cingapura, Finlândia e Japão são países que estão na liderança da Quarta Revolução Industrial.

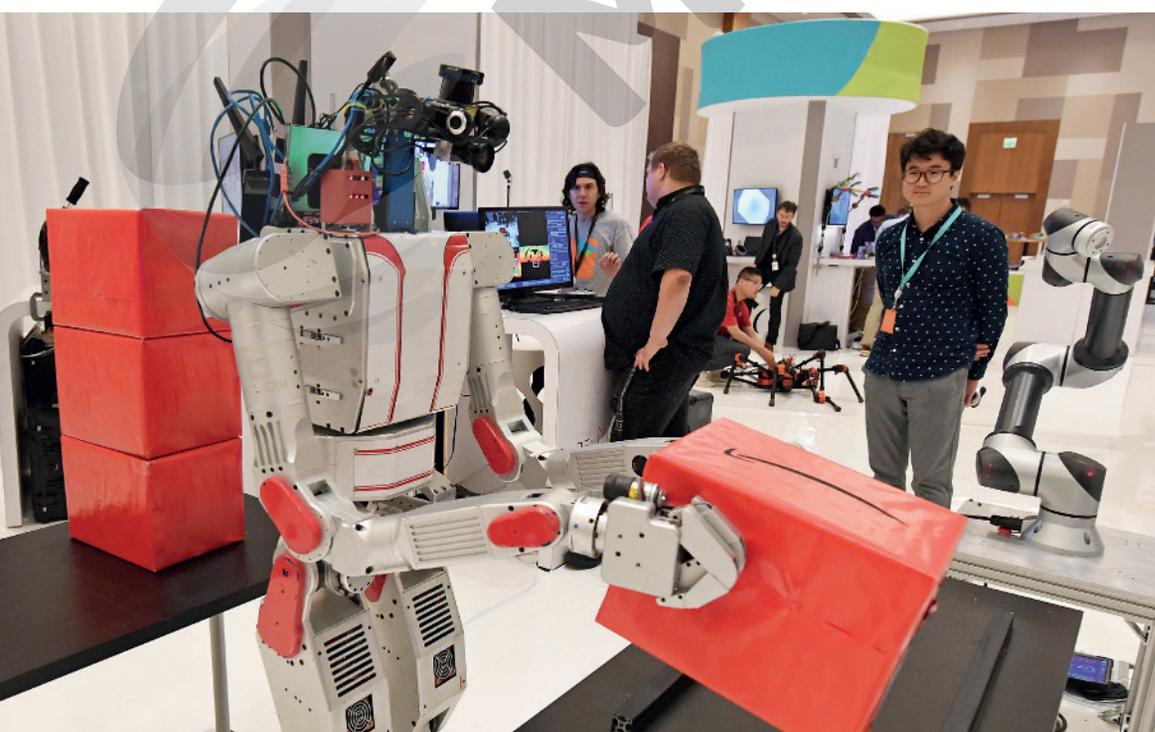
Indústria 4.0

Quarta Revolução Industrial, revolução 4.0 e até mesmo indústria 4.0: todos esses são termos usados atualmente, às vezes com suas devidas especificidades, para caracterizar o período de intensas transformações tecnológicas que vivenciamos. O texto a seguir dá um panorama dos primeiros usos da expressão “indústria 4.0”.

A expressão “Indústria 4.0” tem suas origens na Alemanha: foi utilizada em público pela primeira vez em 2011, durante a Hannover Fair – evento anual realizado na cidade de Hannover, com foco em inovações e novas tecnologias industriais. Sua autoria é atribuída a um grupo de pesquisadores alemães, que expunha no evento um projeto de desenvolvimento de *smart factories* (fábricas inteligentes).

Apoiado pelo governo alemão e com a participação de empresas de tecnologia, universidades e centros de pesquisa locais, o projeto acenava com uma mudança de paradigma nas fábricas. Por meio de sistemas físicos e virtuais (máquinas e programas de computador) articulados e interconectados ao longo de toda a cadeia de produção e logística, apresentava possibilidades de uma operação fabril mais autônoma, eficiente e produtiva.

INDÚSTRIA 4.0: a moda a caminho do futuro. Sebrae, 2018. Disponível em: <https://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/UFs/RJ/Anexos/Industria%204_0%20-%20WEB.PDF>. Acesso em: 23 jun. 2020.



MARK PALSTON/AFP

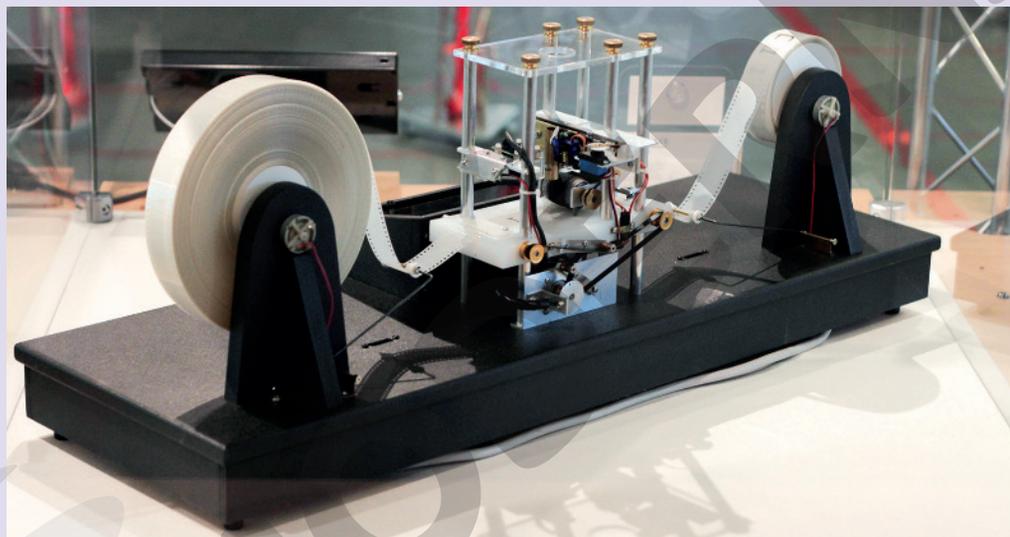
Robô capaz de atender a certas demandas de visitantes em feira de Las Vegas, Estados Unidos, em 2019. A inteligência artificial é uma realidade que estará cada vez mais presente no nosso cotidiano, tomando decisões no lugar de seres humanos.

Mediação sugerida
Geografia
Matemática

Número binário: sistema de codificação utilizado na computação e na máquina de Turing com base em dois números, 0 e 1. Cada número (ou dígito) seria capaz de representar um estado diferente, e a combinação, variação e sequência entre eles corresponderiam a um conjunto de operações.

A Máquina de Turing e a Ciência da Computação

Os princípios da Ciência da Computação e da computação se tornaram possíveis depois que o matemático Alan Mathison Turing elaborou, em 1936, uma fórmula em que concebeu um dispositivo imaginário capaz de operar automaticamente a partir da leitura de instruções precisas e bem definidas, usando um número finito de símbolos. Para nomear o conjunto de instruções bem definidas responsáveis pelas operações da máquina automática, foi elaborado o conceito de algoritmo. A ideia de Turing era comprovar matematicamente que seria possível desenvolver uma máquina que realizasse a leitura, a escrita e a exclusão de símbolos representados por **números binários**. A máquina conteria uma fita de comprimento ilimitado, com quadrados dispostos sobre ela e um leitor que realizava as operações na fita passando por um número finito de estados. A partir da teoria de Turing foram desenvolvidos nove anos depois, em 1945, os primeiros computadores.



Na imagem, modelo feito com base na Máquina de Turing elaborado por pesquisadores na Universidade Harvard, nos Estados Unidos, em 2012.

ROCKY ACOSTA CC BY 3.0/WIKIMEDIA FOUNDATION

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

Explorando outras fontes

Filme

O jogo da imitação.
Estados Unidos, 2015
Direção: Morten Tyldum.
Duração: 115 min.

Conta a história do matemático Alan Turing, que em 1939 foi convocado pelo governo britânico para desvendar códigos secretos criados pela Alemanha nazista para enviar mensagens aos submarinos durante a Segunda Guerra Mundial.

Exemplos de algoritmos:

- Imprima 0 no quadrado que passa pela cabeça.
- Imprima 1 no quadrado que passa pela cabeça.
- Vá um quadrado para a esquerda.
- Vá um quadrado para a direita.
- Vá para o passo I se o quadrado que passa pela cabeça contém 0.
- Vá para o passo J se o quadrado que passa pela cabeça contém 1.
- Pare.

Não escreva no livro.

1. Pesquise como são usados os números binários e os princípios formulados por Turing na Ciência da Computação.
2. Você já percebeu que utiliza algoritmos em diversas atividades do seu dia a dia, isto é, instruções bem definidas e precisas para executar ações de forma planejada? Escolha um exemplo significativo e transcreva as instruções no caderno. Compartilhe com um colega seu registro e observe o tipo de algoritmo escolhido por ele.

Adesão e reação à expansão industrial

A expansão capitalista impulsionada pelo crescimento industrial, comercial e financeiro trouxe desafios e contradições para as sociedades do século XIX. Alguns desses desafios persistem até nossos dias. Naquela época, diferentes perspectivas surgiram em face dos dilemas vivenciados. Vamos destacar a seguir duas delas: o **positivismo** e o **Romantismo**. O ideal romântico foi muito difundido nas artes e também na Filosofia, afirmando os sentimentos valorosos em oposição à racionalidade tecnológica e científica. Paralelamente ao Romantismo, e opondo-se em boa medida a ele, desenvolveu-se a doutrina filosófica assentada na confiança no progresso científico, com grande penetração em diversas sociedades ocidentais, conhecida como positivismo.

■ Positivismo

O filósofo francês Auguste Comte (1798-1857) criou o positivismo, cuja principal diretriz foi o culto da ciência e a sacralização do método científico. O positivismo caracterizou-se por um tom geral de confiança nos benefícios da industrialização, bem como por um otimismo em relação ao **progresso**, guiado pela técnica e pela ciência.

Comte acreditava que as transformações impulsionadas pelas ciências destinavam-se a promover o progresso; porém, o progresso deveria estar subordinado à ordem. Criou-se, então, o lema positivista que influenciou a frase inscrita na bandeira nacional brasileira: “ordem e progresso”. O lema formulado originalmente por Comte expressava os seguintes termos: “O amor por princípio e a ordem por base; o progresso por fim”.



A bandeira nacional republicana foi idealizada por Benjamin Constant e desenhada por Décio Villares. Seu lema, “Ordem e progresso”, está fundamentado no positivismo de Auguste Comte. Em uma tentativa de conciliar elementos do passado e do presente, a bandeira republicana preservou as cores verde e amarela, que já constavam da bandeira imperial.

De acordo com Comte, o método positivo de investigação tem por objetivo a pesquisa das leis gerais que regem os fenômenos naturais. Assim, o positivismo diferenciou-se do empirismo puro porque não reduz o conhecimento científico apenas aos fatos observados. É na elaboração de leis gerais que reside o grande ideal das ciências.

Mediação sugerida
Filosofia

CE1 (EM13CHS101,
EM13CHS102,
EM13CHS105);
CE2 (EM13CHS201,
EM13CHS202);
CE4 (EM13CHS401);
CE5 (EM13CHS504).

Explorando
outras fontes

Videoaula

NOBRE, Marcos.
O marxismo da teoria crítica. Campinas: Instituto CPFL, 17 nov. 2003. Disponível em: <<https://vimeo.com/59915918>>. Acesso em: 25 mar. 2020.
Nessa videoaula, com duração de 55 minutos, o professor de filosofia da Unicamp Marcos Nobre discute as ideias dos principais autores da teoria crítica, como o marxismo de Horkheimer e Theodor Adorno.

Com base nessas leis, o ser humano seria capaz de prever os fenômenos naturais, podendo agir sobre a realidade. **Ver para prever** é o lema da ciência positiva. O conhecimento científico torna-se, desse modo, um instrumento de transformação da realidade, de domínio do ser humano sobre a natureza. Dessa forma, o positivismo valoriza a construção de um conhecimento comprometido com a realidade, a utilidade, a certeza, a precisão, a organização e a relatividade.

Tendo Comte nascido e vivido na França pós-revolucionária, a questão social não poderia deixar de ser importante em sua reflexão. De fato, um dos temas centrais de sua obra filosófica é a necessidade de uma reorganização completa da sociedade. Essa reconstrução da sociedade consistia, para Comte, na regeneração das opiniões (ideias) e dos costumes (ações) humanos. Tratava-se, portanto, de uma reestruturação intelectual dos indivíduos, mas não de uma revolução das instituições sociais, como propunham filósofos socialistas franceses de sua época, a exemplo de Saint-Simon (1760-1825) – de quem Comte havia sido secretário particular –, Charles Fourier (1772-1837) e Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865).

A reforma da sociedade proposta pelo filósofo deveria obedecer aos seguintes passos: reorganização intelectual, depois moral e, por fim, política. Segundo ele, a Revolução Francesa teria destruído uma série de valores importantes da sociedade tradicional europeia, não sendo capaz, entretanto, de impor novos e permanentes valores para a emergente sociedade burguesa. E nisso residia a grande tarefa a ser desempenhada pela filosofia positiva: restabelecer a ordem na sociedade capitalista industrial.

Fachada de templo da Religião da Humanidade, em Paris, em 2008. Nos últimos quinze anos de sua vida, Comte decidiu criar uma seita religiosa, denominada Religião da Humanidade. A deusa dessa religião tinha os traços de sua amada Clotilde de Vaux, e os "santos" eram pensadores como Dante, Shakespeare, Galileu, Adam Smith etc. Elaborou também o *Catecismo positivista*, texto destinado a difundir os princípios religiosos da nova seita. Nessa obra explicitou o que havia ficado oculto ou pouco evidenciado nos trabalhos anteriores: suas concepções dogmáticas, autoritárias e conservadoras.



■ Romantismo

No século XIX, o Romantismo foi um movimento cultural que envolveu as artes e a Filosofia. Expandiu-se pela Europa e por outras regiões do mundo, assumindo características peculiares em cada sociedade. De modo geral, o Romantismo foi uma **reação ao racionalismo**, que pretendia espalhar o progresso pelo mundo e dirigir as sociedades.

O Romantismo captou precocemente a noção de que a racionalização e a mecanização caracterizariam a sociedade industrial e intuiu a ameaça que esse processo representava para a expressão plena das pessoas, tendo em vista que uma dimensão importante do ser humano, os sentimentos e as emoções, seria relegada a segundo plano. Hoje sabemos que as pessoas tanto necessitam de racionalidade quanto de inteligência emocional.

Em linhas gerais, o Romantismo caracterizou-se pela exaltação do indivíduo – sua subjetividade e suas emoções –, da natureza e da pátria. Era o renascimento da intuição e da emoção contra a supremacia da razão. Era a afirmação do amor contra a frieza da racionalidade, após o reconhecimento de que o indivíduo permanecia insatisfeito em relação a seus anseios mais profundos de liberdade. Junto com a intuição, a aventura e a fantasia valorizam a subjetividade. O sujeito era o centro da visão romântica do mundo.

O Romantismo retomou a ideia de natureza como força vital que resiste à racionalização tecnológica – outra resposta a essa inconformidade com o mundo urbano-industrial. A natureza passou a ser exaltada e idealizada, a ser vista com certo misticismo. O romântico recuperava, assim, a sensação de plenitude, de pertencimento a uma totalidade que não podia mais se reconhecer na fragmentação racionalista do mundo social e científico.

O desenvolvimento do nacionalismo, do amor fervoroso pela pátria, da valorização da língua nativa e das tradições nacionais, além do anseio por liberdade individual, sobretudo na fase mais madura do movimento, foram outras características românticas. Esses ideais acabariam tornando-se “bandeiras” importantes para os povos que lutavam pela autonomia nacional em várias regiões da Europa e da América. No Brasil, a literatura romântica se voltou para temas indianistas, históricos, regionais e urbanos e criou as obras consideradas mais importantes do nacionalismo.

Entre os nomes do Romantismo nas artes podemos citar, por exemplo, os escritores Novalis, Schlegel, Schiller, Hölderlin, Goethe; os pintores Eugène Delacroix, Francisco de Goya, Caspar David Friedrich; os compositores Beethoven, Schumann, Brahms, Schubert, Chopin, entre outros.



CASPAR DAVID FRIEDRICH – MUSEU DE ARTE DE HAMBURGO, HAMBURGO

Viajante acima da neblina, de Caspar David Friedrich, 1818.
Óleo sobre tela,
98,4 cm × 74,8 cm.

Romantismo e liberdade

A arte neoclássica e a filosofia iluminista, ambas dominantes no século XVIII, apresentavam características semelhantes. Tanto a estética quanto o conhecimento estavam marcados pela busca da ordem e do equilíbrio por meio do exercício da razão. Na passagem do século XVIII para o século XIX, as duas formas de manifestação foram paulatinamente influenciadas pelo movimento romântico.

Os românticos questionaram e diminuíram a importância da ordem e do equilíbrio para a arte e para a Filosofia. A paixão e o ímpeto individual, associados ao uso da imaginação criativa, tornaram-se alguns dos principais valores da nova geração de filósofos, escritores e pintores.

O movimento captou e reproduziu, nas artes, as tensões que se abatiam sobre a Europa revolucionária. Os românticos exaltavam a liberdade contra a opressão do Antigo Regime e os ideais nacionais contra a influência estrangeira.

A liberdade guiando o povo, de Eugène Delacroix, 1830.

Óleo sobre tela,
260 cm × 325 cm.

A obra se tornou ícone das Revoluções de 1830 na França. Na imagem, a liberdade, personificada na figura de uma mulher que empunha a bandeira da França e um fuzil com baioneta, conduz o povo à guerra pela pátria.



EUGÈNE DELACROIX – MUSEU DO LOUVRE, PARIS

Na Filosofia, o Romantismo também esteve presente, não como um movimento ou corrente facilmente identificável, mas algumas de suas características podem ser reconhecidas em vários filósofos. Ele já se expressava, precocemente, no pensamento de Jean-Jacques Rousseau. Apesar de comungar em alguns aspectos com a filosofia iluminista, o filósofo tinha reservas em relação à crença no progresso científico, além de ter concebido o ser humano em estado de natureza como “bom selvagem”, personagem oriundo de uma idealização dos elementos naturais. Por isso, muitos o consideram um pensador pré-romântico.

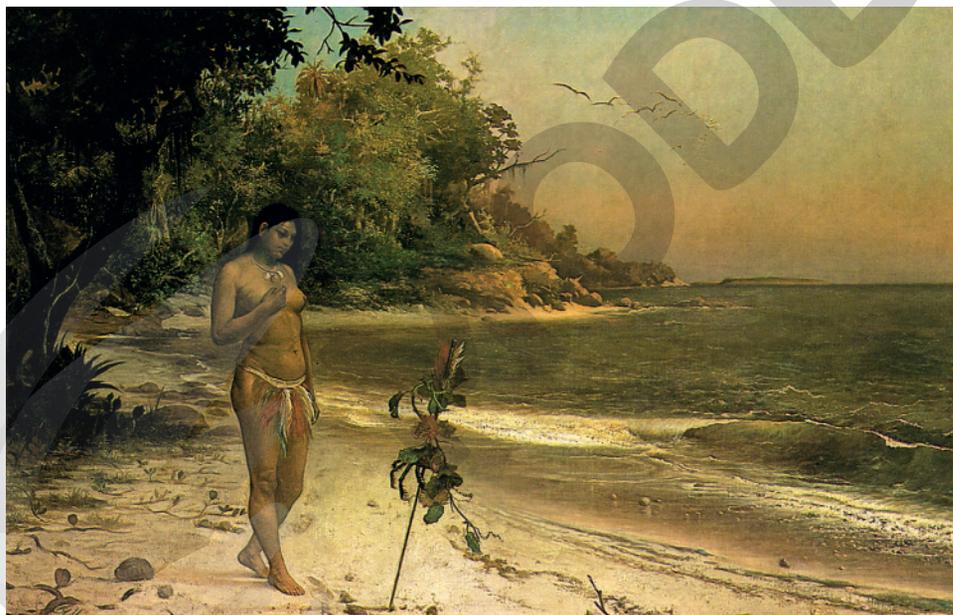
O Romantismo brasileiro

Em meados do século XIX, o Romantismo aportou no Brasil. Poetas, escritores, pintores e músicos – quase todos homens brancos representantes da elite – buscavam forjar uma arte genuinamente nacional. Nesse ambiente se destacaram o maranhense Gonçalves Dias (1823-1864), o cearense José de Alencar (1829-1877), o fluminense Joaquim Manuel de Macedo (1820-1882), entre outros.

No Brasil, além das fases do Mal do século, voltada à evasão da realidade, e a Condoreira, inspirada pelos ideais libertários, houve o Indianismo. Considerado a primeira geração, o Indianismo buscou justamente afastar a produção artística nacional da mera imitação da tradição europeia. Enquanto na Europa, valorizava-se a figura do cavaleiro medieval, os românticos brasileiros buscaram na figura indígena a representação da nacionalidade; o indígena passava a ser o herói nacional, o bravo guerreiro. Assim, o movimento romântico, por meio da pintura, da música e da literatura, transformou o indígena brasileiro em ator principal dessas manifestações culturais.

É importante ressaltar, contudo, o fato de que esse indígena era idealizado, muitas vezes associado à ideia de pureza, e tinha a função simbólica de unir a diversidade da população brasileira. Criava-se, assim, o mito do “bom selvagem”, que veio a influenciar a maneira mitificada de a sociedade enxergar o indígena, sua cultura e suas condições de vida no território brasileiro.

Apesar de suas contradições, o Romantismo foi um importante instrumento de aquisição de uma consciência nacional, fazendo frente, em certa medida, às teorias raciais que colocavam a nação brasileira em um patamar de inferioridade diante das nações europeias.



Iracema, de José Maria de Medeiros, 1881. Óleo sobre tela, 168,3 cm × 2550 cm. A obra é inspirada no romance de José de Alencar, o maior expoente do Romantismo brasileiro na literatura. Uma das tendências literárias do Romantismo foi o Indianismo, que idealizava o indígena americano, o bom selvagem e sua cultura, em contraste com a barbárie civilizatória do europeu, como havia anunciado Rousseau.

1. Com base na observação da pintura reproduzida, explique o papel do Romantismo brasileiro na formação de uma identidade nacional no país.
2. Faça uma pesquisa sobre o romance *Iracema*, de José de Alencar, em que o artista José Maria de Medeiros se inspirou, e procure descobrir elementos da história da personagem e identificar como ambos a representaram.

ÉTICA E CULTURA DIGITAL

Ética é uma palavra cada vez mais presente em nosso dia a dia embora não seja tão fácil defini-la. De modo geral, ética remete aos **valores** que guiam a conduta humana. Nos estudos filosóficos, alguns autores diferenciam ética de moral.

Para alguns pensadores, moral (do latim, *mos, mor-*, “costumes”) abrangeria o conjunto de normas que orientam o comportamento humano tendo como base os valores próprios de uma comunidade ou cultura. Como as comunidades humanas são diferentes entre si, tanto no espaço quanto no tempo, os valores também podem variar de uma comunidade para outra, assim como os códigos morais.

Já ética (do grego, *ethikos*, “modo de ser”, “comportamento”) designaria mais especificamente a disciplina filosófica que investiga o que é a moral, como ela se forma, se fundamenta e se aplica. Ou seja, a ética – ou filosofia moral – estuda os diversos sistemas morais elaborados pelos seres humanos, buscando compreender e explicitar seus pressupostos.

Apesar das distinções anteriores, perceba que ética e moral em sua etimologia grega e latina, têm mesmo significado. Por isso, diversos filósofos consideram os termos sinônimos, dependendo do contexto utilizado. Vários pensadores se debruçaram sobre questões éticas. Vamos destacar aqui, resumidamente, o pensamento de Immanuel Kant. Para ele, a ação ética, isto é, o comportamento moral, deve ser guiado pelo seguinte imperativo:

Age apenas segundo uma máxima [um princípio] tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal.

KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969. p. 59.

O que o filósofo quer dizer é que devemos agir como se nossa ação pudesse ser universalizada, ou seja, ser realizada por todas as pessoas sem causar prejuízo a ninguém. Se não puder ser universalizada, não será moralmente correta e só acontecerá como exceção, nunca como regra.

Essa concepção de Kant, provavelmente, contrariaria aqueles que dizem que a ética é uma questão de ótica, no sentido de que a mesma ação exterior poderia ser julgada de múltiplas maneiras. Isso levaria a um profundo relativismo moral.



Os dispositivos de acesso à internet móvel, como *tablets, notebooks* e *smartphones* facilitam a comunicação e a conexão com outras pessoas. No entanto, a busca excessiva de conexão demonstra também uma forma de desligamento de si mesmo, dos outros e da natureza.

Agora vamos tecer uma vinculação entre ética e os últimos avanços da Tecnologia da Informação que resultaram na cultura digital. No mundo contemporâneo, tornou-se fundamental o aprendizado das tecnologias digitais. Isso implica o domínio do mundo digital em termos de processar e transmitir informações por meio de computadores, *smartphones*, *tablets* etc. utilizando, sobretudo, a internet.

Cabe ressaltar que a tecnologia digital é um meio, não um fim em si mesmo. Isso equivale a dizer que o domínio da tecnologia (meio) deve estar acompanhado de escolhas éticas (fins). Em termos éticos, o fim é promover o bem de si, dos outros e do meio ambiente. Assim, a cultura digital, associada à ética, deve ter como finalidade a construção de uma sociedade democrática, justa, solidária e inclusiva.



A era da imagem

Com as transformações tecnológicas e as redes digitais de informação, as atividades cotidianas e as relações entre as pessoas têm passado pelas representações imagéticas. Leia a seguir um trecho de um texto que discute a questão da importância da imagem na sociedade contemporânea.

Para a maioria das pessoas nos Estados Unidos, a vida é mediada pela televisão e, em escala menor, pelo cinema [...]. Essas formas de comunicação estão agora sendo ameaçadas pelos meios visuais interativos, como a internet e os recursos de realidade virtual. Vinte e três milhões de americanos estavam conectados com a rede em 1998, com as adesões crescendo a cada dia. Em meio a esse turbilhão de imagens, ver significa muito mais que acreditar. As imagens não são mais uma parte da vida cotidiana, elas são a vida cotidiana.

MIRZOEFF, Nicholas. An introduction to visual culture. In: SEVCENKO, Nicolau. *A corrida para o século XXI: no loop da montanha-russa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 123.

Na imagem, trabalho em grupo entre estudantes de Ensino Médio de uma escola estadual na cidade de São Paulo (SP), com o uso de tecnologias digitais. Fotografia de 2019.

CE1 (EM13CHS103); CE2 (EM13CHS201); CE6 (EM13CHS604).

1. O deslocamento em massa de pessoas vítimas de conflitos armados, calamidades naturais, falta de condições mínimas de sobrevivência, perseguições por motivos políticos, étnicos ou religiosos que buscam proteção fora de seus países tem impactado fortemente a política na Europa e na América. A crise humanitária deflagrada pelos refugiados é comparada ao contexto do fim da Segunda Guerra Mundial.

Leia o trecho da letra de “Diáspora”, canção composta pelos Tribalistas, e depois responda às questões.

Diáspora

Acalmou a tormenta

Pereceram

Os que a estes mares ontem se arriscaram

E vivem os que por um amor tremeram

E dos céus os destinos esperaram

Atravessamos o mar Egeu

O barco cheio de fariseus

Como os cubanos, sírios, ciganos

Como romanos sem Coliseu

Atravessamos pro outro lado

No Rio Vermelho do mar sagrado

Os Center shoppings superlotados

De retirantes refugiados [...]

Tribalistas. “Diáspora”. Phonomotor Records e Universal Music: 2017. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/tribalistas/diaspora/>>. Acesso em: 21 mar. 2020.

- a) Qual é o significado do título da canção?
- b) A letra da canção é uma narrativa. Quem conta essa história? Na sua opinião, o que motivou a abordagem desse tema?

CE6 (EM13CHS604).

2. Segundo dados da Agência da ONU para refugiados (ACNUR), mais de 11 mil imigrantes de diferentes nacionalidades foram reconhecidos pelas autoridades brasileiras como refugiados até o final de 2018. Responda:

- a) Como a entrada de refugiados no Brasil pode impactar a vida dos cidadãos? Para elaborar sua resposta, discuta com os colegas os dados sobre imigrantes e refugiados apresentados no relatório “Refúgio em Números”, divulgado em 2018 pelo Comitê Nacional para os Refugiados (Conare). Disponível em: <<https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/dados-sobre-refugio-no-brasil/>>. Acesso em: 29 mar. 2020.

- b) Em sua opinião, as políticas de imigração na Europa e na América devem se voltar para o acolhimento ou a limitação à entrada dos migrantes? Justifique seus argumentos. Para isso, ouça com os colegas o podcast “Crise dos refugiados”, produzido pela ONG Politize! Disponível em: <<https://www.politize.com.br/o-brasil-e-a-crise-de-refugiados/>>. Acesso em: 29 mar. 2020.

CE1 (EM13CHS106); CE4 (EM13CHS402); CE6 (EM13CHS602).

3. Observe a imagem e responda:



Máscaras representando Donald Trump produzidas em fábrica na Ásia. Fotografia de 2016.

- a) Que relações podemos estabelecer entre essa imagem e o tema da globalização?
- b) A imagem reproduzida acima ilustra uma matéria publicada no site da BBC Brasil, com o título “A globalização e o comércio global estão sob ameaça?” (disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-38748501>>. Acesso em: 29 mar. 2020). Leia a matéria e discuta com os colegas: podemos relacionar a crítica do processo de globalização ao crescimento do protecionismo?
- CE1 (EM13CHS103); CE4 (EM13CHS401, EM13CHS404).
4. Na dinâmica do trabalho no mundo globalizado, que opera em constante transformação, há um estímulo crescente ao empreendedorismo, entendido, muitas vezes, como solução para o problema do desemprego e da flexibilização dos direitos trabalhistas no cenário mundial. A esse respeito, leia o texto a seguir e depois responda às questões.

TOSHIFUMI KITAMURA/AFP

O avanço do empreendedorismo é fundamental para fortalecer a economia de qualquer país, pois alavanca o desenvolvimento regional e torna-se uma alternativa para o desemprego. Segundo Chiavenato (1995), o povo brasileiro é um dos mais empreendedores do mundo, detentor de uma habilidade nata e, sobretudo, de muita criatividade. O brasileiro, para superar crises e dificuldades, transforma ideias tidas por utópicas, surrealistas, desqualificadas, em alternativas de renda capazes de transformar suas vidas e de sua família, mas, para que isso ocorra, é necessário fazer um planejamento adequado do negócio para que o empreendimento seja bem-sucedido.

Competências empreendedoras: a nova ordem da globalização. *Portal Acadêmico da Associação Educacional Dom Bosco (AEDB)*. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos05/282_competenciasempreendedoras.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2020.

- a) De acordo com o texto, o que significa ser empreendedor? Fundamente sua resposta com argumentos baseados no que leu.
- b) Você se identifica com esse perfil do brasileiro criativo e empreendedor? Justifique.
- c) Pesquise e descubra um projeto jovem e empreendedor com o qual você se identifique. Apresente sua descoberta aos colegas e justifique sua escolha.

CE1 (EM13CHS106); CE5 (EM13CHS504).

6. A linguagem de charges e tirinhas é dinâmica, criativa e capaz de revelar de forma crítica e, muitas vezes, instigante os dilemas e desafios presentes no mundo contemporâneo. Observe a tirinha do artista argentino Quino, reproduzida a seguir, e responda às questões.



Fonte: Guia Ecológico. Disponível em: <<https://guiaecologico.wordpress.com/2017/05/31/tirinhas-ambientais-para-reflexao/>>. Acesso em: 29 mar. 2020.

- a) Qual é o tema principal da tirinha? Quem são os personagens?
- b) Escolha um tema de seu interesse. Pesquise exemplos dessa questão expressos na linguagem do cartum, da charge ou tirinha. Apresente e justifique a escolha para os colegas. Criem uma exposição virtual com o resultado do trabalho de toda a classe. Se necessário, usem editores de fotografias e imagens disponíveis gratuitamente.

- d) Crie um projeto-piloto de empreendedorismo identificando demandas ou necessidades da sua comunidade. Para definir o projeto, responda: qual é a área de atuação do projeto? Quais são as necessidades que ele poderá suprir? Qual é a relação com os consumidores? Que diferencial o projeto apresenta em relação ao mercado? Como a tecnologia poderá facilitar o negócio?

CE1 (EM13CHS106); CE5 (EM13CHS504).

5. A revolução digital em curso no século XXI modificou a maneira como as pessoas se relacionam, se informam e se comunicam. Posicione-se em relação a essas mudanças observando as etapas a seguir.
 - a) Como você avalia o impacto das redes sociais na sua vida? Quanto tempo do seu dia você ocupa nas redes sociais?
 - b) Discuta com os colegas e aponte aspectos positivos e negativos nas relações sociais atuais.
 - c) Organize com os colegas uma jornada na escola para discutir e orientar os colegas mais jovens acerca dos problemas e soluções com relação ao uso excessivo das redes sociais.

CE1 (EM13CHS102, EM13CHS103, EM13CHS105); CE2 (EM13CHS202); CE5 (EM13CHS501, EM13CHS504).

7. Com o desenvolvimento da Revolução Industrial e o sucesso da ciência, surgiu nas sociedades europeias o “mito do progresso”. Reflita sobre esse tema individualmente e depois discuta com colegas, considerando as seguintes questões:
- O que é o progresso?
 - Observando o mundo hoje, você entende que o progresso é um mito? Em que sentido? Por quê?
 - A humanidade tem progredido? Em que termos?

CE1 (EM13CHS103, EM13CHS105); CE2 (EM13CHS202); CE5 (EM13CHS501).

8. De que maneira o movimento romântico pode ser considerado uma reação ao racionalismo da sociedade industrial?

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103); CE2 (EM13CHS202); CE5 (EM13CHS501).

9. Faça uma pesquisa sobre as propostas dos primeiros pensadores socialistas, como Saint-Simon, Fourier e Proudhon, e compare-as com a reforma social idealizada por Comte. Depois, debata com colegas suas semelhanças e diferenças e exponha qual delas parece mais significativa para você.

CE1 (EM13CHS101); CE2 (EM13CHS202); CE3 (EM13CHS303); CE5 (EM13CHS501, EM13CHS504).

10. Para o filósofo alemão Herbert Marcuse (1898-1979), a perpetuação do desenvolvimento tecnocientífico a serviço da dominação e da homogeneização dos indivíduos na sociedade de massa criará o “homem unidimensional”, incapaz de criticar a opressão e construir alternativas futuras.

Debata com os colegas o conceito de ser humano unidimensional, relacionando-o com temas trabalhados antes, como o da indústria cultural (Adorno e Horkheimer).

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS106).

11. Leia o texto a seguir sobre a internet das coisas, depois reúna-se com um colega e façam a atividade proposta.

Internet das Coisas

Embora mais conhecido entre técnicos, empresas e pesquisadores, o termo vem ganhando visibilidade na sociedade. As coisas, neste caso, são todo tipo de equipamento que pode ser conectado de distintas formas, de um caminhão para acompanhamento do deslocamento de frotas de transporte de produtos a microssores que monitoram o estado de pacientes à distância em hospitais ou fora deles.

Na Internet das Coisas (IdC) – também tratada pela sigla em inglês IoT (Internet of Things) – novas aplicações permitem o uso coordenado e inteligente de aparelhos para controlar diversas atividades, do monitoramento com câmeras e sensores até a gestão de espaços e de processos produtivos. As regras para este ambiente tratam tanto da conexão como da coleta e processamento inteligente de dados.

O ecossistema da IdC envolve diferentes agentes e processos, como módulos inteligentes (processadores, memórias), objetos inteligentes (eletrodomésticos, carros, equipamentos de automação em fábricas), serviços de conectividade (prestação do acesso à Internet ou redes privadas que conectam esses dispositivos), habilitadores (sistemas de controle, coleta e processamento dos dados e comandos envolvendo os objetos), integradores (sistemas que combinam aplicações, processos e dispositivos) e provedores dos serviços de IdC.

VALENTE, Jonas. Internet das Coisas: saiba como isso pode afetar a sua vida. *Agência Brasil*, 9 set. 2019. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-09/internet-das-coisas-saiba-como-essa-tecnologia-pode-afetar-sua-vida/>>. Acesso em: 17 mar. 2020.

- Pesquisem de que forma a internet das coisas (IdC) contribui para melhorar a aprendizagem no setor educacional. Com base nas possibilidades encontradas por vocês, utilizem recursos computacionais ou visuais para elaborar um mapa mental e representar as possibilidades que vocês consideram mais interessantes. Depois, apresentem a produção de vocês para outra dupla e co-nheçam a produção de uma terceira dupla. Prossigam assim até que tenham discutido com todas as duplas.



Intervenção no espaço público

A partir dos temas abordados e das ferramentas de trabalho exploradas nas **Unidades 3 e 4**, além do que foi previamente estudado nas **Unidades 1 e 2**, você pôde compreender de maneira detalhada algumas dinâmicas sociais e econômicas que afetam as comunidades das quais você faz parte.

A **observação participante** realizada será o ponto de partida para um projeto de **pesquisa-ação** com base nas informações sistematizadas em um **grupo focal**.

O resultado será uma intervenção no espaço público frequentado pela comunidade.

A pesquisa-ação é um método muito utilizado nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e propõe um diálogo permanente entre pesquisador e pesquisado. Nessa concepção de ciência, o conhecimento científico é construído e aprimorado por meio de tal relação. Assim, não há uma abordagem unilateral e unidirecional do pesquisador para o pesquisado; as pessoas pesquisadas são entendidas como sujeitos ativos da pesquisa.

PASSO A PASSO

1

Em duplas ou trios, discutam sobre os mapeamentos elaborados na seção “Pesquisa em foco” deste livro, ao final das Unidades 1 e 2. Observem os pontos de confluência e de interesse comum entre as comunidades estudadas.

2

Levando em conta essa discussão, vocês devem elaborar, planejar e executar um grupo focal com membros das comunidades estudadas. O objetivo do grupo focal é captar as ideias e percepções dos participantes sobre um dos seguintes temas:

Conexões:

como a comunidade se conecta com o mundo.

Fluxos:

transformações dinâmicas e perspectivas de futuro na comunidade.

3

Após definir o tema, leiam o texto da página seguinte, para poder fazer o grupo focal.

Como se elabora um grupo focal?

O grupo focal é uma técnica de pesquisa bastante complexa, utilizada por profissionais de diferentes áreas. Observe os seguintes procedimentos:



Procurem se reunir em um espaço no qual possam discutir sem que haja interrupções ou interferências externas, em círculo ou sentados em volta de uma mesa, por exemplo.

O ideal é que o grupo tenha entre 5 e 10 participantes, e que a sessão tenha a duração entre 90 e 120 minutos. Podem haver novos encontros, dependendo do objetivo da pesquisa.



Os participantes necessariamente precisam ter similaridade entre si em relação ao assunto central da pesquisa.

O moderador do grupo focal tem um papel fundamental na condução desse processo, visto que cabe a ele introduzir e encaminhar a discussão; incentivar a participação dos membros do grupo; observar as reações individuais e a participação de cada um; além de controlar o tempo.



LEIA SOBRE O PAPEL DO MODERADOR

A tarefa de condução do grupo focal, enquanto instrumento de pesquisa, exige do moderador habilidades específicas no manejo de discussões em grupo. Ele deverá ter sensibilidade e bom senso para conduzir o grupo de modo a manter o foco sobre os interesses do estudo, sem negar aos participantes a possibilidade de expressar-se espontaneamente. [...] O objetivo do grupo deve ser expresso de forma clara no momento de abertura dos trabalhos, sinalizando as questões centrais sobre as quais a discussão irá concentrar-se. Após breve apresentação dos participantes, é conveniente especificar as re-

gras básicas de funcionamento dos grupos, esclarecendo de partida o papel do moderador. [...] O moderador deve assegurar, ainda, que todos os participantes tenham assinado previamente o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), o qual deve incluir a referência ao uso de gravadores ou câmaras (se for o caso). [...]

[Algumas regras importantes] 1) falar uma pessoa de cada vez; 2) evitar discussões paralelas para que todos possam participar; 3) dizer livremente o que pensa; 4) evitar o domínio da discussão por parte de um dos integrantes; 5) manter a atenção e o discurso na temática em questão. [...]

BONFIM, Leny A. Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. *Physis*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, 2009, p. 778-790. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0103-73312009000300013&script=sci_arttext>. Acesso em: 5 maio 2020.

O grupo focal é um importante método para obter informações qualitativas sobre o assunto pesquisado.



MONTAGEM DO GRUPO FOCAL

1. Seleccionem participantes da comunidade a ser pesquisada conforme as indicações sugeridas na página anterior, e convide-os a participar do grupo focal.
2. Elaborem um roteiro de perguntas-chave. Essas perguntas devem ser disparadoras de blocos de discussão entre os participantes, de tal maneira que possibilitem variadas respostas. Por exemplo, em vez de perguntar “Você utiliza a internet?”, o que geraria uma resposta objetiva do tipo “sim/não”, pode-se perguntar: “A internet é importante para vocês? Por quê?”. Iniciem a discussão com perguntas abrangentes, escolhendo-as estrategicamente a partir do conhecimento prévio que vocês têm das comunidades e das pessoas que as integram. No decorrer do grupo focal, insiram questões mais específicas ou polêmicas, assim como problemáticas derivadas da discussão que está acontecendo.
3. Se necessário, na elaboração do roteiro, vocês podem realizar uma pesquisa complementar sobre a comunidade, com dados oficiais, para compreender de maneira objetiva certos fenômenos e o contexto mais amplo da vivência do universo dos pesquisados.
4. Com o roteiro definido, confirmem a presença das pessoas que devem participar do grupo focal e estabeleçam dia e horário para que a sessão seja realizada. Não se esqueçam da necessidade do registro gravado e das demandas dos participantes.
5. Após a sessão, transcrevam o que foi registrado. A partir de uma análise cuidadosa do texto, agrupem as principais ideias e palavras-chave em eixos, construindo um **mapa mental** do debate. Apresentem esse mapa aos participantes e registrem as reações e os comentários, fazendo os ajustes necessários.
6. A partir do mapa mental, elaborem uma intervenção ou *performance* em espaço público frequentado pela comunidade, que traduza para um público mais amplo as percepções da comunidade sobre o tema de trabalho. Algumas ideias possíveis para a realização da intervenção:
 - grafite/mural artístico;
 - exposição itinerante;
 - *performance* musical;
 - dança/*performance* corporal.
7. Procurem coletar as impressões e a avaliação da comunidade sobre o resultado do trabalho, utilizando-as para compor sua autoavaliação.



Mapa mental: articulação de texto e recursos gráficos (flechas, cores e símbolos etc.) que conecta palavras-chave.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS

Unidade 1

BARROS, Manoel de. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.

- Coletânea de poesias de Manoel de Barros (1916-2014).

BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

- Obra que faz reflexões pertinentes sobre a sociedade e a cultura dos séculos XIX e XX, abordando temas como arquitetura, urbanismo, estética, economia, política, entre outros.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. *O espaço urbano: novos escritos sobre a cidade*. São Paulo: FFLCH, 2007. Disponível em: <http://gesp.ffiich.usp.br/sites/gesp.ffiich.usp.br/files/Espaco_urbano.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

- Obra da geógrafa brasileira Ana Fani Alessandri Carlos, que traz reflexões sobre o espaço urbano e sobre as relações espaciais na sociedade contemporânea a partir do caso da cidade de São Paulo.

CARTER, D. B.; POAST, P. Why do States Build Walls? Political Economy, Security, and Border Stability. *Journal of Conflict Resolution*, 61(2), 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0022002715596776>>. Acesso em: 3 jul. 2020.

- O artigo de professores estadunidenses desvenda causas e consequências econômicas da edificação de muros fronteiriços e fronteiras fortificadas por Estados nacionais no mundo contemporâneo.

IBGE. Dia Nacional da Habitação: Brasil tem 11,4 milhões de pessoas vivendo em favelas. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/15700-dados-do-censo-2010-mostram-11-4-milhoes-de-pessoas-vivendo-em-favelas>>. Acesso em: 8 abr. 2020.

- Reportagem produzida pela Agência IBGE de Notícias. Traz dados atualizados sobre a situação dos aglomerados subnormais no Brasil.

LEFEBVRE, Henri. *A revolução urbana*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

- O livro, originalmente publicado na década de 1970, aborda o processo de urbanização após a consolidação da chamada sociedade industrial.

SCARLATO, Francisco. C. População e urbanização brasileira. In: ROSS, J. *Geografia do Brasil*. São Paulo: Edusp, 1998.

- Artigo de Francisco Capuano Scarlato que aborda questões sobre as particularidades da urbanização brasileira, especialmente a partir da segunda metade do século XX.

Unidade 2

ALVES, Luciana. *Ser branco no corpo e para além dele*. São Paulo: Hucitec, 2012.

- A obra analisa as relações raciais no Brasil, investigando os diversos significados da “branquitude” ao longo da história do país e discutindo questões relacionadas à idealização branca.

ANDRADE, Carla Coelho de. Entre gangues e galeras: juventude, violência e sociabilidade no Distrito Federal.

2007. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2007. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2625/1/2007_CarlaCoelhodeAndrade.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2020.

- Obra que analisa aspectos das culturas juvenis, como a socialização e os desafios enfrentados pelos jovens no Brasil contemporâneo.

BRASIL. Fundação Nacional do Índio (Funai). Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao>>. Acesso em: 13 abr. 2020.

- Site da Fundação Nacional do Índio, que busca promover políticas de desenvolvimento dirigidas aos povos indígenas no Brasil.

BRASIL. Ministério das Cidades/ConCidades. Disponível em: <<http://app.mdr.gov.br/6conferencia/>>. Acesso em: 13 abr. 2020.

- A página, ligada ao Conselho das Cidades, traz o decreto que organiza a Conferência Nacional das Cidades em 2020.

DEUTSCHE WELLE. Conferência de Berlim: Partilha de África decidiu-se há 130 anos. *Deutsche Welle*, 26 fev. 2015. Disponível em: <<https://www.dw.com/pt-002/confer%C3%Aancia-de-berlim-partilha-de-%C3%A1frica-decidiu-se-h%C3%A1-130-anos/a-18283420>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

- Artigo sobre a Partilha da África, no contexto do neocolonialismo.

ENGELS, Friedrich. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Boitempo, 2010.

- Obra de Engels, em que o pensador aborda diversos aspectos das condições de vida e de trabalho de homens e mulheres na indústria, no século XIX, na Inglaterra.

FERNANDES, Florestan. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

- Obra do sociólogo brasileiro Florestan Fernandes, que traz análises consistentes sobre as origens históricas do capitalismo na América Latina.

G1; REUTERS. Urbanização é chave no controle de mudanças climáticas, diz ONU. *G1*, 14 abr. 2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/natureza/noticia/2014/04/urbanizacao-e-chave-no-controle-de-mudancas-climaticas-diz-onu.html>>. Acesso em: 19 abr. 2020.

- A reportagem aborda as relações entre urbanização e meio ambiente.

- MALCOLM X. *Prospects for Freedom in 1965*, 7 jan. 1965. [Tradução nossa]. Disponível em: <<http://malcolmxfiles.blogspot.com/2013/07/prospects-for-freedom-in-1965-january-7.html>>. Acesso em: 24 mar. 2020.
- A página traz os discursos completos (em inglês) do líder negro estadunidense Malcolm X.
- MANOEL, J.; FAZZIO, G. L. (org.). *Revolução Africana*. São Paulo: Autonomia Literária, 2019.
- A obra reúne artigos que tratam de diversos aspectos da história da África. Entre os autores estão Kwame Nkrumah, Amílcar Cabral, Samora Machel, Agostinho Neto, Thomas Sankara e Samir Amin.
- MBEMBE, Achille; ANTÔNIO GUERREIRO, Miguel Manso. África é a última fronteira do capitalismo: entrevista com Achille Mbembe. *Público*, 9 dez. 2018. Disponível em: <<https://www.publico.pt/2018/12/09/mundo/entrevista/africa-ultima-fronteira-capitalismo-1853532>>. Acesso em: 20 abr. 2020.
- Entrevista com o filósofo camaronês Achille Mbembe.
- RAFFESTIN, Claude. *Por uma geografia do poder*. São Paulo: Ática, 1993.
- A obra é referência para muitos estudiosos brasileiros que discorreram sobre o território como conceito e categoria operacional e apresenta uma abordagem crítica à geografia política clássica.
- SAFFIOTI, Heleieth Lara Bongiovani; ACKERMANN, Maria das Graças Grossi. Considerações sobre o fenômeno urbano no Brasil. *Revista de Administração de Empresas*, v. 13, n. 1, p. 83-90, 1973.
- O artigo apresenta um panorama crítico e histórico a respeito da urbanização no Brasil.
- SANTOS, Raquel do Carmo. Especulação com patrimônio natural gera segregação em ocupações urbanas. *Jornal da Unicamp*, p. 5-11, abr. 2010.
- O artigo discute a lógica da especulação imobiliária, que transforma áreas da natureza em espaços valorizados no contexto das ocupações urbanas.
- SMITH, Adam. *A riqueza das nações*. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- Obra clássica de Adam Smith, composta de cinco livros e publicada pela primeira vez na Inglaterra em 1776. Traz análises teóricas sobre divisão do trabalho, distribuição da renda e acumulação de capital, entre outras questões.
- SOBOUL, Albert. *A Revolução Francesa*. Rio de Janeiro: Difel, 1986.
- A obra apresenta as reflexões do historiador francês Albert Soboul a respeito da Revolução Francesa e seus desdobramentos.

Unidade 3

- BERSTEIN, Serge; MILZA, Pierre (Dir.). *História do século XX: de 1973 aos dias atuais – a caminho da globalização e do século XXI*. São Paulo: Nacional, 2007.
- A obra apresenta análises atualizadas sobre processos históricos mundiais a partir da década de 1970.
- BRASSEUL, Jacques. *História econômica do mundo: das origens aos subprimes*. Lisboa: Texto & Grafia, 2012.
- Esse livro trata da história econômica das sociedades ocidentais, desde a Antiguidade até a crise global ocorrida entre 2008 e 2010.
- CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
- Obra do historiador e cientista político brasileiro José Murilo de Carvalho, em que o autor analisa as origens e os percalços do processo de formação da cidadania no Brasil.
- CASTRO, José Roberto. O que muda com a entrada em vigor da reforma trabalhista. *Nexo Jornal*, 11 nov. 2017. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/11/10/O-que-muda-com-a-entrada-em-vigor-da-reforma-trabalhista>>. Acesso em: 10 jul. 2018.
- Artigo sobre a reforma trabalhista que entrou em vigor em 2017 no Brasil.
- HARARI, Yuval Noah. *21 lições para o século 21*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- A obra aborda questões urgentes e importantes para o presente e o futuro da humanidade, incentivando reflexões sobre a importância da cooperação e da valorização do coletivo na busca por respostas a problemas sociais, ambientais e econômicos.
- HOBBSBAM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- Obra clássica do historiador Eric Hobsbawm, em que o autor aborda as principais questões do século XX, mais precisamente a partir de 1914 (Primeira Guerra Mundial) até o fim da União Soviética, em 1991.
- KOCKA, Jürgen. *Capitalism: a short history*. Princeton: Princeton University Press.
- Obra (em inglês) do historiador alemão Jürgen Kocka sobre a história do capitalismo.
- SINGER, Paul. O processo econômico. In: SCHWARCZ, Lilia M. *História do Brasil Nação: 1808-2010*, v. 5 – Modernização, ditadura e democracia, 1964-2010. Rio de Janeiro: Objetiva/Fundación Mapfre, 2014.
- Texto do economista Paul Singer sobre as particularidades da histórica econômica brasileira no século XX e na primeira década do século XXI.
- SOUZA, Marcílio. Desigualdade social cresce na OCDE e crise pode acentuar diferenças. *Valor Econômico*, 5 dez. 2011. Disponível em: <<https://valor.globo.com/mundo/noticia/2011/12/05/desigualdade-social-cresce-na-ocde-e-crise-pode-acentuar-diferencas.ghtml>>. Acesso em: 27 mar. 2020.
- Artigo que analisava, em 2011, a situação de desigualdades sociais internas nos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).
- STEGER, Manfred B.; ROY, Ravi K. *Neoliberalism: a very short introduction*. New York: Oxford University Press, 2010.
- A obra (em inglês) apresenta os principais aspectos das origens do neoliberalismo.

Unidade 4

- BONFIM, Leny A. Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. *Physis*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, 2009, p. 778-790. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0103-73312009000300013&script=sci_arttext>. Acesso em: 5 maio 2020.
- O artigo apresenta análises teóricas atualizadas sobre a utilização de grupos focais como instrumento de coleta de dados em pesquisas.
- COMPETÊNCIAS empreendedoras: a nova ordem da globalização. Portal Acadêmico da Associação Educacional Dom Bosco (AEDB). Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos05/282_competenciasempreendedoras.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2020.
- O artigo trata do empreendedorismo e das competências necessárias para a realização de empreendimentos e ações estratégicas em um mundo globalizado.
- FORTES, Luiz Roberto Salinas. *O Iluminismo e os reis filósofos*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- A obra apresenta um panorama bastante amplo a respeito do Iluminismo.
- FOUCAULT, Michel. Qu'est-ce que les Lumières?, *Magazine Littéraire*, n. 207, maio 1984. (Retirado do curso de 5 de Janeiro de 1983, no Collège de France). Traduzido a partir de FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 1994, v. IV.
- Texto (em francês) de Michel Foucault a respeito do Iluminismo e suas principais características.
- GUEST, Richard. A compendious history of the cotton-manufacture. Manchester [1823]. In: FRADER, Laura. *The Industrial Revolution: a history in documents*. Nova York: Oxford University Press, 2006.
- Obra (em inglês) que aborda o período da Primeira Revolução Industrial, com uma série de documentos e análises históricas significativas.
- HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. Conceito de Iluminismo. In: BENJAMIN, Walter *et al.*, *Textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- Texto de Horkheimer e Adorno em que é discutido o conceito de Iluminismo.
- INDÚSTRIA 4.0: a moda a caminho do futuro. Sebrae, 2018. Disponível em: <https://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/UFs/RJ/Anexos/Industria%204_0%20-%20WEB.PDF>. Acesso em: 23 jun. 2020.
- O texto aborda o conceito de “indústria 4.0”, relacionado à quarta revolução industrial, considerando as inovações tecnológicas presentes na indústria têxtil.
- Internet das Coisas: saiba como isso pode afetar a sua vida. Novas aplicações permitem o uso coordenado e inteligente de aparelhos para controlar diversas atividades. *Agência Brasil*, 9 set. 2019. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-09/internet-das-coisas-saiba-como-essa-tecnologia-pode-afetar-sua-vida/>>. Acesso em: 17 mar. 2020.
- A reportagem fala sobre a chamada “internet das coisas”, considerando que esse processo permite o uso coordenado de aparelhos para controlar diversas atividades, tanto no ambiente doméstico como no mundo do trabalho.
- KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. São Paulo: Martin Claret, 2019.
- A obra, uma das mais importantes do filósofo alemão, procura investigar qual seria o critério regulador, por excelência, da conduta humana, a partir do qual a moral pode ser estruturada.
- KANT, Immanuel. O que é a ilustração. In: WEFFORT, Francisco. *Os clássicos da política*. São Paulo: Ática. 1990. v. 2.
- Texto em que Immanuel Kant tece considerações sobre o Iluminismo.
- MARX, Karl. A dominação britânica na Índia [1853]. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ma000035.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2020.
- Texto de Karl Marx sobre a dominação do Império Britânico na Índia, no século XIX.
- QUINCEY, Thomas de. A lógica da economia política. In: MARX, Karl. *O capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- Texto do escritor inglês Thomas de Quincey, abordando questões importantes da obra de Karl Marx.
- SEVCENKO, Nicolau. *A corrida para o século XXI: no loop da montanha-russa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- A obra, do historiador brasileiro Nicolau Sevcenko, apresenta uma importante reflexão sobre a passagem do século XX para o século XXI. O autor considera que essa transição se caracteriza como um processo de aceleração contínua, impulsionado pelos conhecimentos científicos.
- THOMPSON, Edward P. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- Nessa obra, o historiador britânico Edward Thompson analisa o significado de costumes populares do século XVIII, tecendo relações entre história do trabalho, cultura popular, movimentos sociais do período etc.



MODERNA



MODERNA

ISBN 978-65-5779-093-9



9 786557 790939