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: 0192P21204137

CONEXÕES
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

Estado, poder e democracia

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

Estado, poder e democracia

Área do conhecimento:
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

MANUAL DO PROFESSOR

1ª edição

São Paulo, 2020

MODERNA

Coordenação geral: Maria do Carmo Fernandes Branco
Edição executiva: Kelen L. Giordano Amaro
Edição de texto: Ana Lúcia Lucena, Renata Isabel Chinelatto Consegliere, Carol Gama, Joana Lopes Acuio, Silvia 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: Patricia 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: Ana Maria Marson, Lilian Xavier, Luciane Gomide, Lucila V. Segóvia, Míriam Santos, 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, 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

20-40033 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

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

MODERNA

APRESENTAÇÃO

Prezados professores

Vivemos um período de grandes transformações na Educação Básica. A aprovação de uma Base Nacional Comum Curricular delineia 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

MODERNA

SUMÁRIO

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 – CONCEPÇÕES DE MUNDO 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 XXXV
5. Sugestão de atividade complementar XLI
6. Texto complementar para o professor XLII

UNIDADE 2 – ESTADO, POLÍTICA E RELAÇÕES DE PODER XLIV

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

UNIDADE 3 – ESTADO E NAÇÃO NO BRASIL E NA AMÉRICA LATINA LIX

1. Objetivos LIX
2. Justificativa LIX
3. As Competências Gerais, as Competências Específicas e as Habilidades trabalhadas na Unidade LX
4. Respostas e orientações sobre as atividades propostas na Unidade LXIII
5. Sugestão de atividade complementar LXVII
6. Texto complementar para o professor LXVIII

UNIDADE 4 – PODER, DESIGUALDADE E GLOBALIZAÇÃO LXXI

1. Objetivos LXXI
2. Justificativa LXXI
3. As Competências Gerais, as Competências Específicas e as Habilidades trabalhadas na Unidade LXXII
4. Respostas e orientações sobre as atividades propostas na Unidade LXXIV
5. Sugestão de atividade complementar LXXXII
6. Texto complementar para o professor LXXXIII

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS LXXXV

REPRODUÇÃO DO LIVRO DO ESTUDANTE 1

MODERNA

> "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.

MODERNA

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

MODERNA

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 ressalta 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 distraindo 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 levem 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.)

MODERNA

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.

MODERNA

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.

MODERNA

Competências Gerais da Educação Básica

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
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
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.
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 contemporâneos (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais. **(EM13CHS203)** Comparar os significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas (civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo, esclarecimento/obscurantismo, cidade/campo, entre outras). **(EM13CHS204)** Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas. **(EM13CHS205)** Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis. **(EM13CHS206)** Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico.

MODERNA

Competências Específicas	Habilidades
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.	**(EM13CHS301)** Problematizar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção, reaproveitamento e descarte de resíduos em metrópoles, áreas urbanas e rurais, e comunidades com diferentes características socioeconômicas, e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental, o combate à poluição sistêmica e o consumo responsável. **(EM13CHS302)** Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais – entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais –, suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade. **(EM13CHS303)** Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis. **(EM13CHS304)** Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, selecionando, incorporando e promovendo aquelas que favoreçam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável. **(EM13CHS305)** Analisar e discutir o papel e as competências legais dos organismos nacionais e internacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e dos acordos internacionais para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis. **(EM13CHS306)** Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos socioeconômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta (como a adoção dos sistemas da agrobiodiversidade e agroflorestal por diferentes comunidades, entre outros).
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.

MODERNA

Competências Específicas	Habilidades
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.
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. **(EM13CHS602)** Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual. **(EM13CHS603)** Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.). **(EM13CHS604)** Discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação nos países, considerando os aspectos positivos e negativos dessa atuação para as populações locais. **(EM13CHS605)** Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo. **(EM13CHS606)** Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira – com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas etc.) de diferentes fontes – e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia.

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.

MODERNA

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 logo 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

MODERNA

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.

MODERNA

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.

EVOLUA

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-

MODERNA

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.

MODERNA

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.

MODERNA

Que autonomia posso ter no contexto da vida em sociedade? Qual o impacto de minhas ações sobre outras pessoas?

Essas são algumas das perguntas que norteiam este Livro. Ao longo das quatro Unidades, os estudantes são levados a observar, compreender e analisar o quanto a experiência de viver em sociedade é rica e também complexa, não se isentando de toda essa dinâmica. O objetivo é justamente possibilitar ao estudante colocar-se como protagonista na sua atuação em sociedade. Para além das relações pessoais e individuais, discute-se neste Livro também a dimensão da política e das disputas coletivas de poder que perpassa o cotidiano das pessoas a todo momento, inclusive dos estudantes.

Neste volume, portanto, são discutidos processos sociais, históricos e territoriais, assim como reflexões filosóficas, que abordam o funcionamento das relações de poder em diversos contextos. Por conta disso, a noção de Estado, a de poder e a de democracia são eixos no percurso a ser seguido nas próximas páginas, assuntos fundamentais para a compreensão dos processos de construção da realidade, considerando as diferentes visões de mundo e as distintas sociedades ao redor do globo, principalmente o Brasil e a América Latina.

Nas duas seções "Pesquisa em Foco", que finalizam cada parte do Livro, os estudantes devem utilizar os conhecimentos e as competências mobilizados nas duplas de Unidades para se debruçarem sobre um estudo de mídias no debate acerca da democracia na era das *fake news*. Esse estudo deve resultar na produção de artigos de opinião, *podcasts*, *policy papers*, além da simulação de um fórum de lideranças, que abordem as políticas públicas existentes e as estratégias para que sejam, de fato, eficazes.

Neste Livro são enfatizados os Temas Contemporâneos Transversais "Cidadania e Civismo" 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 as Competências Gerais da Educação Básica e as Competências Específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

MODERNA

Os principais temas trabalhados em cada Unidade são:

UNIDADE 1 Concepções de mundo

A condição humana
O que é linguagem
Visões de mundo
Do mito à ciência moderna

UNIDADE 2 Estado, política e relações de poder

Estado e poder
Estado e sociedade
Estado, política e território
Democracia e liberdade

UNIDADE 3 Estado e nação no Brasil e na América Latina

A formação da sociedade colonial na América Latina
A Independência e a construção do Estado nacional no Haiti e na América hispânica
Estado e formas de governo no Brasil: da monarquia à república
Populismo, paternalismo e autoritarismo

UNIDADE 4 Poder, desigualdade e globalização

Poder e desigualdades
O mundo globalizado em transformação
O papel dos organismos multilaterais internacionais
A nova economia e o aumento global da desigualdade

MODERNA

Abertura do Livro - p. 6-9

As perguntas iniciais, que norteiam este volume, e a imagem de abertura (página 7 do Livro do Estudante) podem ser trabalhadas de tal maneira que sejam levantados os conhecimentos prévios dos estudantes acerca do conteúdo abordado e dos problemas postos em questão no decorrer do volume. Além de ser uma proposta de debate inicial, essa estratégia funciona como um diagnóstico pelo qual é possível identificar pontos de conexão entre esses assuntos e o cotidiano dos estudantes.

Elementos artísticos são meios expressivos de sensibilização que podem proporcionar uma abordagem inicial metafórica e reflexiva, sem deixar de ser crítica. Por isso, sugerimos que um debate sobre poder, Estado e democracia parta da observação e da análise da obra que abre este volume: o famoso quadro *Guernica*, de Pablo Picasso, produzido em 1937 e que, atualmente, integra o acervo do Museu Nacional Centro de Arte Reina Sofia, localizado em Madri, na Espanha. A gigantesca obra, com 349 cm de altura por 776,5 cm de comprimento, foi criada no contexto de consecutivas guerras as quais o mundo atravessava. Ela retrata a cidade de Guernica após ser bombardeada, em 1937, durante a Guerra Civil Espanhola (1936-1939). Converse sobre a obra e o respectivo contexto com os estudantes, perguntando-lhes se conhecem *Guernica* e/ou Picasso. Pontue as tensas relações entre Estado, poder e democracia no contexto da ascensão do fascismo na Europa.

Por que guerras acontecem? Os períodos sem guerra, de paz, são períodos sem nenhuma violência? Qual a relação entre Estado, política e desigualdades? O que significa falar em disputas de poder e como o princípio da justiça pode operar em sociedades democráticas? Esses são alguns questionamentos que podem ser lançados a partir da leitura de *Guernica*. Se necessário, solicite auxílio do professor de Arte.

Na continuidade do tema, introduza os conteúdos a serem trabalhados no volume com a leitura e a análise do mapa mental presente na página 7 do Livro do Estudante, atentando para as representações visuais trazidas. Oriente os estudantes a estabelecer conexões entre as palavras-chave, formulando hipóteses sobre que questões o estudo deste Livro pode trazer. Aproveite a atividade para retomar a importância do uso de mapas mentais como ferramenta de organização e planejamento de ideias, textos e projetos.

ILUSTRAÇÃO: ALEX ARGOZINO

MODERNA

UNIDADE 1 Concepções de mundo

1. Objetivos

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

1. Debater a especificidade humana como ser entre dois mundos: a natureza e a cultura.
2. Destacar o impacto da linguagem e das transformações dos meios de comunicação nas sociedades humanas ao longo da história.
3. Analisar a teoria de que o ser humano é um ser fundamentalmente linguístico.
4. Investigar diferentes funções da linguagem como filtro de categorias socioculturais e como ação geradora de realidades.
5. Valorizar o papel da escuta nas sociedades democráticas.
6. Definir um conjunto de conceitos referenciais nas discussões metafísicas, como substância, devir, essência, acidente, causalidade, finalismo, entre outros.
7. Apresentar algumas das principais visões de mundo ou cosmologias das sociedades ocidentais ao longo da história, das concepções da metafísica grega até da ciência moderna.
8. Trabalhar o debate entre as metafísicas da modernidade (materialismo e idealismo) e sua relação com as visões de mundo nas sociedades contemporâneas.
9. Discutir o enfoque contemporâneo dominante – o racionalismo materialista (reducionismo materialista, para seus críticos) – e as correntes que se opõem a ele nos campos da Filosofia e das ciências.
10. Desenvolver diversas Competências Gerais definidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
11. Desenvolver diversas Competências Específicas e Habilidades da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas conforme a BNCC para o Ensino Médio.

2. Justificativa

Esta Unidade aborda três grandes temas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: a condição humana, a importância da linguagem e o desenvolvimento de teorias metafísicas ao longo da história. Os seres humanos se diferenciam dos outros animais por produzirem culturas, o que estaria relacionado à capacidade de amar, de trabalhar e de se comunicar por uma linguagem elaborada. O desenvolvimento da linguagem viabilizou a formulação de diversas visões de mundo, que influenciam nossa conduta e nossas relações.

Ao abordar esses temas, buscamos valorizar a pluralidade cultural, investigar os limites e as possibilidades da linguagem e, sobretudo, compreender diferentes visões de mundo criadas nas sociedades ocidentais. Além disso, o estudante será convidado a interpretar diversas linguagens e narrativas, a analisar suas vivências pessoais e a desenvolver o pensamento crítico e criativo.

Destaca-se que, ao longo 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

MODERNA

grupo de professores ou da coordenação da área. Há também conteúdos que podem ser trabalhados em conjunto com professores da área 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

Neste Livro, abordamos Temas Contemporâneos Transversais com enfoque em "Cidadania e Civismo" e "Economia". Essa abordagem se expressa no conjunto de textos, atividades e imagens escolhidos para compor as Unidades de todo o volume.

Na Unidade 1, trabalhamos diversas Competências Gerais da Educação Básica, como aquelas que visam valorizar os conhecimentos historicamente construídos para explicar a realidade; exercitar a abordagem própria das ciências (a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade); utilizar linguagens para partilhar informações em diferentes contextos; argumentar com base em informações confiáveis para promover a consciência socioambiental e o consumo responsável; exercitar a empatia e o diálogo na resolução de conflitos etc.

Também é possível desenvolver várias habilidades que estão elencadas nas Competências Específicas do Ensino Médio. A Unidade analisa processos sociais, econômicos, ambientais e culturais a partir de diversas concepções de mundo (pluralidade epistemológica), levando o estudante a se posicionar criticamente em relação a tais concepções. Para isso, solicitamos ao estudante que lide com diferentes linguagens; analise matrizes conceituais; formule argumentos relativos às informações sintetizadas na Unidade; identifique conhecimentos, valores e crenças que caracterizam a cultura de diversas sociedades; e também utilize linguagens gráficas e iconográficas de forma crítica e reflexiva (EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS103, EM13CHS104, EM13CHS105 e EM13CHS106). Ao trabalhar temas como linguagem digital, linguagem e realidade, escuta, interpretação e democracia, aproximamos o conteúdo da Unidade das vivências das culturas juvenis (EM13CHS202 e EM13CHS205).

A Unidade como um todo apresenta características humanas das quais decorrem fundamentos éticos em diferentes culturas, tempos e espaços, que se concretizam em situações cotidianas (EM13CHS501 e EM13CHS502).

Quanto às Competências Gerais a serem desenvolvidas 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.
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.

Competências Gerais da Educação Básica
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.

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:

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	
Competências Específicas	**Habilidades**
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.
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.	**(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. **(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.
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. **(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.

Na Unidade 1 também são trabalhadas as seguintes Competências Específicas e Habilidades das áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Linguagens e suas Tecnologias:

Ciências da Natureza e suas Tecnologias	
Competência Específica	**Habilidades**
2. Analisar e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar e defender decisões éticas e responsáveis.	**(EM13CNT201)** Analisar e discutir modelos, teorias e leis propostos em diferentes épocas e culturas para comparar distintas explicações sobre o surgimento e a evolução da Vida, da Terra e do Universo com as teorias científicas aceitas atualmente. **(EM13CNT208)** Aplicar os princípios da evolução biológica para analisar a história humana, considerando sua origem, diversificação, dispersão pelo planeta e diferentes formas de interação com a natureza, valorizando e respeitando a diversidade étnica e cultural humana.

Linguagens e suas Tecnologias	
Competências Específicas	**Habilidades**
1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.	**(EM13LGG101)** Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos. **(EM13LGG103)** Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).
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.	**(EM13LGG302)** Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.

4. Respostas e orientações sobre as atividades propostas na Unidade

Foco no texto (p. 13)

Atividade de contextualização que pode ser desenvolvida individualmente ou em grupo. Os estudantes podem identificar como elementos naturais: a água da chuva, o ar que respiramos, a terra do jardim da escola, o rio que corta a cidade etc. Como elementos culturais, podem ser identificados: a mesa, a caneta, o computador, a escola, a aula etc. Comente que, em muitos casos, é difícil distinguir elementos naturais de elementos culturais. Por exemplo, o rio que corta a cidade pode ter tido seu curso natural alterado devido a obras infraestruturais; a água que bebemos pode ser natural e cultural, pois costuma receber tratamentos como filtração e desinfecção realizados pelo ser humano; um jardim mescla elementos naturais (árvores, pássaros, terra) e culturais (paisagismo, regagem, adubação), e assim por diante.

MODERNA

Essa atividade mobiliza a Competência Geral 2 e a Competência Específica 1 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a ela relacionadas: CE1 (EM13CHS101, EM13CHS106).

Entre saberes: O cérebro e a adaptação humana (p. 14-15)

1. Oriente os estudantes a se organizarem em grupo para identificarem no texto as informações que não conseguiram compreender, organizando-as em uma lista a fim de conversar com o professor de Biologia, buscando estabelecer conexões com conteúdos estudados na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias ou, inclusive, realizando pesquisas complementares orientadas, se necessário.

2. a) O autor afirma que não são apenas os fatores biológicos intrínsecos que influenciam a dinâmica genética de formação cerebral, pois fatores externos ligados ao ambiente e à cultura também podem influenciar esse processo.

b) A variabilidade genética é fundamental no processo de evolução, pois garante que haja capacidade de adaptação da população de determinada espécie às mudanças ambientais.

c) As alterações climáticas bruscas provavelmente influenciaram a capacidade de adaptação humana a novos ambientes, o que também pode ter impulsionado: a formação de novas cadeias de genes transponíveis cerebrais, a aquisição do bipedalismo, o aumento de massa cerebral, além de transformações culturais, como uso de ferramentas, consciência e motivação artística.

Essas atividades mobilizam a Competência Específica 1 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a ela relacionadas: CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103). Promove ainda a integração com a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, ao trabalhar a Competência Específica 2 e as seguintes Habilidades dessa área do conhecimento: CE2 (EM13CNT201, EM13CNT208).

Plano de aula compartilhada acompanhando a seção "Entre saberes": O cérebro e a adaptação humana

Objetivo: refletir sobre a formação do cérebro humano e as práticas culturais desenvolvidas pelos seres humanos a partir de estudos da neurociência, relacionando-os aos conhecimentos sobre seleção natural e evolução das espécies de Darwin, em uma aula compartilhada com os professores de Geografia e de Biologia.

Desenvolvimento: o professor de Geografia pode retomar, brevemente, a discussão sobre a noção de cultura e sua influência na construção do ser humano, da sociedade, da própria identidade. Os estudantes então devem ser organizados em grupos para realizarem a leitura do texto, de maneira sistematizada, destacando os pontos que mais merecem atenção, em consenso, para conversarem com o professor de Biologia. Finalizada a leitura e elaboração da lista, o professor de Biologia pode fazer um panorama sobre a seleção natural e evolução das espécies, segundo as teorias de Darwin, introduzindo o assunto da neurociência e os estudos sobre a formação do cérebro. Na sequência, pode ser aberto um debate com os grupos para que todos possam ter acesso aos levantamentos uns dos outros. Dê espaço para cada grupo falar um item de sua lista, passando a sua vez para o outro, e assim sucessivamente. Pode ocorrer de os levantamentos serem semelhantes entre os grupos. Nesses casos, permita que o outro grupo faça complementações.

Avaliação: espera-se que os estudantes reconheçam que estudos sobre seleção natural e evolução das espécies são importantes para a compreensão da formação do ser humano e para a construção da sociedade, a partir da análise de diferentes pontos de vista e da tomada de decisões baseada em argumentos e fontes de natureza científica.

Entre saberes: Linguagem da arte (p. 21)

Atividades interdisciplinares com a área de Linguagens e suas Tecnologias.

1. Segundo o *Dicionário Houaiss*, a palavra "natural" é um adjetivo de dois gêneros que tem acepções como:

> 1. que pertence ou se refere à natureza. [...]
> 3. em que não ocorre trabalho nem intervenção humana.
> 4. que decorre normalmente da ordem regular das coisas.
> 5. que vem de nascença; inato, congênito.
> 6. que é característico, próprio do instinto; instintivo. [...]
>
> NATURAL. DICIONÁRIO Houaiss. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/>. Acesso em: 4 maio 2020.

No poema de Bertold Brecht, a palavra "natural" teria o sentido de algo "que decorre normalmente da ordem regular das coisas", sem "intervenção humana".

2. Entre os recursos utilizados por Portinari, podemos destacar:

- as cores escuras, com tons terrosos e acinzentados, que conferem à obra uma atmosfera mais sombria e triste;
- os elementos que compõem o cenário: um chão seco com pedras e ossos e um céu repleto de urubus, animais com hábitos necrófagos;
- o aspecto cadavérico dos personagens e suas expressões faciais tristes e desoladas, de quem sofre a dor da fome e da miséria.

Professor, se considerar oportuno, comente que o quadro *Retirantes*, de Portinari, é o mais famoso de uma série integrada por mais duas obras, *Criança morta* e *Enterro na rede*. Essa série, produzida em 1944, aborda as dificuldades enfrentadas por retirantes que fugiam da seca e da miséria do Nordeste.

3. O quadro é uma denúncia social da miséria de parte da população brasileira, no caso, as comunidades do sertão nordestino afetadas pelas secas. O texto, por sua vez, critica a expressão recorrentemente usada: "isso é natural". A situação de miséria também costuma ser percebida como algo "natural" por determinados grupos sociais no Brasil, o que contribui para anestesiar a consciência das pessoas. Será a miséria algo natural? Será a miséria dos retirantes apenas resultado da seca? Como têm se comportado historicamente as elites locais? Qual é a responsabilidade dos governos diante desses problemas que afligem a população? Proponha uma pesquisa sobre todos esses temas e, depois, realize um debate.

Essas atividades mobilizam a Competência Específica 1 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a ela relacionadas: CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103). Promove ainda a integração com a área de Linguagens e suas Tecnologias, ao trabalhar as Competências Específicas 1 e 3 e as seguintes Habilidades dessa área do conhecimento: CE1 (EM13LGG101, EM13LGG103); CE3 (EM13LGG302).

Plano de aula compartilhada acompanhando a seção "Entre saberes": Linguagem da arte

Objetivo: refletir sobre o papel social de diferentes linguagens artísticas, em uma aula compartilhada com os professores de História, Filosofia e Arte.

MODERNA

Desenvolvimento: o professor de História e o professor de Arte podem apresentar uma breve biografia de Bertold Brecht e de Candido Portinari, identificando algumas características das obras dos dois artistas. Os professores de História e de Filosofia podem relacionar o contexto em que esses artistas viveram (primeira metade do século XX) com as obras de cada um. Em seguida, os professores podem solicitar aos estudantes que pesquisem, em grupos, obras de arte contemporâneas (músicas, pinturas, fotografias, filmes etc.) que suscitam críticas sociais. Por fim, os grupos devem organizar e apresentar uma mostra com essas obras.

Avaliação: espera-se que os estudantes compreendam que obras de arte podem constituir ações de intervenção na realidade, promovendo os Direitos Humanos e desnaturalizando variadas formas de violência.

Foco no texto (p. 22)

Resposta pessoal. Atividade de contextualização que busca aproximar os conteúdos abordados das experiências pessoais dos estudantes. Comente que a popularização da internet é relativamente recente e que ela tem se revelado uma ferramenta poderosa para que os cidadãos façam críticas e proponham soluções para os problemas que vivenciam. Ressalte que as críticas e as soluções devem ser realizadas de forma responsável e construtiva, baseadas em informações confiáveis, respeitando a pluralidade de pensamento, os direitos humanos e o meio ambiente.

Essa atividade mobiliza a Competência Específica 5 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e a seguinte Habilidade a ela relacionada: CE5 (EM13CHS504).

Foco na imagem (p. 27)

Resposta pessoal, em parte. É bom recordar os estudantes de que as diversas artes são formas de linguagem. A mão que desenha outra mão, enquanto esta, por sua vez, desenha a primeira, é uma metáfora da ideia de que o ser humano constrói a si mesmo constantemente por meio da linguagem (circularidade linguística). A imagem reflete esse poder do ser humano de criar suas linguagens, suas interpretações, seu ambiente e a si mesmo.

Essa atividade mobiliza as Competências Gerais 1 e 7, a Competência Específica 1 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades ela relacionadas: CE1 (EM13CHS101, EM13CHS106).

Foco no texto (p. 28)

1. Resposta pessoal. Depois de ouvir as respostas dos estudantes, comente que a capacidade de escutar pontos de vista diferentes do nosso é fundamental para a convivência democrática. Uma democracia não se sustenta sem esse pressuposto. Reforce, porém, que saber escutar não é o mesmo que concordar com tudo o que é dito. Escutar é procurar entender nossos interlocutores e estarmos dispostos a mudar de opinião, sem medo, quando somos convencidos por argumentos consistentes e coerentes. De modo geral, mudar de opinião é comum e saudável em democracias. Por fim, explique que esse princípio tem um limite muito complexo e importante: não devemos tolerar a intolerância, que aniquila qualquer possibilidade de diálogo.

2. Tema para debate e reflexão. Comente que saber escutar é tão importante quanto saber falar. É por meio dessas duas habilidades que estabelecemos diálogos e construímos consensos. Para saber escutar, devemos filtrar informações e respeitar nossos interlocutores. Uma sociedade que valoriza mais a fala

do que a escuta corre o risco de produzir monológos para os quais não haverá nenhuma plateia.

Essas atividades mobilizam a Competência Geral 9 e a Competência Específica 1 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a ela relacionadas: CE1 (EM13CHS101, EM13CHS106).

Foco no texto e na imagem (p. 31)

Resposta pessoal. Atividade de contextualização e de experimentação, adequada para ser desenvolvida com a participação de toda a turma. Por exemplo, caso seja investigada uma mesa, você pode ajudar inicialmente com algumas perguntas, como:

a) **origem** – "Como surgiu esta mesa?", "Quem a construiu?";
b) **finalidade** – "Para que serve esta mesa?", "Todas as mesas têm esse fim?", "Qual delas é mais fundamental?";
c) **constituição fundamental** – "De que é feita fundamentalmente?";
d) **características essenciais e não essenciais** – "Todas as mesas têm cores, formatos e tamanhos iguais?", "Todas as mesas servem como superfície de apoio?", e assim por diante.

Essa atividade mobiliza as Competências Gerais 1 e 2, a Competência Específica 1 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a ela relacionadas: CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS103).

Foco no texto e na imagem (p. 31)

Resposta pessoal. Ressalte que saber identificar mudanças e permanências é fundamental para valorizar tradições, legados culturais, patrimônios etc., bem como para reconhecer dinâmicas, novidades e transformações. Se considerar conveniente, explique que dois filósofos pré-socráticos se debruçaram sobre esses aspectos do ser: Heráclito e Parmênides. Na concepção mobilista de Heráclito, a realidade se modifica constantemente pela luta dos contrários. Para ele, o ser é um eterno vir a ser. Para Parmênides, os contrários jamais poderiam coexistir, e o ser é eterno, único, imóvel e ilimitado. Na concepção de Parmênides, Heráclito teria percorrido o caminho das aparências ilusórias, razão pela qual tudo se confunde em função do movimento, da pluralidade e do devir (vir a ser).

Essa atividade mobiliza a Competência Geral 1, a Competência Específica 1 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a ela relacionadas: CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS103).

Foco no texto (p. 33)

A concepção expressa pelo termo *ubuntu* faz parte de uma visão de mundo que integra o individual e o coletivo. Essa integração poderia levar a uma concepção ética e política pautada pelo respeito mútuo, pela solidariedade e pela sintonia com a natureza. Podemos dizer que essa concepção difere daquela predominante na sociedade em que vivemos, que é pautada fundamentalmente no individualismo. A tendência a valorizar a autonomia dos indivíduos pode levar ao egoísmo e à falta de solidariedade, provocando sentimentos de solidão e de desconexão com o interesse coletivo e com a natureza.

Essa atividade mobiliza as Competências Específicas 1 e 5 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103); CE5 (EM13CHS501, EM13CHS504).

MODERNA

Foco no texto (p. 34)

Resposta pessoal. Atividade lúdica e interdisciplinar (com História e Literatura) que procura estimular o estudante a refletir sobre si mesmo. Está fundamentada no conceito de arquétipo de Jung. Uma alternativa seria propor uma conversação sobre diversos mitos e sua relação com personagens e fatos da atualidade. Segundo Jung, os arquétipos são imagens primordiais, as mais antigas, gerais e profundas da humanidade. São formadas tanto por sentimentos como por pensamentos, possuindo vida própria e independente. Seriam uma espécie de linguagem comum a todos os seres humanos de todos os tempos e lugares da Terra. Jung chegou a essa conclusão após observar a presença de diversas imagens "estranhas" nos sonhos relatados por seus pacientes – as quais não podiam ser associadas a nenhuma de suas experiências individuais, biográficas – e observar também uma série de imagens que se repetiam nas mais variadas expressões culturais do planeta, especialmente nos mitos.

Essa atividade mobiliza a Competência Geral 8, a Competência Específica 1 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a ela relacionadas: CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS106).

Entre saberes: As leis matemáticas e mecânicas do Universo (p. 37)

1. O autor afirma que em uma época histórica de passagem para a Modernidade a visão de mundo que se construía foi influenciada pelo desenvolvimento da ciência moderna. Passamos a enxergar o Universo como se ele estivesse submetido a um princípio de autorregulação e por relações constantes e uniformes. Assim, o mundo foi dessacralizado, isto é, não é mais entendido como divino, e por isso pode ser medido e entendido pelas leis da Física e da Matemática.
2. Oriente os estudantes a realizarem uma discussão com orientação do professor de Física e, se possível, também com o professor de Geografia. É interessante que os professores dos dois componentes tragam reflexões das respectivas áreas e estabeleçam conexões concretas entre os conhecimentos desenvolvidos na Física e na Geografia para o estudo do espaço, do Universo e da natureza.

Essas atividades mobilizam a Competência Específica 1 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a ela relacionadas: CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS103, EM13CHS105). Promove ainda a integração com a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, ao trabalhar a Competência Específica 2 e a seguinte Habilidade dessa área do conhecimento: EM13CNT201.

Plano de aula compartilhada acompanhando a seção "Entre saberes": As leis matemáticas e mecânicas do Universo

Objetivo: compreender a pluralidade de concepções de mundo, na passagem da Idade Média para a Idade Moderna, a partir de estudos sobre fenômenos científicos, relacionados à área tanto de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas quanto de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, em uma aula compartilhada com os professores de Geografia e de Física.

Desenvolvimento: o professor de Geografia pode retomar a discussão sobre o período trabalhado no texto citado e o processo de desenvolvimento da Modernidade destacando o papel das ciências na emergência de novas concepções de mundo. O professor de Física pode trazer exemplos de descobertas científicas que mudaram o mundo nesse período, comentando sobre os pensadores da época e a influência deles até os dias de hoje em diversas áreas de conhecimento. Assim, é possível introduzir o conteúdo que será trabalhado na sequência. Após a leitura do texto e a realização da atividade 1, os professores podem abrir o debate proposto na atividade 2.

Avaliação: espera-se que os estudantes reconheçam a importância do desenvolvimento de estudos científicos para a compreensão do espaço, da natureza e do mundo, a partir da análise de diferentes pontos de vista e da tomada de decisões baseada em argumentos e fontes de natureza científica; além de estabelecerem relações interdisciplinares entre as disciplinas abordadas.

Contraponto: Do reducionismo ao paradigma complexo (p. 42)

1. Morin chama o paradigma atual de simplificador porque nele predomina a mentalidade de simplificar a complexidade do real para se chegar a uma lei ou a um princípio explicativo. Essa simplificação opera por disjunção – separando o que está unido – e por redução – convertendo o mais complexo em menos complexo.
2. Resposta pessoal, em parte. No excerto, Morin indica que a cultura humanista é importante para tornar os cientistas mais reflexivos sobre si mesmos e sua prática. Já a cultura científica permite aos humanistas a incorporação do saber objetivo em suas reflexões e atividades. É interessante que os estudantes possam reconhecer os benefícios dessa relação e integração em suas práticas escolares e seus processos de aprendizagem, como propõe a BNCC.
3. Resposta pessoal, em parte. A construção de um novo paradigma não simplificador exigiria, segundo Morin, uma nova abordagem lógica do mundo, baseada na conjunção do que foi separado (por oposição à disjunção) e a implicação ou o retorno à complexidade (por oposição à redução). Como fazê-lo? O próprio autor deixa isso em aberto, mas vale a pena debruçar-se sobre essa questão. As Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, sem dúvida, têm um papel importante a cumprir nesse sentido.

Essas atividades mobilizam a Competência Geral 6 e a Competência Específica 1 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a ela relacionadas: CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS103).

5. Sugestão de atividade complementar

Linguagem como ação (p. 26)

O poder concreto da linguagem pode ser percebido com facilidade no campo político. A simples ordem ou declaração de um governante, por exemplo, pode determinar a alegria ou o sofrimento, a vida ou a morte de milhares de pessoas. Leia, a esse respeito, um trecho do discurso de uma política colombiana, Ingrid Betancourt, ao receber o prêmio Príncipe de Astúrias da Concórdia, em 2008. Depois, faça o que se pede.

> Tenho uma imensa admiração por eles, os escultores da palavra, quem, com a arte sagrada de materializar a alma, enriquecem as outras pessoas sem guardar nada para si.
>
> [...]
>
> Com nossa palavra podemos reivindicar outras relações, outros compromissos, outras soluções. Podemos aceitar acordos comerciais não tão bons para nós, mas que sejam mais justos. Podemos buscar maiores investimentos solidários e menos rendimentos especulativos. Podemos oferecer mais diálogo e menos imposições pela força. Podemos, sobretudo, não nos resignar.
>
> Porque resignar-se é morrer um pouco, é não fazer uso da possibilidade de escolher, é aceitar o silêncio. A palavra, por sua vez, precede a ação, prepara

o caminho, abre portas. Hoje devemos mais que nunca usar a voz para romper grilhões.

Tenho a profunda convicção de que, quando falamos, estamos modificando o mundo. As grandes transformações de nossa história sempre foram anunciadas antes. Assim chegou o homem à Lua, assim caiu o muro de Berlim, assim se acabou com o *apartheid*. Eu espero que assim desapareça também o terrorismo.

INGRID BETANCOURT. Fundación Princesa de Asturias. Disponível em: <https://www.fpa.es/es/premios-princesa-de-asturias/premiados/2008-ingrid_betancourt.html?texto=discurso&especifica=0>. Acesso em: 30 jun. 2020. [Tradução nossa].

a) Quem é a autora do discurso e que situação excepcional viveu? Se necessário, pesquise em outras fontes confiáveis para responder a essa pergunta.

Resposta: A franco-colombiana Ingrid Betancourt foi sequestrada pelas FARCs, as Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia, em 2002, quando era candidata à presidência da Colômbia. Permaneceu em cativeiro durante seis anos. Liberada em 2008, foi reconhecida com o prêmio Príncipe de Astúrias da Concórdia, em cuja entrega proferiu o discurso do qual foi extraída a citação aqui apresentada.

b) Qual é a tese principal da autora nesse trecho?

Resposta: A tese principal desse trecho é a de que os problemas do mundo devem ser resolvidos pela palavra, pela conversação, e não pela força.

c) Como a autora fundamenta sua tese e que fatos ilustram sua fundamentação?

Resposta: Essa tese fundamenta-se na ideia de que "a palavra precede a ação, prepara o caminho, abre portas". Para ilustrá-la, Betancourt cita acontecimentos históricos como a queda do Muro de Berlim, a chegada do homem à Lua e o fim do *apartheid*.

d) Qual é o principal alvo de seu discurso?

Resposta: O alvo principal do discurso da autora é o terrorismo e os grupos terroristas, que usam a força, e não o diálogo, para resolver os problemas contra os quais se insurgem. No entanto, há também uma crítica indireta àqueles que pretendem acabar com a violência do terrorismo pela força, e não pela negociação.

Professor, essa atividade é de contextualização e interpretação de fontes. Pode ser trabalhada em casa, por escrito, ou em sala de aula, sob a forma de conversação com todo o grupo. Procura desenvolver a análise e a interpretação de texto e trabalhar a Competência Específica 1 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e a Habilidade EM13CHS101 e a ela relacionada. Solicite ao final um posicionamento do estudante sobre o tema.

6. Texto complementar para o professor

Ser e experimentar

No zoológico do Bronx, em Nova York, há um grande pavilhão dedicado particularmente aos primatas. Lá, qualquer um tem a possibilidade de ver em boas condições chimpanzés, gorilas, gibões e tantos outros macacos do novo e do velho mundo. Chama a atenção, porém, a presença, ao fundo, de uma jaula especialmente separada, fechada com grossas trancas de ferro. Ao se aproximar, as pessoas podem ler o seguinte letreiro: "O primata mais perigoso do planeta". E quem espia entre as barras vê com surpresa sua própria cara: uma inscrição esclarece que o homem matou mais espécies do planeta que qualquer outra espécie conhecida. De "olhadores" passamos a ser olhados (por nós mesmos), mas o que vemos?

O momento da reflexão diante de um espelho é sempre muito peculiar, porque é o momento em que podemos tomar consciência daquilo que, de nós mesmos, não

nos é possível ver de nenhuma outra maneira. Como quando revelamos o ponto cego que nos mostra nossa própria estrutura e como quando suprimimos a cegueira que ela implica preenchendo o vazio. A reflexão é um processo de conhecer como conhecemos, um ato de nos voltarmos para nós mesmos, a única oportunidade que temos de descobrir nossas cegueiras e de reconhecer que as certezas e os conhecimentos dos outros são, respectivamente, tão sufocantes e tênues como os nossos.

Essa situação especial de conhecer como se conhece resulta tradicionalmente vaga para nossa cultura ocidental centrada na ação e não na reflexão, de modo que nossa vida pessoal é, em geral, cega a si mesma. Parece haver em alguma parte este tabu: "É proibido conhecer o conhecer". Mas, na verdade, o não saber como se constitui nosso mundo de experiências, que é de fato o que há de mais próximo em nossa existência, é um escândalo. Há muitos escândalos no mundo, mas essa ignorância é um dos piores.

Talvez uma das razões pelas quais se tenda a evitar tocar as bases de nosso conhecer é que isso nos dá uma sensação um pouco vertiginosa pela circularidade que advém de se utilizar o instrumento de análise para analisar o instrumento de análise: é como se pretendêssemos que um olho visse a si mesmo. […]

De maneira parecida, embora tenhamos visto que os processos envolvidos em nossas atividades, em nossa constituição, em nosso atuar como seres vivos constituem nosso conhecer, propomo-nos a investigar como conhecemos olhando esses acontecimentos junto com esses processos. Mas não temos alternativa alguma, porque há uma inseparabilidade entre o que fazemos e nossa experiência do mundo com suas regularidades: seus espaços públicos, suas crianças e suas guerras atômicas. O que então podemos tentar – e que o leitor deve tomar como uma tarefa pessoal – é dar-nos conta de tudo o que implica essa coincidência contínua de nosso ser, nosso fazer e nosso conhecer, deixando de lado nossa atitude cotidiana de tratar nossa experiência com um carimbo de indubitabilidade, como se refletisse um mundo absoluto.

Por isso estará na base de tudo o que vamos dizer esse constante dar-se conta de que não se pode tomar o fenômeno de conhecer como se houvesse "fatos" ou objetos lá fora que alguém capta e os mete na cabeça. A experiência de qualquer coisa lá fora é validada, de uma maneira particular, pela estrutura humana que torna possível "a coisa" que surge na descrição.

Essa circularidade, esse encadeamento entre ação e experiência, essa inseparabilidade entre ser de uma maneira particular e a maneira como o mundo se mostra para nós nos diz que todo ato de conhecer traz um mundo à mão. […] Tudo isso pode encapsular-se no seguinte aforismo: Todo fazer é conhecer e todo conhecer é fazer.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco.
El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento.
Santiago de Chile: Universitaria, 2002. p. 10-13. [Tradução nossa].

MODERNA

UNIDADE 2 Estado, política e relações de poder

1. Objetivos

O objetivo desta Unidade é contribuir para que, ao final do trabalho, os estudantes sejam capazes de:

1. Identificar no presente diferentes aspectos do processo de formação do Estado moderno ao longo da história.
2. Articular passado e presente para compreender as relações entre Estado, política e relações de poder, bem como suas contradições e limites.
3. Compreender a relação entre o Estado e estruturas sociais, como classe, raça e gênero, entre outras, a partir da ideia de poder.
4. Identificar disputas e conflitos entre diferentes setores sociais, buscando construir mediações éticas entre elas.
5. Localizar os processos históricos, culturais e sociais de formação e de atuação do Estado, desnaturalizando sua existência, por meio da compreensão do funcionamento de sociedades sem Estado.
6. Observar a relação entre Estado e território no contexto da geopolítica, analisando correlações de forças, assim como conflitos e alianças no contexto das relações internacionais.
7. Entender o papel das religiões na política no contexto democrático, refletindo sobre a laicidade e a liberdade religiosa.
8. Compreender princípios básicos do funcionamento da democracia no Brasil, incluindo seu atual sistema eleitoral e alguns princípios de gestão estatal da Constituição brasileira.
9. Desenvolver diversas Competências Gerais da Educação Básica, Competências Específicas e Habilidades 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 2 parte de uma análise histórica para situar o Estado e seu processo de configuração até o modelo democrático moderno. Reitera-se que, nesse processo, são associadas diversas formas de configuração, assim como respectivas contradições e conflitos. Para localizar culturalmente o Estado moderno, a Unidade traz exemplos de formas de organização política não estatal de outras sociedades e de diferentes períodos históricos, além do detalhamento do funcionamento de Estados distintos do brasileiro.

São abordados ainda alguns princípios fundamentais da gestão estatal moderna, sempre de maneira situada – a relação entre laicidade e liberdade religiosa, por exemplo, é uma delas. A Unidade oferece também elementos para que os estudantes reflitam sobre os limites de atuação do Estado ao pensar, primeiro, nas várias correlações de poder que o perpassam (entre classes sociais, grupos políticos, interesses econômicos etc.) e, depois, no contexto da geopolítica e das

relações internacionais. Por fim, são trabalhados aspectos particularmente relevantes da democracia brasileira no cotidiano dos jovens, com especial atenção para as diversas desigualdades que atravessam a esfera pública no país.

Destaca-se que, ao longo da Unidade, 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 da área 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

Neste Livro, enfatizamos os Temas Contemporâneos Transversais "Cidadania e Civismo" e "Economia". O foco dos textos e das atividades propostos aos estudantes está voltado não apenas a apresentar conceitos que aprofundem a compreensão sobre a política e a sua dimensão cotidiana, mas também a incentivar que tais conceitos sejam mobilizados de tal maneira que os estudantes possam se situar em um contexto global mais amplo.

Na Unidade 2, são trabalhadas diversas Competências Gerais da Educação Básica e Competências Específicas da área de Ciências Humanas Sociais e Aplicadas. Por meio delas, o conteúdo é trabalhado de tal maneira que os estudantes possam determinar o impacto de estruturas sociais, econômicas e políticas diversas em suas vidas e nas das comunidades às quais pertencem, levando-as em conta para uma atuação cidadã. A Unidade aborda também em diferentes momentos, temas voltados à mediação de conflitos e à construção de argumentos baseados em fatos e dados.

As Competências Gerais da Educação Básica que são trabalhadas na Unidade 2 estão relacionadas no quadro abaixo:

Competências Gerais da Educação Básica
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.
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 2:

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	
Competências Específicas	**Habilidades**
1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.	**(EM13CHS101)** Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais. **(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).
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.	**(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.
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.

MODERNA

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	
Competência Específica	**Habilidades**
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.	**(EM13CHS602)** Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual. **(EM13CHS603)** Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.). **(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.

Na Unidade 2, também são trabalhadas as seguintes Competências Específicas e Habilidades da área de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio:

Linguagens e suas Tecnologias	
Competências Específicas	**Habilidades**
1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.	**(EM13LGG104)** Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.
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.	**(EM13LGG303)** Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas.

4. Respostas e orientações sobre as atividades propostas na Unidade

Foco no texto (p. 46)

Segundo Foucault, nas revoluções burguesas, a gestão do Estado deixou de ser feita por uma única pessoa (absolutismo monárquico), passando a ser objeto de uma gestão minimamente coletiva, baseada em princípios de representatividade da população como um todo. Ou seja, houve uma maior distribuição do poder. Para o estudioso, esse novo modelo de poder distribuído é reflexo de mudanças que já haviam ocorrido anteriormente no seio da sociedade.

MODERNA

Essas atividades mobilizam a Competência Específica 1 e as seguintes Habilidades a ela relacionadas: CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103).

Contraponto: A função do Estado segundo três filósofos políticos (p. 52-53)

1. Para Maquiavel, o homem teria se tornado ambicioso, sedento por poder, e o Estado seria uma forma de controle de poucos sobre a maioria. Segundo Hobbes, a natureza humana seria também maléfica, perversa, e o Estado seria um acordo de todos para sua própria sobrevivência em sociedade. Rousseau considerava que, embora a natureza humana seja de bondade, o Estado seria necessário para garantir a preservação do bem comum a todos de maneira justa.
2. Cada uma das três explicações traz a visão do respectivo autor sobre a natureza humana. Nos três casos, essa visão é usada como argumento para a existência do Estado e a defesa de diferentes regimes de poder no Estado.
3. Tanto Hobbes quanto Rousseau são contratualistas, isto é, entendem a existência do Estado como resultado de um contrato social. Tal contrato seria um pacto entre todos os segmentos da sociedade para seu próprio bem e sobrevivência, em detrimento da convivência tribal e/ou em "estado de natureza" (ainda que suas visões sobre o suposto "estado de natureza" variem).

Essas atividades mobilizam as Competências Específicas 1 e 6 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103); CE6 (EM13CHS603).

Foco no texto e na imagem (p. 59)

1. A tabela e o respectivo gráfico descrevem a escolarização da população prisional brasileira entre 2005 e 2012. Os dados mostram que a maior parte dessa população teve pouco ou nenhum acesso à escolarização.
2. Foucault aponta, com base em documentos históricos, que o sistema prisional, desde sua origem, tinha como objetivo moldar os indivíduos presos para a adequação à sociedade. No entanto, ele alega que as prisões teriam falhado consistentemente nesse objetivo, sendo essa falha aproveitada estrategicamente para a preservação da estrutura de poder e da ordem social. Dessa forma, segundo ele, as prisões serviriam apenas para fabricar delinquentes e estes seriam utilizados pelo domínio econômico e político da sociedade.
3. Trata-se de uma questão desafiadora. Os estudantes devem ser capazes de perceber que o acesso à escolarização e à justiça podem estar relacionados. Cabe lembrar aos estudantes que não é possível inferir se há uma relação causal entre essas coisas apenas a partir da leitura desses dados. Partindo dos elementos relativos aos trabalhos de Bourdieu e Foucault, os estudantes devem ser capazes também de perceber ou elaborar hipóteses apontando a possibilidade de que esse fenômeno seja parte da interação entre diversos sistemas públicos, de forma a garantir a manutenção da ordem e da estrutura social de classes.

Essas atividades mobilizam as Competências Específicas 1, 5 e 6 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a ela relacionadas: CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103); CE5 (EM13CHS502, EM13CHS503, EM13CHS504); CE6 (EM13CHS606).

Foco no texto (p. 60)

1. Clastres se opõe à maneira de pensar o Estado como algo necessário a toda forma de organização social (posição expressa, segundo o autor, na separação entre sociedades com e sem Estado). Clastres também se opõe à ideia de que a falta de Estado seria uma insuficiência ou falha no desenvolvimento histórico das sociedades ditas primitivas.

2. O autor afirma que a recusa de diversas sociedades ditas primitivas em se concentrar primordialmente no trabalho para o acúmulo de bens faz com que, nessas sociedades, a desigualdade seja impossível ou, pelo menos, improvável. Dessa forma, a organicidade do poder político não obedeceria a estamentos ou classes, o que impediria e tornaria desnecessária a existência do Estado mediando essas relações de poder.

3. Resposta pessoal. Para construir a resposta, os estudantes devem observar os conflitos históricos entre as tentativas coloniais de impor um Estado no território que hoje corresponde ao Brasil, e as diversas formas de poder político e organização econômica dos povos originários da região.

Essas atividades mobilizam as Competências Específicas 1 e 6 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103); CE6 (EM13CHS606).

Contraponto: Diferentes tipos de Estado (p. 64-65)

1. a) Vaticano. b) Brasil. c) Irã.

2. Os estudantes devem organizar as informações apresentadas sobre cada país em um quadro comparativo. Indique fontes confiáveis de pesquisa, caso necessário, para complementar essas informações. Estabeleça um tempo para a pesquisa e a construção do quadro. Procure reforçar com os estudantes a necessidade de "fugir" de estereótipos e preconceitos culturais e religiosos durante o trabalho, orientando-os para que se concentrem em fatos e dados.

3. Os painéis podem ser expostos para que toda a turma possa observá-los, procurando diferenças e semelhanças nos debates e nas conclusões propostas pelos diferentes grupos e/ou temas. Atribua, se possível, apenas um conceito por grupo e peça a cada um deles que planeje o painel para utilizá-lo como apoio de uma seção expositiva de 10 a 15 minutos, em que devem explicar o conceito para os demais colegas, sobretudo por meio dos exemplos estudados.

Essas atividades mobilizam as Competências Específicas 1, 2 e 6 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103); CE2 (EM13CHS204); CE6 (EM13CHS603, EM13CHS606).

Foco no texto (p. 67)

1. A primeira visão apresentada pelo autor é de que o território seria um espaço neutro, delimitado, separado das normas, relações etc. que ali acontecem. A segunda é a de que o território seria intrinsecamente ligado às relações que o atravessam, ao trabalho humano e à vida social.

2. Resposta pessoal. Algumas possibilidades de respostas: organizações comunitárias, empresas, sindicatos, movimentos sociais, indivíduos e famílias.

MODERNA

3. Resposta pessoal. Os estudantes devem identificar casos em que a população faz reivindicações contra algo determinado pelo Estado, local ou nacionalmente, como um tipo de reação. Outra possibilidade que os estudantes podem trazer são exemplos de movimentos populares que pressionam por mudanças na legislação ou por políticas públicas específicas, como o movimento dos atingidos por barragens; o movimento contrário à instalação da usina de Belo Monte; movimentos locais pela mudança de regras de trânsito ou instalação de lombadas em alguns bairros específicos; movimento pelo passe livre etc. As hipóteses devem, ao menos, passar pela questão da participação popular e do lugar da população na política; e/ou instâncias mediadoras.
4. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam que as políticas formuladas com participação popular atendem a interesses de segmentos diversificados da sociedade, evitando tensões e conflitos, além de orientar a ação do Estado de forma a ampliar sua representatividade e a concretizar diferentes demandas. Ao mesmo tempo, é possível que alguns estudantes levantem questões sobre os limites da liberdade individual e da atuação do Estado. O debate em torno das respostas dos estudantes para esta questão funciona como uma ponte para o conteúdo trabalhado na próxima seção.

Essas atividades mobilizam as Competências Específicas 1, 2 e 6 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a ela relacionadas: CE1 (EM13CHS101); CE2 (EM13CHS203, EM13CHS204); CE6 (EM13CHS603, EM13CHS606).

Foco no texto (p. 73)

1. A interpretação de Arendt acerca do poder é a de que ele não incidiria sobre a sociedade, mas emanaria dela, da ação coletiva e organizada. Essa interpretação tem relação com diversos pontos trabalhados ao longo da Unidade, mas, em especial, com o debate em torno do funcionamento da democracia.
2. Segundo o autor, tanto a legitimidade, para Habermas, quanto o poder, para Arendt, não existem destacados da sociedade civil; ambos, o poder e a legitimidade, emanam da coletividade e transcendem o Estado.
3. No caso do exemplo dado, os estudantes devem perceber que as normas jurídicas sobre a família tendem a refletir as normas culturais e sociais; por isso, legitimidade, segundo Habermas. Os estudantes devem ser capazes de levantar outros exemplos, em geral ligados à moral, aos costumes etc. Alguns exemplos possíveis são o direito à liberdade religiosa (artigo 5º da Constituição brasileira), o crime de feminicídio, a lei Maria da Penha, a legislação criminal relativa à pedofilia, a legislação criminal relativa à corrupção etc.
4. Os estudantes devem observar que os movimentos sociais e outras formas de organização da sociedade civil são atores-chave na criação de discursos sociais – no sentido habermasiano –, sendo essenciais para a disputa em torno de mudanças na legislação em contextos democráticos. Também é importante que os estudantes observem o papel da mídia como agente do contexto democrático. Oriente a pesquisa em jornais e revistas para que os estudantes tomem contato com um caso recente, indagando se podem identificar que grupos se posicionam a favor e que grupos se posicionam contra a mudança em questão.

MODERNA

5. Resposta pessoal. Os textos a serem produzidos devem se estruturar a partir da compreensão de que, em democracias, as diversas formas de participação popular – começando com o voto, mas não se restringindo a ele – são uma das formas de garantir legitimidade ao Estado. O sentido da palavra "democracia" pode também ser recuperado aqui, levantando a ideia de Arendt de que o poder (*cratos*) deve vir do povo (*demos*). Os textos produzidos podem compor o produto final da primeira proposta de pesquisa ("Pesquisa em foco"), ao final desta Unidade.

Essas atividades mobilizam as Competências Específicas 1, 5 e 6 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS101); CE5 (EM13CHS501, EM13CHS502, EM13CHS504); CE6 (EM13CHS603).

Entre saberes: Os meios de comunicação de massa (p. 74-75)

1. Tanto o texto quanto a tirinha ressaltam que a mídia deve ser um instrumento comunitário, do "povo", em um contexto democrático, e não apenas de alguns grupos ou do Estado.

2. O texto mostra que o Estado pode assumir um papel de regulação para que o direito à comunicação comunitária seja de fato garantido.

3. Sim, o quadrinho apresenta uma contradição no discurso que acusa a regulação estatal de ser um ato de censura por si mesma, quando a personagem do último quadrinho questiona o personagem do primeiro, sugerindo que quem está no poder dos meios de comunicação não é o Estado, mas também não é o povo.

4. Os estudantes devem ser capazes de avaliar os princípios democráticos básicos, entendendo o Estado democrático como um promotor e mediador da democracia, por meio de sua atuação e regulações.

Essas atividades mobilizam as Competências Específicas 1, 5 e 6 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS101); CE5 (EM13CHS502, EM13CHS504); CE6 (EM13CHS602, EM13CHS603, EM13CHS606). Promove ainda a integração com a área de Linguagens e suas Tecnologias, ao trabalhar as seguintes Competências Específicas e as seguintes Habilidades dessa área do conhecimento: CE1 (EM13LGG104); CE3 (EM13LGG303).

Plano de aula compartilhada acompanhando a seção "Entre saberes": Os meios de comunicação de massa

Objetivo: investigar a relação entre linguagem e política por meio do estudo de caso da censura aos jornais durante a ditadura civil-militar brasileira, instaurada em 1964.

Desenvolvimento: o professor de Língua Portuguesa pode apresentar aos estudantes diferentes jornais que foram censurados durante o período da ditadura civil-militar brasileira instaurada em 1964, orientando-os na análise da linguagem utilizada, tanto o texto verbal quanto o texto não verbal, além de outras estratégias de comunicação (como a publicação de receitas de bolo em espaços censurados). O professor de História pode orientar os estudantes, em uma aula seguinte a essa, a investigar o histórico dos principais meios de comunicação de massa (TV e rádio) e de suas concessões no Brasil. Em ambos os momentos, cabe comparar o atual contexto de democracia e os conceitos estudados ao longo da Unidade, principalmente, sobre como se dá a relação entre o Estado e a sociedade civil nas democracias. Os professores devem, então, propor à turma o desafio de criar um jornal fictício datado do ano de 1969, ou seja, após o Ato Institucional nº 5. Divididos em grupos ou individualmente, os estudantes devem elaborar um material verossímil, a partir da pesquisa histórica sobre os acontecimentos da

MODERNA

época e da data escolhida para a edição do jornal fictício. Os professores devem também instigar os estudantes a explicitar os limites sob os quais os jornalistas escreviam, a relação com o Estado e a censura, entre outros, adequando os textos e o planejamento do jornal.

Avaliação: espera-se que os estudantes consigam elaborar um jornal fictício, datado de 1969, que seja verossímil quanto à construção da comunicação e da linguagem e ao conteúdo dos textos, o contexto político, social e econômico vivido, em especial no que diz respeito à relação entre a mídia e o Estado.

Oficina (p. 78-79)

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

Competências Específicas	Habilidades
1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.	**(EM13CHS101)** Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais. (**EM13CHS102**) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos. **(EM13CHS103)** Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros). (**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.
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.	**(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.
5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.	**(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.

Competência Específica	Habilidades
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.	**(EM13CHS602)** Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual. **(EM13CHS603)** Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.). **(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.

Respostas e orientações sobre as atividades propostas na seção "Oficina" (p. 78-79):

1. Atividade de enfoque interdisciplinar (com Sociologia) de reflexão e posicionamento crítico em relação à diferença e à diversidade. É importante que o estudante reflita sobre a ideia de que somos animais culturais e que, por isso, o processo de construção cultural é tão importante em nossas vidas, como indivíduos e como sociedade. Somos iguais (como espécie) e diferentes (como indivíduos e por nossa formação cultural). A diversidade cultural é o resultado dos processos de construção das sociedades que elaboram respostas específicas aos desafios da existência. Essas respostas (construções linguísticas, mitológicas, artísticas, religiosas, morais etc.) não poderiam ser iguais, tendo em vista as origens e a história dos diferentes grupos humanos, os diferentes desafios (ambientais, econômicos, sociais etc.) que enfrentaram, e assim por diante. Podemos dizer que os conflitos entre grupos distintos ocorrem em certos momentos, porque, muitas vezes, no processo de construção cultural é desenvolvida a crença na superioridade da própria cultura e a intolerância em relação ao outro. Aproveite para trabalhar o tema da tolerância e da valorização da pluralidade.

Essa atividade mobiliza a Competência Geral 9 e a Competência Específica 5 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e a seguinte Habilidade a ela relacionada: CE5 (EM13CHS502).

2. Resposta pessoal, em parte. A perplexidade e o questionamento de Pascal referem-se ao ser contraditório que é o ser humano e podem remeter a várias concepções: a síntese natureza-cultura, a dualidade animalidade-racionalidade, a negação de sua natureza animal, a afirmação de seu lado cultural e criativo, a destruição do planeta, a crueldade contra os animais, a maldade e a bondade humanas etc.

MODERNA

Essa atividade mobiliza a Competência Geral 2, a Competência Específica 1 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a ela relacionadas: CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS103, EM13CHS105).

3. Resposta pessoal. Atividade de experimentação. Podemos citar como usos criativos para:

- a borracha – transformá-la em um carimbo, em uma base para guardar agulhas, entre outros;
- o palito de fósforo – transformá-lo em instrumento de cálculo, de construção de figuras geométricas etc.

Ambos também podem ser utilizados para a criação de objetos artísticos, como esculturas, desenhos, réplicas de obras arquitetônicas, inscrições etc.

Essa atividade mobiliza a Competência Específica 1 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a ela relacionadas: CE1 (EM13CHS103, EM13CHS106).

4. Atividade interdisciplinar com Educação Física. Para auxiliar o desenvolvimento dessa atividade, sugerimos as seguintes fontes:

- **alimentação saudável** – *Guia alimentar para a população brasileira* (disponível em: <https://portalarquivos.saude.gov.br/images/pdf/2014/novembro/05/Guia-Alimentar-para-a-pop-brasiliera-Miolo-PDF-Internet.pdf>, acesso em: 27 jun. 2020);
- **sono, descanso e lazer** – documentário *Tarja Branca: a revolução que faltava* (Brasil, direção de Cacau Rhoden, 80 min.);
- **a prática de atividades físicas** – entrevista com especialista em Fisiologia do exercício concedida a Drauzio Varella (disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/entrevistas-2/beneficios-dos-exercicios-entrevista/>, acesso em: 27 jun. 2020);
- **o desenvolvimento da concentração** – episódio "Meditar é preciso" do programa *Caminhos da Reportagem* (disponível em: <https://youtu.be/iEHqaLZuf4k>, acesso em: 27 jun. 2020).

Essa atividade mobiliza a Competência Geral 9, a Competência Específica 5 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e a Habilidade EM13CHS502.

5. Atividade interdisciplinar com Linguagens e suas Tecnologias que visa estimular a criatividade dos estudantes e valorizar as culturas da diáspora africana no continente americano. Para realizar essa atividade, sugerimos que os estudantes consultem o verbete "Hip-hop", no *Dicionário Cravo Albin de Música Popular Brasileira* (disponível em: <http://dicionariompb.com.br/hip-hop-2/dados-artisticos>, acesso em: 27 jun. 2020) e o comentário do antropólogo Ricardo Tepperman sobre o *rap* (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9kqpmF8KBeA>, acesso em: 27 jun. 2020).

Essa atividade mobiliza a Competência Geral 1 e a Competência Específica 5 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS106); CE5 (EM13CHS502, EM13CHS503); CE6 (EM13CHS606).

6. Sabe-se que tanto a sociedade escravista grega como a sociedade feudal eram altamente hierarquizadas e estratificadas, com baixa mobilidade social. As pessoas eram escravas, servas ou monarcas "por natureza" ou pela "vontade de Deus". Essa ideia foi, aos poucos, sendo rompida com a ascensão da burguesia e as revoluções liberais, sobretudo a partir do século XVIII. Racionalismo, antropocentrismo e individualismo tornaram-se os novos valores e referências no mundo ocidental. Portanto:

a) é possível estabelecer uma relação entre ordem social e cosmologia, além de dizer que à "homogeneização" do espaço natural, ocorrida na passagem da Idade Média, correspondeu a uma democratização do espaço social;

b) também é possível afirmar que a dissolução do cosmos grego vinculou-se positivamente a uma progressiva democratização das sociedades e ao grande desenvolvimento científico; mas, por outro lado, costuma-se assinalar que o ser humano, nesse processo, foi distanciando-se da natureza, perdendo a noção de totalidade, de conjunto e de interdependência com o meio ambiente.

Essa atividade mobiliza a Competência Específica 1 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a ela relacionadas: CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS103).

7. Os estudantes devem ser capazes de reconhecer que o protesto em questão recorreu ao simbolismo histórico da guilhotina como forma de denunciar o descontentamento de um setor da população com o governo que fazia, na época, a gestão do Estado. Os estudantes devem, ainda, mobilizar os conhecimentos desenvolvidos no início da Unidade (em relação à história do Estado na França) para justificar a interpretação dada à imagem.

Essa atividade mobiliza as Competências Específicas 1, 2 e 6 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS106); CE2 (EM13CHS204); CE6 (EM13CHS603).

8. Os estudantes devem conseguir observar que, nos casos retratados, há a presença de violência por parte de agentes não estatais, mas também de agentes do Estado (violência sem legitimidade *versus* violência legítima). Ao mesmo tempo, os casos mostram um abuso no uso da violência legítima por parte do Estado, que deveria ser controlado em um contexto de democracia. As estruturas sociais que dão forma aos fenômenos são a desigualdade racial e a desigualdade entre classes sociais.

Essa atividade mobiliza a Competência Específica 6 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a ela relacionadas: CE6 (EM13CHS602, EM13CHS606).

9. a) A mãe deseja que Mafalda pegue o pulôver do chão. Contudo, Mafalda não quer pegar e usa a sua imaginação para brincar e dizer que não precisa obedecer, pois é um presidente.

b) Mafalda apresenta a ideia de que o Estado tem soberania absoluta; portanto, não está submisso a mais ninguém.

Essa atividade mobiliza a Competência Específica 6 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e a seguinte Habilidade a ela relacionada: EM13CHS603.

Pesquisa em foco: Democracia e verdade na era de *fake news* (p. 80-82)

Inicialmente, solicite aos estudantes que observem as duas capas/manchetes de jornal, pedindo-lhes que identifiquem o fato noticiado. Nesse momento, é importante que os estudantes se atentem às informações semelhantes e/ou diferentes em ambos os casos, percebendo também como elas estão dispostas estruturalmente: se maiores em um caso e menores em outro; com maior ou menor destaque etc. Indague ainda sobre a construção das frases e o uso de imagens, por exemplo.

A partir desse levantamento, trabalhe as questões presentes no Livro, pedindo aos estudantes que reflitam sobre o limite entre a liberdade de expressão e a criação de narrativas falsas, principalmente no contexto de disputas políticas.

Uma sugestão para iniciar a atividade é propor uma primeira leitura, com os estudantes, de todas as etapas de trabalho. Assim, é possível que eles tenham uma visão geral do projeto, desde o seu início. Estabeleça com os estudantes um cronograma para as etapas de trabalho previstas, pedindo a eles que se atentem ao que foi definido.

Etapa 1: Diário de informação

Oriente os estudantes a serem meticulosos em suas anotações. Oriente-os também a utilizarem um meio de registro adequado e organizado. Caso possível, uma planilha eletrônica pode facilitar esse trabalho.

MODERNA

Etapa 2: Comparando diários

O exercício de comparação serve para que os estudantes se familiarizem com a metodologia analítica de forma preliminar, mas também para que comecem a elaborar hipóteses.

Etapa 3: Seleção das fontes e do objeto de análise

Oriente os estudantes a realizarem escolhas que facilitem o trabalho. Por exemplo, caso escolham uma pessoa da vida política local, é importante que os veículos escolhidos também tratem da vida local. A ideia do exercício é que os estudantes possam elaborar uma reflexão crítica sobre as discrepâncias e as variações entre discursos em diferentes canais de mídia, pensando também sobre a circulação das informações e a checagem de fatos.

Etapa 4: Definição dos critérios de organização e análise do material

Peça aos estudantes que utilizem como base o quadro/sistematização feito inicialmente para o diário da informação, acrescentando as variáveis sugeridas durante as anotações. Comente outra vez sobre a importância de serem meticulosos na anotação das observações. Por se tratar de um período estendido de observação, com um volume alto de notícias e informações recebidas, comente que, caso não façam imediatamente o registro, os estudantes correm o risco de não se lembrar da impressão ou da análise que fizeram para cada caso. A produção do artigo de opinião deve ser uma forma de articular essas observações e análises realizadas ao longo da coleta de material. Sendo assim, cabe observar que não há um momento de coleta de material separado da análise; ambos se retroalimentam. Por esse motivo, é importante que as categorias de análise sejam definidas antes de começar a coleta e sistematização do material.

Etapa 5: Produção e disseminação do texto

Oriente os estudantes na escolha do meio de divulgação do trabalho, adequando as escolhas aos recursos disponíveis e às possibilidades de acompanhamento por parte dos professores.

5. Sugestão de atividade complementar

Modelo de simulação da Organização das Nações Unidas (ONU)

Como atividade complementar, proponha aos estudantes uma simulação de uma Assembleia Geral das Nações Unidas. Para o andamento da atividade, observe as seguintes etapas:

– Organize a turma em grupos ou duplas e solicite a cada formação que represente um país, conforme a distribuição dos estudantes. A atividade também pode ser realizada individualmente.

– Estudantes que já realizaram essa atividade em anos anteriores podem ser convidados a formar a mesa mediadora da sessão.

– Estabeleça com os estudantes, no início da atividade, um tema para a deliberação geral da Assembleia Geral, reforçando que um dos objetivos dessas assembleias é a produção de um documento, um tratado ou um acordo mundial capaz de orientar a atuação dos países-membros em relação ao tema em questão. Sugerimos que utilize como tema um dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio definidos pela ONU.

– Aborde o assunto em sala de aula, conversando com os estudantes sobre a história e o funcionamento da ONU. Aprofunde o tema discutindo sobre a relação da ONU com os Estados nacionais e sobre os limites de atuação da entidade. A página oficial, na internet, da ONU no Brasil traz muitas informações, de maneira objetiva e didática, sobre o funcionamento da organização. Disponível em: <https://nacoesunidas.org>. Acesso em: 6 jul. 2020.

– Se necessário, para a leitura de informações sobre a ONU em outras línguas, convide professores de Inglês e/ou Espanhol para auxiliarem a turma durante essa tarefa. Outra possibilidade é trabalhar com tradutores automáticos confiáveis, disponíveis em plataformas na internet. É possível também trabalhar com fontes secundárias para que a turma possa compreender como funciona uma sessão da Assembleia Geral da ONU. Essa etapa é importante, pois informações oficiais sobre a Assembleia Geral estão disponíveis no *site* da ONU apenas nas cinco línguas oficiais da organização: inglês, espanhol, francês, árabe e russo. Disponível em (inglês): <https://www.un.org/en/ga/>. Acesso em: 5 jul. 2020.

– Modelos brasileiros de assembleias já consolidados também podem ser consultados e utilizados para planejamento e preparação das delegações e preparação da mesa mediadora da assembleia. Sugerimos a Simulação das Nações Unidas para Secundaristas (Sinus). Disponível em: <http://sinus.org.br/2015/>. Acesso em: 5 ago. 2020.

– Selecione para os estudantes alguns exemplos de documentos, em português, com resoluções da Assembleia Geral da ONU, para que possam se familiarizar com o tipo de produto final que a assembleia por eles simulada deve apresentar. Utilize um texto real, se possível, sobre o tema escolhido, como documento-base para o debate dos estudantes.

– Os estudantes que vierem a representar determinados países devem estudar e conhecer o texto-base como parte da preparação, propondo e defendendo alterações nele de acordo com a política externa do país escolhido. Para isso, em um prazo estipulado, os representantes devem realizar um estudo mais aprofundado sobre o respectivo país, atentando-se para o sistema de governo, o funcionamento do Estado e a política externa, em especial sobre o tema que será discutido.

– Em uma data previamente combinada, todos os representantes de países devem proceder à realização da simulação em uma ou mais sessões, procurando comportar-se como se fossem diplomatas. Uma ideia interessante é propor a eles que se vistam e falem como representantes oficiais de governos durante o tempo de duração das sessões, proporcionando uma imersão na simulação (os estudantes podem se vestir com roupas típicas dos países, sempre formais, ou usarem códigos de vestimenta internacionais ocidentais). Reforce a ideia de que os representantes não devem defender o que pensam individualmente, mas sim posições condizentes com a política externa do país correspondente.

– A mesa mediadora (composta de estudantes mais velhos que já participaram desse tipo de atividade ou de professores) deve propor uma dinâmica de trabalho na abertura da primeira sessão, inspirada nos materiais de estudos e nas orientações de modelos brasileiros, voltados a secundaristas, como o Sinus. Essa proposta deve conter tempo de fala, casos de réplica/tréplica, momentos para debate do tema e para debate específico do texto, entre outros. Para coordenar os trabalhos, a mesa também deve se preparar. Sugerimos para consulta o material disponível em: <https://sinus20.com.br/2020/edicao-2020/artigos-regras>. Acesso em: 10 abr. 2021.

– O objetivo final da Assembleia Geral da ONU é aprovar, por consenso, o documento elaborado sobre o tema escolhido como pauta. Esse é um desafio que mobilizará as capacidades argumentativas e de mediação de conflitos entre os estudantes, em um ambiente lúdico e engajador.

6. Texto complementar para o professor

A teoria da dependência na América Latina

[...] As discussões dos anos 50 e 60 acerca do desenvolvimento/subdesenvolvimento giraram em torno da participação do capital estrangeiro nas economias periféricas: se os ingressos externos dinamizariam as economias, ou ao revés,

MODERNA

constituiriam obstáculo ao crescimento dos capitalismos locais. Essa colocação levava ao círculo vicioso de Gunnar Myrdal. Se de um lado as economias subdesenvolvidas careciam de investimentos que não eram atendidos pela iniciativa privada para a ampliação da sua capacidade produtiva em razão da ausência histórica de acumulação interna, dos reduzidos salários e da crônica exclusão do mercado da maioria populacional, do outro a política de importar bens e serviços, contrair empréstimos para a criação de infraestrutura e modernização do equipamento e atrair o capital estrangeiro levava à maior descapitalização e ao endividamento crescente pela via dos juros a serem pagos, das importações de matérias-primas e do repatriamento do capital internacional estabelecido, o que agravava a dependência externa.

O que não se aprofundava era o grau possível de determinação dos Estados nacionais no desenvolvimento econômico, os limites do seu campo de ação para exercer papel decisório nos investimentos e no controle das repatriações a curto prazo, de maneira a concentrar nos países parte do excedente econômico.

[…]

Desde o início, a dependência está nas relações internacionais de domínio e submissão no sistema de interdependências. Não há, pois, mesmo teoricamente, como passar da teoria econômica do subdesenvolvimento para uma teoria da dependência, uma vez que a dependência antecede o subdesenvolvimento. Essa constatação óbvia não elide a importância e o significado dos estudos que buscam explicar o desenvolvimento/subdesenvolvimento pelo processo histórico, pela interpretação econômica segundo as leis do próprio capitalismo, do marxismo ou do estruturalismo. […]

No pós-guerra, a questão nacional na América Latina teve como fulcro a problemática do desenvolvimento/subdesenvolvimento e as suas diferentes interpretações. […] Os esforços consistiram na atualização dos estudos sobre o capitalismo como categoria econômica histórica, o neocolonialismo e a expansão do capitalismo central na periferia. Seu maior mérito foi o de colocar a economia, antes tratada como matéria autônoma, relacionada com o processo de dominação internacional, no quadro das Ciências Políticas. Para tanto, cruzaram-se a corrente neomarxista norte-americana e a estruturalista da Cepal: daí decorreu a noção da dependência, extraída da assimetria das relações econômicas internacionais, da política das nações hegemônicas em cada período histórico, dos seus modelos de exploração econômico-financeira e da multidimensionalidade na criação e alocação de recursos, vale dizer, da apropriação do excedente econômico.

[..]

A dependência, entendida como condição histórica, como estado ou caráter de sujeição, subordinação, ou como efeito dependente de causa, apresenta sentido tão genérico que não pode ser reduzido a teoria, tomada esta como mero conhecimento especulativo, ou ainda como doutrina ou sistema geral. O processo econômico díspare, que produziu a metáfora da abertura da tesoura, pode ser examinado de maneira sistemática em suas relações íntimas com a política internacional e interna dos países subdesenvolvidos, em diferentes períodos da evolução das economias centrais.

O sistema capitalista, que gerou a acumulação centralizada do capital dando origem ao crescimento conjugado com o avanço tecnológico nos países de economia desenvolvida, ao revés, produziu a estagnação da periferia durante vários séculos a despeito dos esforços industrializantes. O que arbitrariamente foi tratado por alguns autores como teoria da dependência bem pode ser capitulado no Direito Internacional, nas relações históricas de exploração entre povos e nações. As relações de subordinação e condicionamento aos polos autônomos da economia mundial inscrevem-se no sistema da interdependência mundial.

Sobre a óptica filosófica e moral, a dependência inclui-se no discurso acerca das teorias das desigualdades fundamentais, aplicadas às relações internacionais entre o centro e a periferia, legitimadas em nome da civilização e aceitas pela servidão voluntária das lideranças subdesenvolvidas.

MACHADO, Luiz Toledo. A teoria da dependência na América Latina. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 13, n. 35, p. 199-215, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141999000100018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 6 jul. 2020.

UNIDADE 3 Estado e nação no Brasil e na América Latina

1. Objetivos

Os objetivos de aprendizagem da Unidade 3 deste Livro são levar os estudantes a:

1. Compreender as principais características sociais, políticas e econômicas que identificam historicamente os países da América Latina.
2. Entender o significado da dominação colonial, de seus sistemas administrativos e hierarquias, assim como das práticas de escravidão e trabalho forçado na formação histórica da América Latina.
3. Contextualizar a crise do sistema colonial, as revoltas nativistas e os condicionantes sociais dos distintos projetos de emancipação na América Latina.
4. Analisar os processos de independência e construção do Estado nacional em diferentes regiões da América Latina.
5. Entender o alcance e os limites da construção do Estado nacional brasileiro nos períodos monárquico e republicano.
6. Identificar as principais características dos governos populistas no Brasil e na Argentina.
7. Compreender as distintas visões sobre o conceito de populismo e algumas controvérsias acerca do tema.
8. Contextualizar o surgimento das ditaduras civil-militares e práticas autoritárias como a censura e a repressão no Brasil, no Chile e na Argentina.
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

Na Unidade 3, é analisado o processo de formação histórica das nações da América Latina. Essa análise fornece os principais conteúdos e ferramentas conceituais para que o estudante possa pôr em perspectiva problemas políticos, econômicos e sociais que caracterizam a América Latina na atualidade. Questões como desigualdade socioeconômica e discriminação étnico-racial, por exemplo, só podem ser compreendidas recorrendo-se à contextualização histórica, que permite identificar as mudanças e as permanências no decorrer do tempo, assim como o alcance e as limitações de distintos processos históricos, sociais e econômicos.

O estudante é instigado a refletir sobre as causas e os determinantes dos principais problemas políticos, econômicos e sociais da América Latina, assim como sobre a responsabilidade na construção de um futuro com mais prosperidade.

Para isso, são mobilizados conhecimentos de componentes curriculares de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e de Matemática e suas Tecnologias, além de Linguagens e suas Tecnologias. 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. No item 4 deste Manual há um trabalho especial, ligado às seções "Entre saberes", com a sugestão de planos de aulas compartilhadas entre professores de diferentes áreas e componentes.

MODERNA

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

Neste Livro, há ênfase nos Temas Contemporâneos Transversais com enfoque em "Cidadania e Civismo" e "Economia". Essa abordagem está expressa no conjunto de textos, atividades e imagens escolhidas para compor a Unidade 3 do respectivo volume.

Nessa Unidade, é possível trabalhar diversas Competências Gerais da Educação Básica, como as que valorizam os conhecimentos historicamente construídos, para que o estudante possa entender e explicar a realidade, além de exercitar a curiosidade intelectual mediante abordagens científicas – tal qual a análise crítica – para entender as causas dos fenômenos e elaborar hipóteses (conforme as Competências Gerais 1 e 2). Também há ênfase na valorização das diversas manifestações artísticas e culturais dos povos formadores da América Latina e na capacidade de argumentar com base em informações confiáveis para defender ideias e pontos de vista que promovam os direitos humanos (de acordo com as Competências Gerais 3 e 7).

A Unidade permite desenvolver várias habilidades relacionadas às Competências Específicas do Ensino Médio. A partir da comparação de diferentes narrativas e utilizando procedimentos de análise e sistematização de dados e fontes, analisamos os principais processos políticos, econômicos e sociais, de longa e curta duração, que envolvem a construção da nação e do Estado na América Latina (EM13CHS101, EM13CHS102 e EM13CHS106). Enfocamos também a formação de territórios e fronteiras no continente, em diferentes tempos e espaços, considerando as distintas dinâmicas econômicas e demográficas, assim como os processos históricos e conflitos que resultaram na diversidade da América Latina. Destacamos, ainda, os aspectos problemáticos desse processo, como a alta desigualdade social, a violência e a exclusão de parte da população do continente (EM13CHS201, EM13CHS203, EM13CHS204, EM13CHS503 e EM13CHS601). Os conteúdos, os conceitos e as atividades apresentados instrumentalizam o estudante a tomar parte, de maneira consciente e informada, no debate público, arrolando razões e argumentos para sustentar suas posições, sempre de acordo com o respeito ao outro e com os direitos humanos, com vistas à edificação de uma sociedade mais justa e democrática (EM13CHS605).

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

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.
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.
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 3:

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	
Competências Específicas	**Habilidades**
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. **(EM13CHS103)** Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros). **(EM13CHS106)** Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.	**(EM13CHS201)** Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles. **(EM13CHS202)** Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneos (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais. **(EM13CHS203)** Comparar os significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas (civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo, esclarecimento/obscurantismo, cidade/campo, entre outras). **(EM13CHS204)** Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas. **(EM13CHS206)** Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico.

MODERNA

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	
Competências Específicas	**Habilidades**
5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.	**(EM13CHS503)** Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos. **(EM13CHS504)** Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.
6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	**(EM13CHS601)** Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país. **(EM13CHS602)** Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual. **(EM13CHS603)** Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.). **(EM13CHS604)** Discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação nos países, considerando os aspectos positivos e negativos dessa atuação para as populações locais. **(EM13CHS605)** Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo.

Na Unidade 3, também é trabalhada a seguinte Competência Específica e Habilidade da área de Matemática e suas Tecnologias para o Ensino Médio:

Matemática e suas Tecnologias	
Competência Específica	**Habilidade**
1. Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos, sejam atividades cotidianas, sejam fatos das Ciências da Natureza e Humanas, ou ainda questões econômicas ou tecnológicas, divulgados por diferentes meios, de modo a consolidar uma formação científica geral.	**(EM13MAT104)** Interpretar taxas e índices de natureza socioeconômica (índice de desenvolvimento humano, taxas de inflação, entre outros), investigando os processos de cálculo desses números, para analisar criticamente a realidade e produzir argumentos.

MODERNA

4. Respostas e orientações sobre as atividades propostas na Unidade

Foco na imagem (p. 85)

1. Ao propor a exploração da imagem, oriente os estudantes a identificar os personagens e as ações representados no primeiro e no segundo plano. Comente que Diego Rivera notabilizou-se pela pintura de murais em grandes prédios públicos ao retratar a história política e social do povo mexicano, valorizando as tradições pré-colombianas e destacando a vida de trabalho, o sofrimento e as lutas dos trabalhadores contra a opressão. É importante ressaltar que o painel em questão é um documento histórico que representa mais a época em que foi elaborado (em um contexto vinculado à defesa da revolução mexicana) e os valores do artista do que a época representada na pintura (a conquista espanhola).

Essa atividade mobiliza as Competências Específicas 1 e 6 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103); CE6 (EM13CHS601).

Foco no texto (p. 86)

Por meio das questões propostas, pretende-se estimular o levantamento de hipóteses e mobilizar os conhecimentos dos estudantes acerca das relações estabelecidas pelos colonizadores com as populações originárias, um dos aspectos destacados no tópico a seguir.

1. Os estudantes podem apontar, entre outros aspectos, a ocupação violenta das terras indígenas, a escravização e o contágio dos povos originários por doenças trazidas pelos colonizadores.

2. Espera-se que os estudantes observem que os primeiros empreendimentos coloniais foram desenvolvidos nas áreas litorâneas.

Essas atividades mobilizam a Competência Geral 7 e as Competências Específicas 1 e 2 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103); CE2 (EM13CHS206).

Foco nas imagens (p. 96)

Resposta pessoal, em parte. Na primeira obra, Toussaint Louverture é retratado em uma posição de bravura, erguendo uma espada em cima de um cavalo, em uma alusão à figura de herói e líder. Diferentemente, na segunda obra negros armados com instrumentos de trabalho, como facões, machado e pá, atacam um grupo de homens e mulheres brancos; ou seja, na visão do artista, a rebelião de escravizados que levou à independência do Haiti envolveu extrema violência contra os colonizadores. Os estudantes devem, portanto, identificar que ambas as obras trazem leituras diferentes sobre a insurgência dos escravizados.

Essa atividade mobiliza as Competências Específicas 1 e 6 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS106); CE6 (EM13CHS603).

Foco no texto (p. 97)

Como ilustrativo da influência iluminista no projeto de emancipação, os estudantes podem destacar especialmente o artigo 15º; como evidência dos limites do projeto, o artigo 2º.

A atividade mobiliza as Competências Específicas 1 e 6 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS101); CE6 (EM13CHS603).

MODERNA

Foco no texto (p. 100)

1. O fato de o Brasil ser um país continental e de ter optado pela continuidade da monarquia europeia era visto com ameaça diante do frágil equilíbrio das repúblicas sul-americanas, recentemente formadas e independentes da dominação colonial.
2. Os blocos regionais promovem a união de países com o objetivo de fortalecer o poder de negociação e o grau de influência econômica e política diante de outros países ou blocos. O Brasil faz parte do Mercosul, que envolve também Argentina, Paraguai e Uruguai desde 1991, além de outros países associados. O objetivo é promover a livre circulação de bens, mercadorias, serviços e força de trabalho, estabelecendo uma aliança comercial para dinamizar a economia regional e ampliar o poder de influência econômica e política nas negociações internacionais, mantendo e valorizando tradições culturais da América Latina.

Essas atividades mobilizam a Competência Geral 1 e as Competências Específicas 1, 2 e 6 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS101); CE2 (EM13CHS204); CE6 (EM13CHS603).

Foco no texto (p. 102)

Oriente um debate coletivo para auxiliar os estudantes nessa análise, incentivando-os a levantar hipóteses, trocar ideias e formular opiniões. Eles devem observar que os termos da declaração remetem, nesta sequência: às tentativas lusitanas de manter o Brasil sob o seu domínio; ao exemplo, a ser seguido, das independências no continente americano; às expectativas europeias de difundir os ideais liberalizantes; ao entendimento do príncipe regente relativo a essa conjuntura e sua decisão favorável à emancipação.

Essa atividade mobiliza a Competência Específica 1 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a ela relacionadas: CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103).

Contraponto: Os motivos da guerra em questão (p. 105)

1. O Texto I aponta para interesses geopolíticos: um deles se daria no âmbito regional, partindo do argumento de que havia disputas territoriais e relativas à navegação fluvial a resolver; e o outro, no âmbito não regional, como base no argumento de que a guerra foi imposta pelo expansionismo paraguaio e de que havia interesses não regionais envolvidos no apoio ao desenvolvimento paraguaio. O Texto II, por sua vez, aponta para interesses econômicos, além de territoriais (tidos pelo autor como secundários), partindo do argumento de que o imperialismo inglês via vantagens em uma guerra na América Latina para a manutenção do seu poderio na região, pois, após uma guerra, os três países enfrentariam grandes crises e teriam quedas na possível ascensão, recorrendo financeiramente a ele.
2. Apesar de não haver atritos entre o Paraguai com o Brasil e a Argentina, nada esses países fizeram para evitar a Guerra do Paraguai, que tomou grandes proporções, sendo a mais sangrenta da América Latina e uma das mais sangrentas do mundo, segundo Leslie Bethell.
3. Resposta pessoal. Por meio da questão, pretende-se incentivar o estudante a refletir sobre as possibilidades de resolução de conflitos por meios pacíficos e a valorizar a busca de diálogo e entendimento entre as nações.

Essas atividades mobilizam as Competências Gerais 1 e 2 e as Competências Específicas 1, 2 e 6 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS101); CE2 (EM13CHS201); CE6 (EM13CHS603).

Entre saberes: Os números falam: revelações do Censo Geral do Império de 1872, considerado o primeiro censo geral do Brasil (p. 107)

1. Pode-se considerar que a afirmação está de acordo com os dados quando se constata que, em 1872 – portanto, 16 anos antes da abolição formal da escravidão – , mais de 73% da população de pretos e pardos no Brasil já eram livres.
2. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes entendam o papel do estudo estatístico como provedor de dados indicadores sobre a população e o território. Esses dados vêm a ser utilizados como base para políticas públicas governamentais que devem atender às necessidades dessa população. Esse é um bom momento para apresentar o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o seu potencial como fonte de pesquisa confiável para diferentes situações de aprendizagem. Sugerimos a consulta coletiva dos dados sobre a desigualdade entre brancos e negros no Brasil (ver a seção "Sugestão de atividade complementar" mais adiante).
3. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes apontem fatores como o racismo e a pobreza, observando que esta é estatisticamente mais concentrada entre a população negra, o que aponta a continuidade da exclusão e da inclusão precária dos negros na sociedade desde o período da escravidão e do pós-abolição, assim como da manutenção das desigualdades raciais no país. Jovens homens e negros são as maiores vítimas da violência urbana no Brasil. Em 2010, a taxa de homicídio foi da ordem de 28,3 a cada 100 mil jovens brancos, enquanto a de jovens negros chegou a 71,7 a cada 100 mil. Segundo dados do Atlas da Violência 2018 (Ipea/Fórum Brasileiro de Segurança Pública), no Brasil "os negros possuem chances 23,5% maiores de serem assassinados em relação a brasileiros de outras raças, já descontado o efeito da idade, escolaridade, do sexo, estado civil e bairro de residência". Professor, oriente os estudantes a buscar fontes confiáveis de informação como o IBGE e o Núcleo de Estudo da Violência da Universidade de São Paulo (USP).

Essas atividades mobilizam as Competências Gerais 1 e 2 e as Competências Específicas 1 e 6 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS106); CE6 (EM13CHS601). Promove a integração com Matemática e suas Tecnologias, ao trabalhar a seguinte Competência Específica e a seguinte Habilidade dessa área do conhecimento: CE1 (EM13MAT104).

Plano de aula compartilhada acompanhando a seção "Entre saberes": Os números falam: revelações do Censo Geral do Império de 1872, considerado o primeiro censo geral do Brasil

Objetivo: compreender, em uma aula compartilhada com os professores de História e de Matemática – preferencialmente –, aspectos da Estatística a partir de dados do primeiro Censo Geral do Brasil.

Desenvolvimento: o professor de Matemática pode iniciar a aula explicando como funciona uma pesquisa de população. O censo demográfico investiga a composição da população recolhendo e agrupando dados como: quantidade de habitantes, idade, ocupação, gênero, escolaridade, renda, entre outros. Esses dados são organizados e disponibilizados publicamente com o objetivo de traçar um retrato da população do país e, dessa forma, prover o Estado de informações para subsidiar políticas públicas. O primeiro censo do Brasil, em 1872, revelou que a população

MODERNA

do Império era de 9.930.478 de habitantes. No início do século XX, esse número saltou para 17.318.556 e, no fim do mesmo século, atingiu 169.799.170 habitantes; isso mostra o crescimento exponencial da população. Para facilitar a análise dos dados disponíveis nessa seção, o professor pode organizar tabelas e gráficos revelando outras maneiras de apresentar e interpretar dados estatísticos. Dessa forma, os estudantes aprendem a avaliar a adequação de diferentes tipos de gráficos para representar um conjunto de dados de uma pesquisa. Para saber mais, consulte o portal *IBGE Educa*, disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/professores> (acesso em: 29 jun. 2020). Nesse portal, os professores podem também compartilhar suas experiências.

O professor de História, por sua vez, pode discutir inicialmente a relevância dos dados estatísticos como fonte de pesquisa histórica no trabalho de coletar e cotejar fontes para determinado objeto de pesquisa; no caso, a história do trabalho escravo no Brasil. Vale lembrar que o documento é a base para o julgamento histórico e, sem ele, nada poderia ser dito por um historiador. Essas fontes estatísticas fornecem informações importantes por si só e, com outras do mesmo período, podem compor um conjunto documental capaz de investigar e analisar determinado problema. Os dados apresentados na seção podem ser analisados para avaliar, juntamente com os estudantes, se confirmam, ou refutam, ou, ainda, se não permitem chegar à conclusão lançada pelo pesquisador. É importante exercitar com os estudantes a fala e a escuta embasada em argumentos pautados em dados confiáveis para reforçar os argumentos de que, em 1872, a maior parte da população negra já era livre.

> Na escravidão brasileira parecia bastante generalizado o costume de concessão de alforria ao cativo que conseguisse indenizar seu preço ao senhor. Ainda que fosse difícil ao escravo chegar a amealhar economias suficientes para alcançar seu valor de mercado, vários o conseguiam, mais nas cidades do que no campo [...].
>
> CHALHOUB, Sidney. População e sociedade. In: SCHWARCZ, Lilia M. (org.). *História do Brasil Nação:* 1808-2010. v. 2. Rio de Janeiro: Objetiva/Fundación Mapfre, 2012. p. 56.

Por fim, o professor de História pode ampliar a discussão solicitando aos estudantes que pesquisem o ano de 1872, reunindo outras fontes sobre a escravidão para formar um dossiê sobre a alforria. O objetivo é conhecer outras fontes confiáveis de pesquisa em ambiente digital, cotejando e analisando de acordo com o tema proposto. Sugerimos a consulta ao portal da Fundação Biblioteca Nacional, que abriga o maior volume documental preservado sobre a história do Brasil. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/dossies/trafico-de-escravos-no-brasil/movimentos-abolicionistas-e-alforrias/>. Acesso em: 29 jun. 2020.

Avaliação: é esperado que os estudantes compreendam o funcionamento de um censo demográfico ao analisar e interpretar dados estatísticos do censo histórico de 1872, descortinando o contexto social refletido nos dados.

Foco na imagem (p. 109)

1. Explore a imagem com os estudantes. Na caricatura, destacam-se uma mulher (com o barrete frígio, um símbolo dos republicanos), diante de uma urna, e um homem, que se dirige a ela, conduzindo um burro pelo cabresto.
2. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes observem que se trata de uma crítica às práticas eleitorais da Primeira República, destacando-se o voto de cabresto – a manipulação e o controle dos votos da população por líderes políticos locais, que se valiam do voto aberto para garantir a eleição dos candidatos com os quais estavam comprometidos.

Essas atividades mobilizam as Competências Gerais 1 e 2 e as Competências Específicas 1 e 6 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS106); CE6 (EM13CHS603).

Contraponto: O populismo em questão (p. 112)

1. No texto, o autor destaca a personificação do poder do Estado na figura de um líder, que se apoia não nas instituições políticas e sociais, mas na relação direta com as massas.
2. Na perspectiva da autora, a atuação das lideranças do país no período de 1945 a 1964 não travou a organização da sociedade civil, tendo, ao contrário, contribuído para o processo de formação de partidos nacionais, para o fortalecimento das associações de trabalhadores e para a expressão política dos distintos interesses por meio de greves e importantes movimentos sociais.
3. Resposta pessoal. Promova uma conversa coletiva a esse respeito, incentivando os estudantes a identificar e analisar, no cenário político recente, os usos do termo "populismo".

Essas atividades mobilizam as Competências Gerais 1 e 2 e as Competências Específicas 1 e 6 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103); CE6 (EM13CHS602, EM13CHS603).

Foco na imagem (p. 114)

1. A situação representada na charge destaca a repressão e a impossibilidade de diálogo no contexto da ditadura civil-militar.
2. A charge foi produzida poucos meses antes da instituição do AI-5, que suspendeu todos os direitos civis e constitucionais da população, representando o auge do endurecimento da ditadura. Entretanto, a repressão e a violência já vinham sendo amplamente utilizadas contra qualquer manifestação de crítica ou oposição ao regime.

Essas atividades mobilizam as Competências Gerais 1 e 2 e as Competências Específicas 1 e 5 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS106); CE5 (EM13CHS503).

Foco no texto (p. 118)

A operação Condor infringiu a Declaração dos Direitos Humanos, desrespeitando direitos essenciais como: o direito de ir e vir, o direito à liberdade de expressão, o direito à segurança e à defesa ampla e irrestrita.

Essa atividade mobiliza as Competências Específicas 1 e 5 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a elas relacionadas: *CE1 (EM13CHS101); CE5 (EM13CHS503).*

5. Sugestão de atividade complementar

Entre saberes: Os números falam: revelações do Censo Geral do Império de 1872, considerado o primeiro censo geral do Brasil (p. 107)

Objetivos: pesquisar e interpretar dados estatísticos do IBGE para analisar o problema da desigualdade social entre brancos e negros no Brasil; aprender a selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais, e utilizá-los de forma referenciada para produzir um texto argumentativo.

Áreas do conhecimento: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens e suas Tecnologias.

Contexto: para que possamos entender e enfrentar o problema estrutural da desigualdade social entre brancos e negros no Brasil, é fundamental conhecer e analisar dados estatísticos que demonstram as condições de vida da população brasileira. Esses dados oficiais – disponíveis publicamente pelo IBGE – trazem informações como: renda, nível de escolaridade, mercado de trabalho, acesso à educação, violência e representação política, tornando mais clara e objetiva a complexidade desse problema e contribuindo para a busca das soluções.

Fonte de pesquisa:

IBGE. Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. *Estudos e pesquisas*, n. 41, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf>; <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html?edicao=25845&t=sobre>. Acessos em: 29 jun. 2020.

Essa atividade pode ser proposta em conjunto entre os professores de Geografia e de Língua Portuguesa. O professor de Geografia pode abordar o tema da desigualdade social no Brasil, apresentando dados estatísticos do IBGE para comprovar seus argumentos. É uma maneira de chamar a atenção para a distinção entre opinião e argumento, que deve ser pautado em fontes confiáveis e verificáveis. O professor de Língua Portuguesa pode discutir com os estudantes o processo de elaboração de um texto argumentativo a partir de dados estatísticos. Esse tipo de habilidade é bastante frequente no trabalho jornalístico e na mídia em geral. O professor deve chamar atenção para a importância de ler e interpretar dados de forma crítica, de tal maneira que não se torne refém da manipulação de informação. Alguns caminhos nesse sentido:

- desconfie de pesquisas e estatísticas sem fonte ou que apresentem descrições genéricas como "pesquisadores ingleses";
- se uma informação é muito impactante, provavelmente ela foi divulgada por mais de um canal de informação – cheque os fatos;
- busque sempre a fonte original, pois o arquivo pode ter sido manipulado por pessoas mal-intencionadas.

Essa atividade complementar mobiliza as Competências Gerais 1 e 2 e as seguintes Competências Específicas e Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS106); CE5 (EM13CHS502). *Promove a integração com Linguagens e suas Tecnologias, ao trabalhar as seguintes Competências Específicas e a seguinte Habilidade dessa área do conhecimento*: *CE1, 7 (EM13LP10).*

6. Texto complementar para o professor

Podcast Pensar: 'A desigualdade social é o legado da escravidão', diz Laurentino Gomes

[...]

"Quando a gente fala de desigualdade social no Brasil, está falando de uma abolição que abandonou os escravos e seus descendentes à própria sorte. Então, essa foi a minha primeira surpresa: ver o quanto o assunto é importante. A escravidão explica todos os grandes eventos históricos no Brasil, a própria colonização, nossos ciclos econômicos, a guerra contra os holandeses, a independência, a República", afirma. [...]

O principal aprendizado foi a importância do tema. Quando estudei no ensino fundamental, médio, mesmo na faculdade, eu simplesmente não tive contato com a escravidão. Passava pela Princesa Isabel, Lei Áurea e olha lá. Ao pesquisar esse assunto, me dei conta que não tem nenhum outro tema tão importante

na história do Brasil. Tudo que já fomos, o que somos hoje e o que a gente vai ser daqui para frente tem a ver com as raízes africanas. Não só do ponto de vista cultural, não só do ponto de vista numérico. O Brasil foi o maior território escravista da América. 5 milhões de escravizados entraram no Brasil em três séculos e meio, como também eu diria que o principal desafio do Brasil no século 21 é enfrentar o legado da escravidão, que é sinônimo de desigualdade social. Quando a gente fala de desigualdade social no Brasil, está falando de uma abolição que abandonou os escravos e seus descendentes à própria sorte. Então, essa foi a minha primeira surpresa: ver o quanto o assunto é importante. A escravidão explica todos os grandes eventos históricos no Brasil, a própria colonização, nossos ciclos econômicos, a guerra contra os holandeses, a independência, a República... o pano de fundo, o alicerce disso tudo é a escravidão. Explica a forma como as coisas foram acontecendo. Estrategicamente, a questão mais fundamental que o Brasil tem que enfrentar no século 21 é a desigualdade, portanto é o legado da escravidão, e também a questão do preconceito racial. Criamos alguns mitos a respeito de nós mesmos, por exemplo, aparece com muita força em *Casa-grande e senzala*, de Gilberto Freyre, que teríamos tido uma escravidão branda, benéfica, patriarcal e o resultado seria uma grande democracia racial. Aí você olha o Brasil de hoje, entra numa rede social agora, e você vai ver o quanto somos preconceituosos. Então, essas foram as minhas principais surpresas. E também as visões conflitantes a respeito da escravidão: tem uma história branca e tem uma história negra. E por isso que tive esse desafio. Desenvolvi essa ideia do olhar, um olhar que olha as duas divisões e tenta fazer uma síntese, de uma forma respeitosa, mas muito atenta às visões contraditórias que o tema desenvolveu até hoje.

Que mitos você desconstrói no livro?

O Zumbi é um caso típico? Existe uma construção mitológica do Zumbi, especialmente durante o século 21, como o herói dos destituídos, não só da causa negra, mas também dos operários, dos camponeses, de todos os excluídos da sociedade brasileira. E tem outra construção que está em andamento atualmente, e que vem muito por exemplo de um movimento que chamaria quase que de supremacismo branco no Brasil, que tenta mostrar o Zumbi com senhor de escravo, desqualificado, e que não tem importância nenhuma. Então, o que me impressiona nesses personagens históricos é que, às vezes, quanto mais difuso ele é, quanto menos informação concreta e documental você tem, mais fácil é construir o imaginário sobre ele. E o Zumbi é um caso típico. Se sabe muito pouco a respeito de Zumbi, aliás, há dúvida sequer se houve um ser humano lá em Palmares chamado Zumbi, nome próprio. Aparentemente, era uma nomenclatura militar, era um chefe militar. Teriam existidos vários zumbis e o último deles morreu lutando em 1695. Mas daí o Zumbi vai adquirindo novas roupagens ao longo do tempo. É personagem em permanente construção e reconstrução, como acontece com outros personagens na história do Brasil: Tiradentes, dom Pedro I, Pedro II. Eles vão sendo modificados de acordo com a forma como olhamos para o passado. Por isso, é importante ser transparente na hora de escrever um livro, tem que explicar essas diferentes visões, sem cair na tentação de assumir uma versão apenas, sem observar o outro.

Como escritor branco, qual seu lugar de fala para discutir um tema como escravidão?

A primeira é que escravidão nem sempre foi sinônimo da cor da pele negra, como mostro no livro. Essa é uma construção recente, dos séculos 16, 17, em que se desenvolveu uma ideologia racista com base até teológica, que falava da maldição de Cam, filho de Noé que tinha sido amaldiçoado [...] e os seus descendentes teriam se tornado negros e portanto candidatos naturais à escravidão. Essa era uma coisa muito discutida nessa época para justificar a ideia de que os africanos seriam candidatos naturais a serem escravizados. Mas até

MODERNA

o fim do século 17, a maioria dos escravos no mundo eram brancos. Mostro no livro que a própria palavra escravo, slave, slavos em latim, vem de povo eslavo, branco de olhos azuis, que era escravizado no Leste da Europa aos milhões desde a época do Império Romano e vendidos no Mediterrâneo. Então isso é uma coisa recente. Não podemos fazer essa associação automática entre escravidão e negritude, inclusive cair na armadilha da ideologia racista que justificou a escravidão no Brasil. A segunda razão pela qual me sinto confortável nesse lugar de fala é que escravidão é assunto de todos nós brasileiros. Cito uma frase do embaixador Alberto da Costa e Silva: "Todos nós que estamos vivos temos a ver com a escravidão, por que ou somos descendentes de escravos ou de senhores de escravos ou de imigrantes europeus que chegaram aqui para substituir a mão de obra escrava ou de indígenas, que foram escravizados e exterminados no passado. Além disso, do ponto de vista de responsabilidade social, de cidadania, a escravidão é assunto com a qual todos nós brasileiros deveríamos nos preocupar. Aliás, dizer inclusive que escravidão é assunto apenas de negro ou de afrodescendente é fugir do assunto, é tentar escapar da responsabilidade de enfrentar o legado da escravidão. Então, escravidão é assunto de todos nós. Quem tiver alguma coisa para se manifestar, deve, especialmente, como é esse caso, que é tentar infundir algum traço de racionalidade. Numa discussão que hoje está muito popularizada, muito intolerante nas redes sociais. Então, a melhor forma que de enfrentar isso é pelo estudo da História. Aí sim, a gente infunde algum traço de racionalidade nesse tema.

A elite e a classe média brasileira ainda mantêm mentalidade escravista?

A escravidão criou de fato uma sociedade de castas no Brasil. No dia a dia, nas relações pessoais, nas relações sociais, nas relações de trabalho. Esse Brasil que criou mitos a respeito da sua democracia racial, de fato tem segregação tão ou mais violenta do que ocorreu nos EUA, antes da luta pelos direitos civis do Martin Luther King. É só ir ao Rio de Janeiro hoje, por exemplo, e observar quem mora naquelas comunidades e periferias mais insalubres, perigosas, dominadas pelo crime organizado e sem nenhum serviço público, sem nenhuma assistência do Estado, a população descendente de escravos. Quem mora nos bairros mais ricos de boa qualidade de vida, os brancos descendentes de europeus. Então, existe uma segregação geográfica, física no Brasil de hoje, embora a gente finja que não exista. E essa segregação é também nos indicadores sociais. Você pega todos os critérios de renda, moradia, saúde, segurança, saneamento... quem é que ocupa os melhores postos de trabalho, tanto na administração privada, quanto na administração pública. Vai no Senado, no Congresso, no Supremo Tribunal Federal, na direção das empresas, ou pega as profissões mais qualificadas, como piloto de avião, arquiteto, médico, engenheiro, uma minoria muito ínfima é constituída de descendentes de escravos africanos. A imensa maioria é descendente de colonos brancos, europeus. O que mostra que essa segregação é física, geográfica, mas ela também é em termos de oportunidades. Embora essa população seja majoritária, é a que menos têm oportunidades. Isso mostra que o legado da escravidão está visível, na paisagem física das cidades brasileiras, no ambiente de trabalho e também nas estatísticas do IBGE. É fácil de ver.

GOMES, Laurentino. *Podcast Pensar*: 'A desigualdade social é o legado da escravidão', diz Laurentino Gomes. [Entrevista cedida a: MARCELO, Carlos; ALVES, Rafael. *Estado de Minas*, 6 dez. 2019. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/pensar/2019/12/06/interna_pensar,1106111/a-desigualdade-social-e-o-legado-da-escravidao-diz-laurentino-gomes.shtml>. Acesso em: 29 jun. 2020.

UNIDADE 4 Poder, desigualdade e globalização

1. Objetivos

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

1. Analisar os processos socioeconômicos responsáveis pela desigual distribuição das riquezas na atualidade.
2. Reconhecer, em distintas situações, os conceitos de poder, notadamente, os que envolvem poder econômico, político e ideológico.
3. Compreender de que forma a adoção de modelos econômicos interfere na distribuição de riquezas no mundo.
4. Diferenciar os conceitos de pobreza integrada e desqualificante de acordo com o pensamento do sociólogo Serge Paugam.
5. Analisar dados expressos no Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), como forma de compreender a desigual distribuição de riquezas no mundo.
6. Analisar dados e situações representativas de projetos que permitem a superação da probreza e da exclusão em países pobres.
7. Analisar o papel dos organismos multilaterais internacionais e organizações civis para a construção de nações solidárias e includentes.
8. Compreender em que medida as novas tecnologias da informação e comunicação interferem no cenário político da atualidade, de modo a provocar confrontos ideológicos entre visões nacionalistas e globalistas.
9. Desenvolver diversas Competências Gerais da Educação Básica 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 4 tem como propósito abordar o conceito de poder; analisar os fundamentos socioeconômicos que envolvem a desigualdade entre as nações no século XXI; analisar historicamente os fundamentos do modelo econômico neoliberal; bem como analisar o conceito de globalização, em seu sentido político, econômico e cultural. A Unidade objetiva ainda compreender o papel dos organismos multilaterais internacionais e das organizações civis em diferentes países, além de analisar os novos rumos das correntes políticas atuais que tendem ao nacionalismo unilateral. Os conceitos e temas trazidos na Unidade abrangem, principalmente, o grau de pobreza entre as nações e as razões históricas das desigualdades.

Destaca-se que, ao longo da Unidade 4, 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

MODERNA

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. No item 4 deste Manual há um trabalho especial, ligado às seções "Entre saberes", com 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 os Temas Contemporâneos Transversais "Cidadania e Civismo" e "Economia". Para tanto, buscou-se analisar, a partir também de um enfoque socioeconômico, os fundamentos do modelo neoliberal e sua influência no decorrer da segunda metade do século XX. A importância em abordar nesse momento tal modelo justifica-se pelo fato de ele ser um dos grandes responsáveis pelas desigualdades sociais que caracteriza o processo de globalização em curso, assim como as disparidades socioeconômicas próprias do mundo do século XXI.

Também, ao longo da Unidade, buscamos ressaltar a importância da Organização das Nações Unidas (ONU) na reoganização das relações internacionais a partir de segunda metade do século XX. Da mesma maneira, abordamos o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que trouxe novos paradigmas para a compreensão e a aplicabilidade do conceito de desenvolvimento humano. Nesse sentido, a análise de gráficos e mapas torna-se fundamental no processo de aprendizagem, permitindo ao estudante ampliar o domínio de diferentes linguagens e fontes de informação, com argumentação baseada em análise de dados, de forma crítica e consistente. Assim, as atividades propostas visam instigar o raciocínio crítico e a elaboração de argumentos fundamentados em dados confiáveis.

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

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.
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.
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:

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	
Competências Específicas	**Habilidades**
1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.	**(EM13CHS101)** Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais. **(EM13CHS102)** Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos. **(EM13CHS103)** Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros). **(EM13CHS106)** Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.	**(EM13CHS201)** Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles. **(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. **(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. **(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.
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.	**(EM13CHS304)** Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, selecionando, incorporando e promovendo aquelas que favoreçam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável. **(EM13CHS305)** Analisar e discutir o papel e as competências legais dos organismos nacionais e internacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e dos acordos internacionais para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis. **(EM13CHS306)** Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos socioeconômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta (como a adoção dos sistemas da agrobiodiversidade e agroflorestal por diferentes comunidades, entre outros).

MODERNA

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	
Competências Específicas	**Habilidades**
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. **(EM13CHS403)** Caracterizar e analisar os impactos das transformações tecnológicas nas relações sociais e de trabalho próprias da contemporaneidade, promovendo ações voltadas à superação das desigualdades sociais, da opressão e da violação dos Direitos Humanos.
5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.	**(EM13CHS504)** Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.
6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	**(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.

Na Unidade 4, também é trabalhada a seguinte Competência Específica e Habilidade da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias para o Ensino Médio:

Ciências da Natureza e suas Tecnologias	
Competência Específica	**Habilidade**
2. Analisar e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar e defender decisões éticas e responsáveis.	**(EM13CNT207)** Identificar, analisar e discutir vulnerabilidades vinculadas às vivências e aos desafios contemporâneos aos quais as juventudes estão expostas, considerando os aspectos físico, psicoemocional e social, a fim de desenvolver e divulgar ações de prevenção e de promoção da saúde e do bem-estar.

4. Respostas e orientações sobre as atividades propostas na Unidade

Foco no texto (p. 136)

1. Espera-se que os estudantes indiquem fatos como: ausência de moradia digna para todos; problemas ambientais, como escorregamento de encostas durante o período de chuvas ou secas incontornáveis que causam falta de água em reservatórios; violência urbana; ausência de equipamentos de lazer, principalmente para jovens e crianças; serviços públicos inadequados, como falta de tratamento de água e esgotos; entre outros que podem ser constatados a partir do texto.

2. Espera-se que os estudantes verifiquem, nos dados apresentados e na pesquisa, se o município tem um alto ou baixo percentual de água encanada, coleta e tratamento de esgotos. Em grande parte dos municípios brasileiros, tais problemas afetam diretamente a população mais pobre, causando danos à saúde, como os destacados nos dados disponíveis na atividade: diarreia, que afeta principalmente a população infantil; dengue; chikungunya; zica; febre amarela; malária etc.

Essas atividades mobilizam as Competências Específicas 1, 3 e 6 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103); CE3 (EM13CHS304, EM13CHS305); CE6 (EM13CHS604).

Contraponto: O dilema do Conselho de Segurança (p. 140)

1. Os estudantes podem destacar que apenas cinco países têm poderes especiais diante dos atuais 193 membros das Nações Unidas. Esses cinco países estão na condição única de membros permanentes do Conselho de Segurança da ONU, tendo o privilégio de participar, firmar decisões ou até mesmo paralisar os movimentos do Conselho de Segurança, pois dispõem do poder de veto unilateral.
2. Entre outras possibilidades, os estudantes podem citar os seguintes trechos extraídos do texto: "aquilo que acordam ou vetam dita o destino dos esforços, no sentido de se atingir a paz através de tratados internacionais"; "qualquer um dos cinco permanentes, caso o seu governo nacional esteja determinado a fazê-lo, pode paralisar os movimentos do Conselho de Segurança".
3. Espera-se que os estudantes identifiquem a ironia contida na frase. Eles devem observar que ela expressa a indignação do autor diante do fato de que as relações desiguais de poder no Conselho de Segurança da ONU perpetuam as desigualdades entre os países.

Essas atividades mobilizam a Competência Geral 7 e as Competências Específicas 1 e 6 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes e Habilidades a elas relacionadas: CE1(EM13CHS101); CE6 (EM13CHS604).

Entre saberes: O novo coronavírus e a importância das organizações internacionais (p. 144)

Espera-se que os estudantes reflitam e discutam sobre o papel de organismos internacionais como a OMS, que têm a função de coordenar em âmbito global ações para a promoção da saúde. Em períodos de pandemia, como a que assistimos da Covid-19, a OMS se mostrou uma organização muito importante na minimização dos impactos negativos da doença em diversos países, difundindo informações produzidas pela comunidade científica, resultados de pesquisas sobre o comportamento do vírus e as reações do corpo humano ao entrar em contato com ele, métodos de tratamento, experiências médicas, formas de prevenção eficientes, estratégias de contenção em massa do contágio, estudos sobre os deslocamentos geográficos do vírus etc. A difusão dessas informações é essencial para a promoção da saúde das populações de diferentes países e o enfrentamento de um surto de proporções globais. Assim como a globalização favorece a difusão do vírus em decorrência dos intensos deslocamentos humanos e a configuração de uma pandemia de enormes proporções, as ações e políticas públicas de assistência à saúde também precisam ser pensadas globalmente.

A atividade mobiliza as Competências Gerais 2, 8 e 10 e a Competência Específica 1 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a ela relacionadas: CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS106). Promove ainda a integração com a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, ao trabalhar a seguinte Competência Específica e a Habilidade dessa área do conhecimento: CE2 (EM13CNT207).

Plano de aula compartilhada acompanhando a seção "Entre saberes": O novo coronavírus e a importância das organizações internacionais

Objetivo: refletir sobre a importância das relações sociais e o papel de organizações mundiais, como a OMS, em cenários de tragédias e desastres de proporções globais, em especial, a pandemia do novo coronavírus, Sars-CoV-2, causador da Covid-19, em uma aula compartilhada com os professores de Geografia/Sociologia e de Biologia.

Desenvolvimento: o professor de Geografia/Sociologia pode apresentar um breve panorama sobre a pandemia do novo coronavírus, destacando todos os problemas dela decorrentes em âmbito local, nacional e internacional. O professor de Biologia pode trazer explicações sobre como atua o vírus no corpo humano, o motivo de o contágio ter tomado tal proporção e as pesquisas desenvolvidas para combatê-lo. Após essas explanações e a leitura do texto, o debate pode ser aberto, sendo mediado por ambos os professores.

MODERNA

Avaliação: espera-se que os estudantes compreendam a atuação de organismos internacionais em situações extremas e reconheçam a importância das relações nesse âmbito, a partir da análise de diferentes pontos de vista e da tomada de decisões baseada em argumentos e fontes de natureza científica; além de estabelecerem relações interdisciplinares entre os conteúdos abordados.

Foco no texto (p. 148-149)

1. O estudante deve observar que o entrevistado atribui o crescimento do radicalismo na Europa ao empobrecimento da população, o qual ele credita à atuação da União Europeia.
2. Espera-se que o estudante cite os índices de perda e de concentração de renda representados nos gráficos.
3. Espera-se que os estudantes destaquem notícias como a abordada no texto, referente ao movimento dos coletes amarelos (*gilet jaunes*, em francês), na França. Podem destacar também, entre outras possibilidades: o crescimento de partidos de ultradireita, na França, como o do Partido Nacional, ao qual pertence Marine Le Pen, que participou do segundo turno nas eleições presidenciais de 2017; o crescimento do Partido da Liberdade, na Áustria; o Partido Lei e Justiça, na Polônia; o Alternativa para a Alemanha, que alcançou grande número de cadeiras no Parlamento; a Liga Norte da Itália e sua coligação com a centro-direita de Berlusconi; o terceiro mandato de Viktor Orbán como primeiro-ministro na Hungria. Todos esses casos exemplificam as ondas nacionalistas e sua oposição à globalização.

Essas atividades mobilizam as Competências Gerais 1, 2 e 7 e as Competências Específicas 1, 2 e 5 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS106); CE2 (EM13CHS202); CE5 (EM13CHS504).

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
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). **(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.

MODELO

Competências Específicas	Habilidades
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 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.
5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.	**(EM13CHS503)** Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos. **(EM13CHS504)** Analisar e avaliar os impasses ético políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.
6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	**(EM13CHS601)** Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país. **(EM13CHS602)** Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual. **(EM13CHS603)** Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.). **(EM13CHS604)** Discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação nos países, considerando os aspectos positivos e negativos dessa atuação para as populações locais. **(EM13CHS605)** Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo.

MODERNA

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

1. a) De acordo com o texto, os movimentos pela independência do Brasil não buscavam uma separação efetiva de Portugal, mas a formação de um centro de poder que evitasse a fragmentação do território. Nesse sentido, a manutenção de Dom Pedro como imperador do Brasil significou uma linha de continuidade com a monarquia portuguesa. Por outro lado, houve ruptura, quando se considera o aspecto jurídico que marca o nascimento do Estado soberano do Brasil, em 12 de outubro de 1822, com a aclamação de Dom Pedro como imperador constitucional do Brasil.

b) O objetivo é estimular o trabalho colaborativo e a construção de argumentos consensuais entre a turma no processo de elaboração do texto, estimulando as habilidades de cooperação e colaboração; assim como a familiarização com a linguagem escrita e o estilo de linguagem presente no formato *wiki*. Essa atividade favorece a interface com a área de Linguagens e suas Tecnologias.

Essas atividades mobilizam a Competência Geral 1 e as Competências Específicas 1 e 6 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS103); CE6 (EM13CHS603).

2. a) A Década Internacional de Afrodescendentes (2015-2024), declarada pela Assembleia Geral da ONU, reconhece a luta dos povos afrodescendentes que vivem nas Américas. A campanha estimula a promoção de políticas públicas pelos Estados e busca reconhecimento, justiça e desenvolvimento para essas minorias, vítimas do tráfico internacional de escravizados, que sofrem em função da discriminação racial e da desigualdade social. Durante a pesquisa ao *site* da ONU, os estudantes vão se deparar com diferentes fontes de pesquisa: textos, vídeos, mapas e infográficos, que colaboram para o entendimento e a análise dessa questão. Além do tema em si, a atividade permite que os estudantes conheçam a instituição e algumas de suas estratégias como organismo internacional na comunicação e promoção dos direitos humanos. Nesse sentido, é desejável que o professor selecione previamente as fontes mais importantes para a pesquisa. Ao final dessa etapa, pode-se organizar uma discussão coletiva para trocar ideias sobre o que foi pesquisado e sobre os limites de atuação da instituição na solução desses problemas. Por fim, para responder às perguntas sugeridas – que podem servir como avaliação –, busca-se verificar como essas diretrizes coordenadas pela ONU se refletem nas políticas públicas de promoção de igualdade racial no Brasil. Daí o interesse em investigar exemplos concretos através da proteção da lei e de políticas públicas, como as de ação afirmativa que buscam garantir o princípio constitucional da igualdade. Vale lembrar que políticas de ação afirmativa são um mecanismo para suprir desigualdades. Para saber mais, consulte as seguintes fontes, disponíveis em: <http://gemaa.iesp.uerj.br/o-que-sao-acoes-afirmativas/>; <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2019/11/11/As-a%C3%A7%C3%B5es-afirmativas-no-Brasil-hoje.-E-as-estrat%C3%A9gias-para-mant%C3%AA-las>. Acessos em: 29 jun. 2020.

b) O mapa mental estimula a capacidade de síntese, a criatividade e a organização da informação. Ele pode ser utilizado como um recurso multimodal, permitindo o uso de textos, imagens, músicas, vídeos, recortes etc. Estimule os estudantes a usar a logomarca da ONU, referente à Década Internacional de Afrodescendentes.

c) O Cais do Valongo, no Rio de Janeiro (RJ), foi considerado Patrimônio da Humanidade em razão da sua importância simbólica na história do tráfico internacional de escravizados e da memória dos afrodescendentes do Brasil. O Cais do Valongo abrigou o maior porto de entrada de negros escravizados na América Latina. O sítio arqueológico foi descoberto durante as escavações da obra de revitalização da região portuária, conhecida como Porto Maravilha, em 2011. O local funciona como lugar de memória, fazendo relembrar situações emblemáticas de violações dos direitos humanos.

Essas atividades mobilizam as Competências Gerais 1 e 10 e as Competências Específicas 1, 5 e 6 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS106); CE5 (EM13CHS503); CE6 (EM13CHS601, EM13CHS604).

3. a) Os estudantes podem identificar os seguintes termos: "censura", "desmobilização", "supressão", "controle", "repressão política", "reprimir" e "manipular".

b) Nesse trecho, as autoras entendem que a censura durante a ditadura civil-militar foi utilizada como estratégia para enfraquecer a mobilização, ou seja, a capacidade da população de reagir contra o regime. A censura foi, também, usada para suprimir as opiniões contrárias, ou seja, a crítica ao sistema vigente na época.

c) Os principais objetivos dessa questão são os seguintes: desenvolver as competências gerais da argumentação, da cidadania e da responsabilidade, além de promover o debate público de forma consciente e qualificada, contribuindo para caracterizar e relacionar a presença do autoritarismo na política brasileira.

d) Essencialmente, a liberdade de expressão é um direito de todos os cidadãos brasileiros nos âmbitos político, cultural e social; enquanto a liberdade de imprensa se refere à liberdade de expressar e de divulgar notícias e opiniões nos órgãos de comunicação em geral. O objetivo dessa questão é desenvolver as competências gerais da argumentação, da cidadania e da responsabilidade, além do pensamento crítico e da cultura digital.

Essas atividades mobilizam a Competência Específica 6 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a ela relacionadas: CE6 (EM13CHS602, EM13CHS605).

4. a) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes valorizem a pesquisa e aprendam a diferenciar fontes confiáveis daquelas não confiáveis utilizando critérios como: consultar fontes com reputação em instituições, centros e/ou universidades de pesquisa; verificar se há referência às fontes consultadas (fontes confiáveis sempre citam outras fontes); usar livros de referência, e não somente *sites* e/ou redes sociais. Essa é uma das tarefas essenciais no processo de ensino-aprendizagem e vale a pena o professor se preocupar em discutir tal questão apresentando exemplos concretos do que se considera fonte confiável no caso da pesquisa proposta.

b) Essa atividade tem como objetivo estimular a participação no debate público de forma consciente e qualificada, ampliando o conhecimento sobre o processo político e o exercício da cidadania. Caso queira ampliar a atividade, o projeto Parlamento Jovem Brasileiro (PJB) – programa da Câmara dos Deputados que teve sua 16ª edição em 2019 – pode ser sugestivo. Nesse programa, propõe-se a simulação de uma jornada parlamentar com estudantes do Ensino Médio de escolas públicas e particulares. Durante o encontro, os jovens recebem informações sobre o processo legislativo e realizam debates e votações como se fossem deputados federais. Mais informações disponíveis em: <https://www.camara.leg.br/assessoria-de-imprensa/586677-camara-realiza-a-16a-edicao-do-parlamento-jovem-brasileiro-de-23-a-27-de-setembro/>. Acesso em: 3 jun. 2020.

Essas atividades mobilizam a Competência Geral 10 e as Competências Específicas 1 e 6 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS106); CE6 (EM13CHS603).

5. Espera-se que os estudantes percebam que o humor presente nos grafites contém intencionalidade crítica relevante em relação ao mundo da produção e suas consequências. Por meio da discussão coletiva e da mediação do professor, é possível explorar com mais detalhes as obras apresentadas.

a) e b) Resposta pessoal, em parte. Os estudantes, entre outras interpretações, devem identificar o conteúdo principal dos grafites. A primeira imagem traz uma crítica ao mundo contemporâneo, no qual as margens para o exercício da liberdade, para a "realização dos sonhos", seriam restritas. A imagem convida ainda a discutir a subordinação do ser humano à produção, em detrimento de suas aspirações. Na segunda imagem, é possível ver um agente de limpeza com uma máquina apagando pinturas rupestres, registros ancestrais da presença humana no planeta. A partir dessa imagem, pode-se pensar na destruição do passado e da história ou no descaso em relação a esses elementos. Na terceira imagem, o grafite intitulado *Soldado e menina*, o artista faz uma crítica à ação repressiva dos Estados modernos ao mostrar uma situação inversa: a menina (representação da fragilidade) revistando o policial.

Essas atividades mobilizam as Competências Específicas 1 e 5 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as seguintes Habilidades a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS103); CE5 (EM13CHS503, EM13CHS504).

6. A partir das imagens, os estudantes podem ser levados a refletir sobre o fato de a pobreza desqualificante ser aquela encontrada em sociedades nas quais grande parte da população desfruta de boas condições socioecônomicas. A situação de exceção intensifica o sentimento individual de exclusão daqueles que se encontram à margem, como os sem-teto retratados nas fotografias. Esse tipo de pobreza diz respeito à exclusão de uma situação de bem-estar econômico. Contrapõe-se à pobreza integrada, própria das sociedades em que o baixo padrão de vida prevalece para a maior parte da população.

Essas atividades mobilizam as Competências Específicas e Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a elas relacionadas: CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS103); CE2 (EM13CHS201, EM13CHS202); CE5 (EM13CHS504).

Pesquisa em foco: Um olhar sobre as políticas públicas (p. 155-158)

Peça aos estudantes que observem a imagem e a respectiva legenda, perguntando-lhes qual a relação entre a diplomacia e as relações internacionais, assim como a produção de políticas públicas e ações de cada Estado em seu território correspondente. A partir do estudo do conteúdo abordado no Livro, os estudantes devem ser capazes de pontuar que a globalização acirrou a interdependência econômica, produtiva e cultural entre países, fazendo com que a importância das relações internacionais se intensificasse. Dessa maneira, recomendações sobre políticas públicas também circulam entre países; e organismos internacionais como a OIT, a OMS, outras agências da ONU, Banco Mundial, FMI etc. exercem forte influência sobre a política nacional.

Para dar início à atividade, faça uma primeira leitura em conjunto de todas as etapas do trabalho, esclarecendo eventuais dúvidas dos estudantes sobre os procedimentos a serem realizados. Nesse momento, estabeleça um cronograma junto à turma. Se possível, apresente um exemplo de *policy paper* para que os estudantes compreendam que tipo de documento devem produzir. Se necessário, realize a atividade em parceria com o professor de Língua Portuguesa para que ele possa contribuir com a familiarização dos estudantes com o gênero textual em questão.

Etapa 1: Escolha de um tema

Oriente os estudantes a escolher o tema que desejarem ou proponha à turma a escolha de um tema único. No Fórum de Lideranças, última etapa do projeto, os documentos produzidos pelos estudantes devem ser agrupados pelo tema. Caso opte por trabalhar os três temas com a turma, é importante que nenhum tema tenha apenas um estudante engajado, pois a etapa final de debate é essencial. Se houver mais de um tema trabalhado, os estudantes devem debater, ao final, apenas com aqueles colegas que trabalharam o mesmo tema, sendo realizados grupos diferentes separados por tema.

Etapa 2: Escolha do caso

Oriente os estudantes a buscar fontes oficiais e confiáveis para escolher o caso. Essas fontes podem ser os *sites* e os canais de comunicação das prefeituras, mas também jornais e veículos confiáveis de notícias, além de artigos acadêmicos e *policy papers* já publicados por instituições diversas. O objetivo desta etapa de trabalho é que cada estudante pesquise uma política pública de ação local/municipal que seja tema de seu trabalho, sendo capaz de descrevê-la em linhas gerais. O aprofundamento de pesquisa ocorre na etapa seguinte de trabalho.

Etapa 3: Pesquisa, análise e revisão bibliográfica

Oriente os estudantes a consultar legislação, registros oficiais de audiências públicas, veículos oficiais de comunicação das prefeituras e secretarias municipais, artigos científicos, livros de referência e *policy papers*. Mesmo que não haja material produzido sobre o caso específico que estão estudando, a análise de políticas públicas semelhantes pode oferecer uma visão aprofundada sobre as principais questões envolvendo o tipo de política pública em questão.

Etapa 4: Produção do documento

Se possível, dedique uma aula ou parte de uma aula a ler em linhas gerais um *policy paper* com os estudantes. Essa etapa é importante para que os estudantes possam compreender o gênero textual que devem produzir e suas principais características. Trabalhe com o professor de Língua Portuguesa se julgar necessário.

Etapa 5: Fórum de líderes municipais

Estabeleça no cronograma a data de realização do fórum com os estudantes, considerando o tempo de produção dos documentos e de leitura dos documentos por todos que trabalharam sobre um mesmo tema. Oriente os estudantes a realizarem uma leitura crítica dos *policy papers* dos colegas, observando se concordam ou não com as análises e recomendações feitas por eles, e preparando seus argumentos para o debate com antecedência. Isso agilizará a realização do debate em sala de aula. Se desejar criar um ambiente lúdico, sugira que se vistam formalmente na data, com crachás que indiquem o cargo (prefeito, secretário, vereador etc.) e o município que representam. Durante o fórum, os estudantes que trabalharam sobre um mesmo tema devem sentar-se próximos e, comunicando-se de maneira formal, devem proceder ao debate dos documentos, planejando a escrita da carta coletiva. Caso não seja possível dedicar tempo de aula à produção da carta, oriente os estudantes a delegarem a um membro do grupo a produção de um rascunho inicial a ser lido pelos demais e modificado, se necessário, até a produção de uma versão final, com o consenso de todos. Esse momento da atividade estimula a experiência de debate diplomático, a mediação de conflitos e a busca pelo consenso por meio de princípios éticos coletivos.

MODERNA

5. Sugestão de atividade complementar

Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas

Guiada pelos mesmos princípios da **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas foi aprovada pela ONU, em dezembro de 2007, e conta com 46 artigos. A seguir, elencamos alguns desses artigos:

Artigo 1

Os indígenas têm direito, a título coletivo ou individual, ao pleno desfrute de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais reconhecidos pela Carta das Nações Unidas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos e o direito internacional dos direitos humanos.

Artigo 2

Os povos e pessoas indígenas são livres e iguais a todos os demais povos e indivíduos e têm o direito de não serem submetidos a nenhuma forma de discriminação no exercício de seus direitos, que esteja fundada, em particular, em sua origem ou identidade indígena.

Artigo 3

Os povos indígenas têm direito à autodeterminação. Em virtude desse direito determinam livremente sua condição política e buscam livremente seu desenvolvimento econômico, social e cultural.

Artigo 4

Os povos indígenas, no exercício do seu direito à autodeterminação, têm direito à autonomia ou ao autogoverno nas questões relacionadas a seus assuntos internos e locais, assim como a disporem dos meios para financiar suas funções autônomas.

Artigo 5

Os povos indígenas têm o direito de conservar e reforçar suas próprias instituições políticas, jurídicas, econômicas, sociais e culturais, mantendo ao mesmo tempo seu direito de participar plenamente, caso o desejem, da vida política, econômica, social e cultural do Estado.

Artigo 6

Todo indígena tem direito a uma nacionalidade.

Artigo 7

1. Os indígenas têm direito à vida, à integridade física e mental, à liberdade e à segurança pessoal.

2. Os povos indígenas têm o direito coletivo de viver em liberdade, paz e segurança, como povos distintos, e não serão submetidos a qualquer ato de genocídio ou a qualquer outro ato de violência, incluída a transferência forçada de crianças do grupo para outro grupo.

Artigo 8

1. Os povos e pessoas indígenas têm direito a não sofrer assimilação forçada ou a destruição de sua cultura.

2. Os Estados estabelecerão mecanismos eficazes para a prevenção e a reparação de:

a) Todo ato que tenha por objetivo ou consequência privar os povos e as pessoas indígenas de sua integridade como povos distintos, ou de seus valores culturais ou de sua identidade étnica.

b) Todo ato que tenha por objetivo ou consequência subtrair-lhes suas terras, territórios ou recursos.

MODERNA

c) Toda forma de transferência forçada de população que tenha por objetivo ou consequência a violação ou a diminuição de qualquer dos seus direitos.

d) Toda forma de assimilação ou integração forçada.

e) Toda forma de propaganda que tenha por finalidade promover ou incitar a discriminação racial ou étnica dirigida contra eles.

Artigo 9

Os povos e pessoas indígenas têm o direito de pertencerem a uma comunidade ou nação indígena, em conformidade com as tradições e costumes da comunidade ou nação em questão. Nenhum tipo de discriminação poderá resultar do exercício desse direito.

Artigo 10

Os povos indígenas não serão removidos à força de suas terras ou territórios. Nenhum traslado se realizará sem o consentimento livre, prévio e informado dos povos indígenas interessados e sem um acordo prévio sobre uma indenização justa e equitativa e, sempre que possível, com a opção do regresso.

DECLARAÇÃO das Nações Unidas sobre os Povos Indígenas: perguntas e respostas. 2. ed. Rio de Janeiro: Unic; Brasília: Unesco, 2009. p. 15-20. Disponível em: <https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_pt.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2020.

Com base nos 10 artigos iniciais da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, pesquise situações representativas das condições de vida de comunidades indígenas brasileiras. Busque exemplos que corroborem o conteúdo abordado na declaração, assim como exemplos de situações em que os direitos indígenas brasileiros não são respeitados.

Resposta: Espera-se que os estudantes fundamentem as situações positivas e negativas vivenciadas pelas comunidades indígenas brasileiras. Eles devem destacar os principais motivos que corroboram os direitos indígenas no país, assim como situações nas quais esses direitos não são respeitados. É importante que destaquem os interesses que envolvem os casos de invasões a terras indígenas e os conflitos com garimpeiros e fazendeiros em diversas regiões do país.

6. Texto complementar para o professor

Povos indígenas na agenda contemporânea das Nações Unidas

Em dezembro de 2007, a Organização das Nações Unidas aprovou a Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas, depois de mais de vinte anos de sua proposta. (CHARTERS; STAVENGHAHN, 2009; PULITANO, 2012) A Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas é resultado de um processo de negociação entre o movimento indígena e a ONU, que teve início em meados dos anos 1970. Anos de negociações em um Grupo de Trabalho sobre Populações Indígenas fizeram surgir uma proposta com a participação de governos, representantes indígenas e sociedade civil. Em 1993, a Assembleia Geral da ONU proclamou a Primeira Década Internacional dos Povos Indígenas do Mundo para o período entre 1995 e 2004, cujo objetivo principal era a aprovação da declaração. O impasse continuou e uma Segunda Década foi aprovada, de 2005 a 2014. A dificuldade maior referia-se à aceitação por alguns Estados dos termos "povos" e "autodeterminação", devido aos riscos de criar divisões e conflitos étnicos, bem como secessões. Em 2007, a Declaração é finalmente aprovada pela Assembleia Geral da ONU, com 143 votos a favor, onze abstenções e quatro votos contrários (Estados Unidos, Nova Zelândia, Canadá e Austrália). Em 2009 e 2010, esses quatro países reviram suas posições e endossaram a Declaração. O texto reflete demandas contemporâneas dos povos indígenas de todo o mundo e estabelece princípios para outros documentos e normativas nacionais e

internacionais. A Declaração reconhece o direito à autodeterminação, de modo que os povos indígenas possam "livremente determinar seu *status* político e perseguir seu desenvolvimento econômico, social e cultural" (artigo 3). Além disso, eles têm "o direito à autonomia ou autogoverno em assuntos relativos à sua unidade doméstica bem como meios para o financiamento de suas funções autônomas" (artigo 4). De acordo com o texto, povos indígenas têm também "o direito de manter e fortalecer as distintas instituições políticas, jurídicas, econômicas, sociais e culturais" (artigo 5) e o direito de se comunicar em suas próprias línguas (artigo 16). Um tópico essencial é assegurado pelo artigo 10, segundo o qual "povos indígenas não devem ser removidos forçosamente de suas terras e territórios e nenhuma remoção pode acontecer sem o livre, prévio e informado consenso dos povos indígenas envolvidos e depois de um acordo sobre compensação justa e igualitária e, quando possível, com a opção de retorno". Esse artigo é complementado pelo artigo 18, que determina "o direito de participar do processo decisório em temas que afetam seus interesses, por meio de representantes escolhidos por eles mesmos, de acordo com seus próprios procedimentos, bem como de manter e desenvolver suas próprias instituições indígenas de tomada de decisão".

Esses artigos estão em consonância com a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) (assinada em 1989, mas em vigência desde 1991), a qual exige que povos e tribos indígenas sejam consultados em assuntos que os afetem, sendo envolvidos em uma participação livre, prévia e informada em processos e políticas de desenvolvimento. Esse princípio deve ser aplicado não apenas em projetos de desenvolvimento específicos, mas também em questões mais amplas de governança. Como o artigo 6 deixa claro, a consulta aos povos indígenas deve ser conduzida por meio de procedimentos apropriados, respeitando-se as instituições representativas desses povos, e de boa-fé. As pessoas envolvidas devem ter a oportunidade de participar livremente em todos os níveis da formulação, implementação e avaliação das medidas e programas que os afetam diretamente. Com seu foco na consulta e na participação, a Convenção nº 169 é uma ferramenta para estimular o diálogo entre governos e povos indígenas e tribais em projetos de desenvolvimento sustentável e como meio de prevenção e resolução de conflitos.

As conquistas dos povos indígenas, consolidadas pelo direito internacional público, são complementadas pela criação de uma arquitetura institucional própria no âmbito da ONU para as questões indígenas. Desde 2002, o Fórum Permanente sobre Questões Indígenas, reforçado pelos institutos do Relator Especial e do Mecanismo de Especialistas, tem garantido um espaço institucional adequado para o encaminhamento dos temas indígenas. Além disso, o estabelecimento de fóruns e redes nas convenções ambientais, como o Fórum Internacional dos Povos Indígenas para as Mudanças Climáticas e o Fórum Indígena Internacional para a Biodiversidade, fortalecem a existência de canais específicos para a expressão das vozes e demandas indígenas.

IVO, Anete B. L. *A reinvenção do desenvolvimento*: agências multilaterais e produção sociológica. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 115-117. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/fhr95/pdf/ivo-9788523218577.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2020.

MODERNA

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS

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 (org.). *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. 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 nº 3, 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.

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.

CASTELLS, Manuel. *Ruptura*: A crise da democracia. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

Nesse livro, o sociólogo Manuel Castells aborda as atuais crises da democracia, como a crise econômica que se prolonga em precariedade de trabalho e desigualdade social; o terrorismo fanático que impossibilita a convivência e alimenta o medo; a permanente ameaça de guerras como forma de lidar com conflitos; as inúmeras violações aos direitos humanos e à vida.

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.

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.

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, José Geraldo V. de; REGO, José M. (org.). *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. *In: 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.

MODERNA

ONU Brasil. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/>. Acesso em: 3 set. 2020.
Site em português da ONU, com *links* que dão acesso às informações de diversos organismos.

PERRENOUD, Philippe et alii. *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.

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 noções 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.

SCHWARCZ, Lilia M. *Sobre o autoritarismo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
A autora investiga as raízes do autoritarismo no Brasil na violência e na prática da escravidão do período colonial no país.

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 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.

SPOSITO, Maria Encarnação B. *Capitalismo e urbanização*. São Paulo: Contexto, 2018.
Livro que analisa o histórico dos aglomerados humanos da Antiguidade aos dias atuais, destacando o desenvolvimento das cidades no mundo contemporâneo.

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

Livros

DAWKINS, Richard. *A magia da realidade*: como sabemos o que é verdade. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

Livro no qual o biólogo e divulgador da ciência Richard Dawkins responde, de forma clara e fundamentada, questões como: de que são feitas as coisas, o que é o Sol, como e quando tudo começou, existe vida em outros planetas?

GARRET, Brian. *Metafísica*: conceitos-chave em filosofia. Porto Alegre: Artmed, 2008.

Este livro aborda questões metafísicas fundamentais relacionadas a temas como conceito de existência, tempo, universalidade, identidade e verdade.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Contexto, 2016.

Este livro destrincha a biografia e os principais conceitos do pensador da linguagem Mikhail Bakhtin, explicando as noções de dialogismo, gêneros do discurso, carnavalização, entre outras.

GLEISER, Marcelo. *A dança do universo*: dos mitos de criação ao *big-bang*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2006.

Livro do físico brasileiro Marcelo Gleiser que apresenta, de forma acessível, explicações que diversas culturas ofereceram para a criação do universo. Gleiser mostra que as explicações míticas, religiosas e científicas não são tão antagônicas quanto pensamos.

Site

Portal Portinari – <http://www.portinari.org.br/>.

Site com informações biográficas sobre o artista plástico Candido Portinari e dados técnicos e descrições de suas principais obras.

Vídeo

COLKER, Deborah. (Brasil, 2012. Roda Viva, Fundação Padre Anchieta. 88 min.)

Entrevista com a aclamada bailarina e coreógrafa brasileira Deborah Colker, que foi a primeira mulher a dirigir um espetáculo do Cirque du Soleil, para o programa Roda Viva. Disponível em: <https://youtu.be/l70fDNsn_B4>. Acesso em: 5 ago. 2020.

Filme

Contato. (Estados Unidos, 1997. Direção de Robert Zemeckis. 150 min.)

Filme que conta a história de uma cientista que busca estabelecer contato com vida inteligente fora da Terra. Em muitos momentos, o filme mostra embates entre concepções de mundo religiosas e científicas.

UNIDADE 2

Filmes

Conspiração e poder (Estados Unidos, Austrália, 2015. Direção: James Vanderbilt. 126 min.)

O filme é baseado em uma história real, e narra as tensões entre o trabalho jornalístico e interesses políticos nos Estados Unidos. Dois jornalistas proeminentes têm suas carreiras destruídas após liderarem e tornarem públicas investigações que comprometem os interesses do governo.

O mercado das notícias (Brasil, 2014. Direção: Jorge Furtado. 98 min.)

O documentário de Jorge Furtado se baseia em uma peça teatral do dramaturgo inglês Ben Jonson, encenada em 1626, trazendo reflexões sobre a mídia de massas e o jornalismo no Brasil contemporâneo.

Maria Antonieta (França, EUA, Japão, 2006. Direção: Sofia Coppola. 123 min.)

A ficção dirigida por Sofia Coppola relata passagens da vida da última rainha francesa, tendo como pano de fundo as transformações sociais e a vida da nobreza no período pré-revolucionário francês.

UNIDADE 3

Livro

PRADO, Maira L.; PELLEGRINO, Gabriela. *História da América Latina*. São Paulo: Contexto, 2014.

O livro analisa a formação das nações e as contradições sociais na América Latina a partir da crise do sistema colonial no início do século XIX.

MODERNA

Filmes

A missão (Reino Unido, 1986. Direção: Ronald Joffé. 126 min.)

O filme mostra a história de um mercenário e caçador de escravizados que, após um crime, se junta aos jesuítas na catequização dos indígenas e acaba se tornando o seu defensor contra as forças espanholas que querem escravizá-los.

No (Chile, 2012. Direção: Pablo Larraín. 118 min.)

O filme narra a vida de um publicitário que é escolhido para fazer campanha pelo "não" no plebiscito sobre a permanência do ditador Augusto Pinochet no poder em 1988. A vitória do "não" nas urnas levou ao fim da ditadura e à reabertura do Chile.

UNIDADE 4

Livros

EMPOLI, Giuliano da. *Os engenheiros do caos*: como as *fake news*, as teorias da conspiração e os algoritmos estão sendo utilizados para disseminar ódio, medo e influenciar eleições. São Paulo: Vestígio, 2019.

O livro discute como as *fake news*, as teorias da conspiração e os algoritmos estão sendo utilizados como instrumentos de manipulação política, da opinião pública e das eleições, com a colaboração de cientistas e especialistas do *Big Data*, sem os quais alguns líderes não chegariam ao poder na atualidade.

MOUNK, Yascha. *O povo contra a democracia*: por que nossa liberdade corre perigo e como salvá-la. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Nesse livro, Yascha Mounk une análise política e pesquisa sobre as fragilidades da democracia e os riscos de seu enfraquecimento no futuro.

Filmes

A Onda (Alemanha, 2008. Direção: Dennis Gansel. 107 min.)

O filme, inspirado no livro de mesmo nome, narra uma história baseada em fatos reais ocorrida na Alemanha. A trama se inicia quando o Professor Rainer Wenger, simpatizante do anarquismo, é direcionado a assumir as aulas sobre totalitarismo para alunos do Ensino Médio.

O Quinto poder (Estados Unidos, 2013. Direção: Bill Condon. 128 min.)

O filme retrata a forma como as informações e notícias fluem no século XXI, difundindo o acesso a elas à maioria dos cidadãos. Os *hackers* Julian Assange e seu colega Daniel invadem *sites* de governos de diversos países e expõem informações sigilosas nas redes. Gradativamente, o filme mostra como as informações disponibilizadas no *site Wikileaks* repercutiram no mundo, com vazamentos de informações privilegiadas que envolveram conflitos de guerra do Afeganistão, do Iraque e correspondências de embaixadas.

Tudo pelo poder (Estados Unidos, 2011. Direção: George Clooney. 95 min.)

O filme retrata os bastidores de uma campanha para presidente dos Estados Unidos. O personagem Mike Morris, interpretado por George Clooney, é um dos candidatos da corrida presidencial e tem em sua equipe de campanha um jovem idealista apaixonado por política e um dos melhores assessores de imprensa do país.

Sites

Biblioteca Virtual de Direitos Humanos – <http://www.direitoshumanos.usp.br/>.

Site da Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo, disponibiliza diversas referências, documentos históricos, bibliografia relacionados ao tema e endereços eletrônicos de organismos e entidades que atuam na área.

1948 Declaração Universal dos Direitos Humanos – <https://declaracao1948.com.br/>.

Site do projeto independente que tem como objetivo divulgar informações sobre os grandes problemas da geopolítica atual e denunciar situações representativas de desrespeito aos Direitos Humanos.

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

Estado, poder e democracia

Área do conhecimento:
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

1ª edição

São Paulo, 2020

MODERNA

Coordenação geral: Maria do Carmo Fernandes Branco
Edição executiva: Kelen L. Giordano Amaro
Edição de texto: Ana Lúcia Lucena, Renata Isabel Chinelatto Consegliere, Carol Gama, Joana Lopes Acuio, Silvia 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: Patricia 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: Ana Maria Marson, Lilian Xavier, Luciane Gomide, 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

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

APRESENTAÇÃO

Videotutorial
- Assista ao videotutorial de apresentação do volume.

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!

Os autores

MODERNA

SUMÁRIO

PARTE I

UNIDADE 1 CONCEPÇÕES DE MUNDO 11

A CONDIÇÃO HUMANA 12
Construção de si mesmo 13
Entre saberes: O cérebro e a adaptação humana 14
Características humanas 16

O QUE É LINGUAGEM 19
Os humanos e a linguagem 20
Linguagem e cultura 20
Entre saberes: Linguagem da arte 21
Linguagem digital 22
Seres linguísticos 24
Linguagem como filtro 24
Linguagem como ação 26

VISÕES DE MUNDO 28
Metafísica: o estudo do ser 29
Concepções centrais da metafísica 30

DO MITO À CIÊNCIA MODERNA 33
Os mitos e sua função 33
Cosmogonia grega 34
Metafísicas gregas clássicas 35
Metafísicas da modernidade 36
Entre saberes: As leis matemáticas e mecânicas do Universo 37
Tendências contemporâneas 39
Contraponto: Do reducionismo ao paradigma complexo 42

UNIDADE 2 ESTADO, POLÍTICA E RELAÇÕES DE PODER 43

ESTADO E PODER 44
Poder e estrutura 45

ESTADO MODERNO NA HISTÓRIA EUROPEIA 47
Poder e medidas econômicas nas monarquias absolutistas 50
Contraponto: A função do Estado segundo três filósofos políticos 52

ESTADO E SOCIEDADE 54
Estado moderno, nação e governo 54
Estado, classe social e sistemas públicos 57
Sociedades sem Estado 60

ESTADO, POLÍTICA E TERRITÓRIO 61
Princípios de gestão estatal e conflitos no Estado brasileiro 61
Estado, ciência e religião 63
Contraponto: Diferentes tipos de Estado 64
Estado e território 66

DEMOCRACIA E LIBERDADE 68
Democracia antiga e democracia moderna 68
Público e privado no jogo democrático 72
Entre saberes: Os meios de comunicação de massa 74

SISTEMA ELEITORAL E OUTRAS FORMAS DE PARTICIPAÇÃO NO BRASIL 76

OFICINA 78

PESQUISA EM FOCO: Democracia e verdade na era de *fake news* 80

MODERNA

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

PARTE II

UNIDADE 3 ESTADO E NAÇÃO NO BRASIL E NA AMÉRICA LATINA 84

A FORMAÇÃO DA SOCIEDADE COLONIAL NA AMÉRICA LATINA 85

A brutalidade da colonização 85

Trabalho forçado e escravização de indígenas e africanos 86

A administração colonial 88

Crise do sistema colonial e revoltas nativistas 90

A INDEPENDÊNCIA E A CONSTRUÇÃO DO ESTADO NACIONAL NO HAITI E NA AMÉRICA HISPÂNICA 93

Conflito entre diferentes visões da emancipação 95

Rebelião escrava e independência do Haiti 96

A independência na América Central e no México 97

A independência na América do Sul 98

ESTADO E FORMAS DE GOVERNO NO BRASIL: DA MONARQUIA À REPÚBLICA 100

O Brasil torna-se a sede do Império Português 101

A aclamação de Dom Pedro I e a proclamação da independência 101

O Segundo Reinado e suas contradições 103

Contraponto: Os motivos da guerra em questão 105

Entre saberes: Os números falam: revelações do Censo Geral do Império de 1872, considerado o primeiro censo geral do Brasil 107

A crise da monarquia e a proclamação da República 108

POPULISMO, PATERNALISMO E AUTORITARISMO 110

Conceituações de populismo 111

Contraponto: O populismo em questão 112

A ditadura civil-militar no Brasil 113

A ditadura militar no Chile e na Argentina 115

A Operação Condor e as Comissões da Verdade 118

UNIDADE 4 PODER, DESIGUALDADE E GLOBALIZAÇÃO 119

PODER E DESIGUALDADES 120

O poder econômico e o neoliberalismo 121

Globalização e desigualdades 122

Desigualdade e pobreza 123

O MUNDO GLOBALIZADO EM TRANSFORMAÇÃO 125

Formação da União Europeia 126

A hegemonia dos Estados Unidos 129

A ascensão da China 129

A inserção da África na globalização 130

Projetos de superação da pobreza e da exclusão 134

O PAPEL DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS INTERNACIONAIS 137

As organizações civis 138

Organização das Nações Unidas 139

Contraponto: O dilema do Conselho de Segurança 140

Entre saberes: O novo coronavírus e a importância das organizações internacionais 144

A NOVA ECONOMIA E O AUMENTO GLOBAL DA DESIGUALDADE 145

Ideologias em questão 146

OFICINA 152

PESQUISA EM FOCO: Um olhar sobre as políticas públicas 155

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS 158

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

MODERNA

Que autonomia posso ter no contexto da vida em sociedade?

Qual o impacto das minhas ações sobre outras pessoas?

© SUCCESSION PABLO PICASSO/AUTVIS, BRASIL, 2020 – MUSEU NACIONAL CENTRO DE ARTE REINA SOFÍA, MADRI

Guernica, de Pablo Picasso, 1937. Pintura a óleo, 350 cm × 776 cm.

A noção de Estado, poder e democracia é o grande eixo no percurso a ser seguido neste volume.

Você vai observar como o mundo ao nosso redor é construído, compreendendo a construção de diferentes visões de mundo e as desiguais estruturas sociais decorrentes dela. Vai identificar, ainda, a maneira como esses processos ocorreram (e ainda ocorrem) ao longo da história, tanto no contexto do Brasil e da América Latina quanto no contexto globalizado, e de que forma eles estruturam as diversas relações sociais e políticas e a atuação dos Estados nas distintas formas de regime, incluindo a democracia.

Como prática de pesquisa, você vai realizar uma análise de mídias no debate sobre a democracia na era das *fake news*, que deve resultar na produção de um artigo de opinião a ser divulgado. Em outro momento, você vai realizar, com base em uma análise documental e revisão bibliográfica, um estudo de caso para elaborar um *policy paper*, um documento que analisa políticas públicas existentes. Ele vai compor a simulação de um fórum de lideranças, realizado pela turma, que deve abordar as políticas públicas existentes e as estratégias para que sejam, de fato, eficazes.

A experiência de viver em sociedade é rica, mas também muito complexa. É essencial que nos coloquemos como protagonistas das nossas atuações na sociedade.

Contudo, para além das relações pessoais e individuais, a dimensão da política e das disputas coletivas de poder perpassa nosso cotidiano todo o tempo.

Neste volume, você vai conhecer melhor os processos sociais, históricos e territoriais, assim como as reflexões filosóficas, que estão envolvidos no funcionamento das relações de poder em diversos contextos. Por serem figuras centrais da estrutura da nossa sociedade, nesse caminho você também vai investigar o Estado e uma das suas possíveis formas de funcionamento: a democracia.

Vamos lá?

ILUSTRAÇÃO: ALEX ARGOZINO

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

As Competências Gerais da Educação Básica que serão mobilizadas por você e os colegas no decorrer do trabalho com este livro são as seguintes:

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.
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.

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 os colegas ao longo do estudo dos textos, das seções e das atividades deste 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 em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

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

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

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

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

(EM13CHS203) Comparar os significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas (civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo, esclarecimento/obscurantismo, cidade/campo, entre outras).

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

EDIÇÃO MODERNA

(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.

(EM13CHS304) Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, selecionando, incorporando e promovendo aquelas que favoreçam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável.

(EM13CHS305) Analisar e discutir o papel e as competências legais dos organismos nacionais e internacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e dos acordos internacionais para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis.

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

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 4

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

(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.

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.

(EM13CHS602) Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual.

(EM13CHS603) Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.).

(EM13CHS604) Discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação nos países, considerando os aspectos positivos e negativos dessa atuação para as populações locais.

(EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo.

(EM13CHS606) Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira – com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas etc.) de diferentes fontes – e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia.

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

MODERNA

PARTE I

UNIDADE 1 – CONCEPÇÕES DE MUNDO

UNIDADE 2 – ESTADO, POLÍTICA E RELAÇÕES DE PODER

EDUSMA7256/SHUTTERSTOCK

DUY PHUONG NGUYEN/ALAMY/FOTOARENA

DAVIDECO/ALAMY/FOTORENA

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

UNIDADE

1 CONCEPÇÕES DE MUNDO

CG1, CG2, CG6, CG7, CG8, CG9.

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.

Nesta Unidade, vamos abordar a questão do mundo ou da realidade. Desde épocas remotas, o ser humano se faz perguntas tão fundamentais quanto as da famosa tríade: "quem somos?", "de onde viemos?", "para onde vamos?". A tarefa de respondê-las despertou novas questões. Dessa maneira, no decorrer da história, os humanos foram acumulando saberes que geravam e continuam gerando sempre mais perguntas e o desafio de buscar novas respostas.

A curiosidade e o desejo de conhecer são características especificamente humanas, assim como o amor, o trabalho e a comunicação. O amor diz mais respeito ao convívio, ao prazer e aos nossos laços afetivos. Já o trabalho se refere, sobretudo, ao dever, à manutenção da existência e à construção da sociedade e da cultura. A comunicação está relacionada à necessidade de interpretar o mundo, de compartilhar visões e de estabelecer vínculos com os outros. A capacidade de amar, trabalhar e se comunicar é essencial para uma vida plena e saudável.

A linguagem que os seres humanos criaram ao longo do tempo permitiu que construíssem explicações para a própria existência e para os elementos da natureza. Dos mitos mais antigos à ciência atual, uma pluralidade de narrativas foi criada por vários povos e culturas. Assim, nasceram diversas metafísicas, visões de mundo e paradigmas, conforme veremos em seguida.

P.LECUREUIL/NOVAPIX/LEEMAGE/AFP

Observação da Via Láctea no observatório Pic du Midi, localizado nos Pireneus franceses, na região sudoeste da França. Fotografia de 2017.

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

PRIMA

Mediação sugerida
Sociologia

A CONDIÇÃO HUMANA CE1 (EM13CHS101, EM13CHS105).

Nós, seres humanos, constituímos uma espécie com mais de 7,7 bilhões de indivíduos, com uma imensa variedade de modos de ser e viver, aspectos físicos, línguas, costumes, trabalhos, religiões etc. Apesar dessa diversidade, temos características comuns: somos humanos. Mas o que significa ser humano?

CAVAN IMAGES/ALAMY/FOTOARENA

Nós, seres humanos, apesar de pertencermos à mesma espécie, possuímos culturas e identidades bastante diversificadas.

Se compararmos o corpo humano com o de outros animais, veremos que o nosso corpo não é tão capacitado quanto o deles para enfrentar uma série de dificuldades. Como ilustra o arqueólogo australiano Gordon Childe (1892-1957), não temos, por exemplo, um couro peludo como o do urso para manter o calor corporal em um ambiente frio. Nosso corpo também não é excepcionalmente bem-adaptado, como o de alguns animais, à fuga, à autodefesa ou à caça. Por isso, não temos a capacidade de correr como uma lebre ou um avestruz. Não temos a coloração protetora do tigre ou a armadura defensiva da tartaruga ou da lagosta. Não temos asas para voar e poder localizar mais facilmente uma caça. Faltam-nos o bico, as garras e a **acuidade** visual do gavião. No entanto, observa Gordon Childe:

Acuidade: ampla capacidade de percepção sensorial.

> O ser humano pode ajustar-se a um número maior de ambientes do que qualquer outra criatura, multiplicar-se infinitamente mais depressa do que qualquer mamífero superior, e derrotar o urso-polar, a lebre, o gavião e o tigre, em seus recursos especiais. Pelo controle do fogo e pela habilidade de fazer roupas e casas, o homem pode viver, e vive e viceja, desde os polos da Terra até o Equador. Nos trens e automóveis que constrói, pode superar a mais rápida lebre ou avestruz. Nos aviões e foguetes pode subir mais alto do que a águia, e, com telescópios, ver mais longe do que o gavião.
>
> Mas fogo, roupas, casas, trens, automóveis, aviões e telescópios não são parte do corpo humano. Eles não são herdados no sentido biológico. O conhecimento necessário para sua produção e uso é parte do nosso legado social. Resulta de uma tradição acumulada por muitas gerações e transmitida, não pelo sangue, mas através da linguagem (fala e escrita). É o cérebro grande e complexo, centro de um extenso e delicado sistema nervoso, que permite ao ser humano desenvolver cultura.

CHILDE, Gordon. *A evolução cultural do homem*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971. p. 40-41.

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

Por esse raciocínio, podemos concluir que, diferentemente dos outros animais, os humanos não são apenas seres biológicos produzidos pela natureza. São também seres que modificam a natureza e desenvolvem cultura, estando diretamente relacionado a ambos.

> Um dos fatos mais importantes sobre nós, seres humanos, pode ser que todos nascemos com o equipamento natural para viver milhares de vidas, mas acabamos vivendo somente uma. [...] A cultura não é apenas um aspecto ornamental da existência humana. Ao contrário, é a condição essencial e específica do ser humano.
>
> GEERTZ, Clifford. *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books, 1973. p. 45-46. (Tradução nossa).

De acordo com o antropólogo Clifford Geertz (1926-2006), o ser humano está condicionado à cultura, por mais que haja diversas outras formas de vida, ou seja, a cultura é responsável por moldar o comportamento humano. Isso significa que somos **seres culturais**.

Construção de si mesmo

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS105).

Mediação sugerida
Sociologia

Aprendemos em Biologia que boa parte do comportamento dos animais está vinculada a reflexos e instintos (padrões inatos, não aprendidos, de conduta) relacionados a estruturas biológicas hereditárias. Assim, o comportamento de um inseto é praticamente igual ao de qualquer outro de sua espécie. É o que observamos, por exemplo, na atividade das abelhas nas colmeias ou das formigas construindo seus ninhos.

No entanto, algumas espécies animais apresentam, além dos modelos comportamentais considerados inatos, reações mais flexíveis ou maleáveis, de acordo com as circunstâncias ambientais. Por exemplo, em cães e gatos pode-se perceber, muitas vezes, certa "personalidade"; em chimpanzés e gorilas, é possível detectar atos inteligentes e uma capacidade elementar de raciocínio. No entanto, de modo geral, a vida de cada animal é semelhante ao padrão básico vivido por sua espécie.

Ao compararmos o ser humano a esses animais, é possível verificar uma grande diferença entre eles, desde o comportamento até as habilidades. O ser humano tem, por exemplo, individualmente e como espécie, a capacidade de romper com seu passado, questionar o presente e criar a novidade futura. Por isso, ele é um agente de sua história, pois não nasce pronto pelas "mãos da natureza". Sua vida é um processo de permanente construção de si mesmo.

Graças à **plasticidade** (capacidade de modelar-se e ser modelado) de seu sistema nervoso, o ser humano combina condutas inatas e aprendidas, naturais e culturais. Com isso, desenvolveu a consciência reflexiva, a socialização, a linguagem etc. Por meio da cultura, criou para si um "mundo novo", diferente do cenário natural originalmente encontrado. Isso significa que dentro da **biosfera** (a parte do planeta que reúne condições para a vida), os humanos construíram a **antroposfera** (a parte que resulta do ajustamento da natureza às necessidades humanas). A antroposfera, criada pelas diferentes culturas, é a morada do ser humano no mundo.

Essas características tornam os seres humanos inquietos, ambíguos, contraditórios, instáveis e dinâmicos. Por isso, somos capazes de criar coisas extraordinárias, mas também de destruir de modo devastador; capazes de acumular um saber imenso, mas permanecer angustiados por dúvidas profundas que nos fazem sempre propor novas perguntas e lançar novos desafios.

Foco no texto CG2; CE1 (EM13CHS101, EM13CHS106). **Não escreva no livro.**

Observe o lugar em que você vive e procure distinguir os elementos naturais dos elementos culturais. É fácil fazer essa distinção? Comente.

Explorando outras fontes

Filmes

A guerra do fogo. França/Canadá, 1981. Direção: Jean-Jacques Annaud. Duração: 100 min.

Valendo-se de um enredo ficcional que focaliza a descoberta do controle e da produção do fogo, esse filme aborda os primórdios da humanidade.

Derzu Uzala. Japão/URSS, 1975. Direção: Akira Kurosawa. Duração: 140 min.

História sobre a amizade de dois homens aparentemente muito distintos, um humilde caçador nômade e um militar russo que mapeia a inóspita região da Sibéria. O filme traz reflexões sobre o modo como o experiente caçador se relaciona com a natureza.

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

MODERNA

Mediação sugerida
Geografia
Biologia

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103). Integração com Ciências da Natureza e suas Tecnologias: CE2 (EM13CNT201, EM13CNT208).

O cérebro e a adaptação humana

O que será que dá ao cérebro humano essa grande plasticidade e capacidade de adaptação a diversas condições? Quais as características cerebrais que permitem aos seres humanos desenvolver cultura? Essas são algumas perguntas que norteiam diversas pesquisas sobre a constituição e o desenvolvimento do ser humano. No decorrer dos séculos, cientistas se dedicaram a estudos em busca de entender como funciona o cérebro humano e do que ele é capaz. Leia a seguir um artigo de um neurocientista sobre o assunto.

Darwinismo cerebral

Acredita-se que a complexidade do cérebro humano, com milhares de tipos de neurônios diferentes, tenha permitido o surgimento de sofisticados repertórios comportamentais, como a linguagem, uso de ferramentas, percepção do "eu", pensamento simbólico, aprendizado cultural e consciência. Dessa complexidade emergiram obras de extraordinário conteúdo tecnológico e artístico numa, relativamente curta, história cultural de nossa espécie. Isso parece indicar que a complexidade cerebral tem um propósito criativo, ao contrário de outros sistemas amplamente mais complexos porém brutos, como as galáxias e os milhares de estrelas que as compõem. Entender como a complexidade neuronal é moldada durante o desenvolvimento é mergulhar em questões fundamentais da origem da nossa espécie.

A formação do cérebro humano não é um processo otimizado. Pelo contrário, a maioria das células geradas será descartada e apenas uma pequena fração será usada. O mecanismo por trás dessa seleção é obscuro e existem evidências sugerindo que fatores extrínsecos e intrínsecos contribuam para a sobrevivência ou morte celular. Apenas as células precursoras com as propriedades corretas, no momento e local ideais, irão florescer e amadurecer em neurônios funcionais, contribuindo para a formação das redes nervosas. Nessa competição, forças de variação e seleção atuam para esculpir cada cérebro humano, cada rede neural, neurônio por neurônio, gerando a verdadeira individualidade na forma como cada um de nós recebe, processa e interage com o mundo exterior.

Vale lembrar que a seleção natural precisa de variação para gerar os diferentes tipos neuronais no cérebro. Inicialmente, cogitou-se que a variação estaria contida nos genes codificantes para proteínas. No entanto, com o sequenciamento do genoma humano, ficou claro que a quantidade de genes não seria suficiente para justificar tamanha complexidade neuronal. Com menos de 2% de genes codificantes para proteínas no genoma, fica difícil gerar informação suficiente para os milhares de tipos celulares contidos no cérebro humano. Mesmo considerando eventos moleculares como o processamento alternativo do RNA ou modificações pós-traducionais, não existe variação suficiente. A variação deve residir em outro lugar.

A falta de uma função óbvia para os outros 98% do genoma inspirou o conceito de DNA-lixo, ilustrando a ideia de que essas sequências seriam resquícios evolutivos, acumulados ao longo de milhares de anos no genoma. Como uma garagem cheia de tranqueira, o genoma parece lidar muito bem com o excesso de sequências, mas parece difícil compreender por que não se livra dele, economizando energia celular. Parte desse DNA-lixo é composta de elementos transponíveis, ou genes-saltadores, capazes de produzir cópias de si próprios, inserindo novas cópias no genoma e, eventualmente, alterando a expressão de genes próximos. A atividade desses elementos foi flagrada durante a evolução e esses parasitas

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

genômicos ficaram conhecidos como genes-egoístas, com a única finalidade de se manterem vivos para as próximas gerações através da replicação em células germinativas dos indivíduos. A replicação em células não germinativas, somáticas, que não formarão um novo indivíduo, não seria uma estratégia de sobrevivência, pelo menos até agora…

[...]

Dois anos depois, após lutar contra a resistência natural do paradigma vigente, conseguimos demonstrar que os neurônios possuíam genomas únicos. Ao contrário do atraente conceito de que todas as células do corpo possuem o mesmo genoma, e que as diferenças seriam meras consequências da regulação gênica, havíamos juntado evidências fortes o suficiente para demonstrar que isso não era o caso no cérebro. Cada neurônio parecia ser único, cada um apresentava novas inserções no genoma, impactando genes próximos. Essa atividade amplificaria o efeito da regulação gênica, gerando uma enorme variação celular e aumentando o repertório de tipos celulares capazes de serem formados por um dado grupo de genes. Esse mecanismo de variação e flexibilidade parece contribuir para a originalidade de cada cérebro, explicando por que mesmo gêmeos geneticamente idênticos apresentam personalidades características.

[...]

Curiosamente, durante a evolução dos primatas, observa-se uma impressionante correlação entre a adaptação humana e o surgimento de novas sequências transponíveis. Evidências de alterações climáticas globais sugerem que ambientes mais frios, secos e com maiores variações devem ter ocorrido cerca de 3 milhões de anos atrás. As alterações bruscas acabaram por diminuir o suprimento de comida e água, pressionando fortemente a adaptação de nossos ancestrais a novos ambientes. Interessantemente, novas famílias de elementos transponíveis no genoma surgem na mesma época em que os humanos adquirem o bipedalismo, apresentam um aumento da massa cerebral e apresentam as primeiras evidências de uso de ferramentas, consciência ou motivação artística.

[...]

MUOTRI, Alysson Renato. Darwinismo cerebral. *Pesquisa Fapesp,* mar. 2009. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/darwinismo-cerebral/>. Acesso em: 17 jun. 2020.

Não escreva no livro.

1. Após ler o texto, organize-se em grupo com os colegas da turma para relê-lo. Na sequência, discutam sobre as possíveis dúvidas e os entendimentos de cada um dos integrantes do grupo. Façam uma lista com as informações do texto que precisam ser aprofundadas e peçam orientação ao professor de Biologia.

2. Após o estudo orientado e com ajuda do professor de Biologia, façam as seguintes atividades:

a) Analisem a seguinte afirmação do autor sobre a formação do cérebro humano: "existem evidências sugerindo que fatores extrínsecos e intrínsecos contribuam para a sobrevivência ou morte celular".

b) Retomem a teoria da evolução e seleção natural de Darwin e reflitam sobre a importância da variabilidade genética no processo de evolução do cérebro.

c) Expliquem a influência do ambiente e das alterações climáticas na evolução humana.

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

MODERNA

O passo reflexivo e a Revolução Cognitiva

De acordo com o filósofo francês Teilhard de Chardin (1881-1955), o momento crucial do desenvolvimento do ser humano na Terra foi o "passo da reflexão".

> A Reflexão [...] é o poder adquirido por uma consciência de se dobrar sobre si mesma [...] não mais apenas conhecer, mas conhecer-se [...]. Ora, quais são as consequências dessa transformação? Elas são imensas. O ser reflexivo [...] torna-se de repente suscetível de se desenvolver numa nova esfera. Na realidade, é um outro mundo que nasce. Abstração, lógica, escolhas e invenções premeditadas, matemáticas, arte, [...] ansiedades e sonhos do amor.
>
> CHARDIN, Teilhard de. *Le phénomène humain*. Paris: Seuil, 1955. p. 180-181. (Tradução nossa).

Para o historiador israelense Yuval Noah Harari, trata-se da Revolução Cognitiva. Para ele, a linguagem tem um papel essencial no desenvolvimento humano.

> O surgimento de novas formas de pensar e se comunicar, entre 70 mil anos atrás e 30 mil anos atrás, constitui a Revolução Cognitiva. O que a causou? Não sabemos ao certo. A teoria mais aceita afirma que mutações genéticas acidentais mudaram as conexões internas do cérebro dos [*Homo*] *sapiens*, possibilitando que pensassem de uma maneira sem precedentes e se comunicassem usando um tipo de linguagem totalmente novo.
>
> [...] a característica verdadeiramente única da nossa linguagem não é sua capacidade de transmitir informações sobre homens e leões. É a capacidade de transmitir informações sobre coisas que não existem. Até onde sabemos, só os *sapiens* podem falar sobre tipos e mais tipos de entidades que nunca viram, tocaram ou cheiraram.
>
> Lendas, mitos, deuses e religiões apareceram pela primeira vez com a Revolução Cognitiva.

O que aconteceu na Revolução Cognitiva?

Nova habilidade	Benefícios
Capacidade de transmitir maiores quantidades de informação sobre o mundo à volta dos *Homo sapiens*.	Planejamento e realização de ações complexas, como evitar leões e caçar bisões.
Capacidade de transmitir grandes quantidades de informação sobre as relações sociais dos *sapiens*.	Grupos maiores e mais coesos, chegando a 150 indivíduos.
Capacidade de transmitir grandes quantidades de informação sobre coisas que não existem de fato, tais como espíritos tribais, nações [...] e direitos humanos.	a. Cooperação entre números muito grandes de estranhos. b. Rápida inovação do comportamento social.

> [...] A imensa diversidade de realidades imaginadas que os *sapiens* inventaram e a diversidade resultante de padrões de comportamento são os principais componentes do que chamamos "culturas". [...]
>
> HARARI, Yuval N. *Sapiens*: uma breve história da humanidade. Porto Alegre: L&PM, 2017. p. 30, 32, 45 e 46.

Mediação sugerida
Sociologia

Características humanas

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS105).

Podemos fazer agora a seguinte pergunta: onde acaba, no ser humano, a natureza e começa a cultura? Que fator ou elemento determinou no ser humano essa transição da dimensão puramente natural para a cultura?

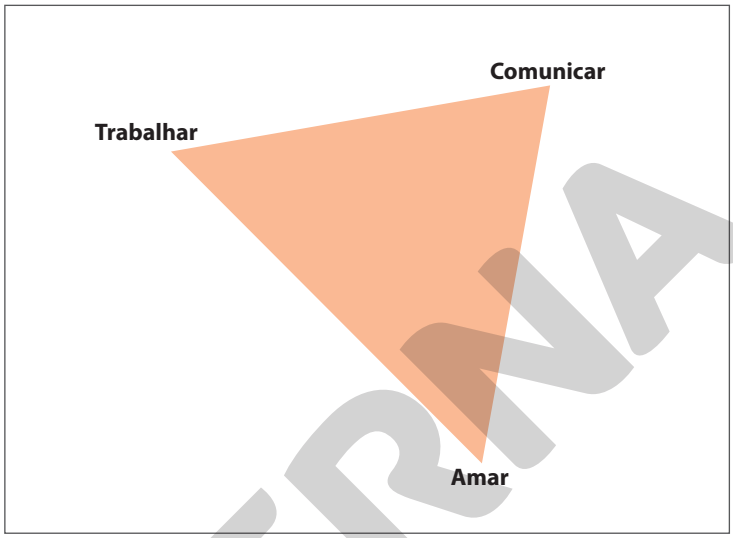
Alguns estudiosos afirmam que não é possível identificar nos seres humanos uma fronteira rígida entre natureza e cultura. De qualquer modo, três elementos têm sido destacados como características essencialmente humanas: a capacidade de amar, trabalhar e se comunicar.

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

Amor CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102).

Segundo alguns teóricos, como o neurocientista chileno Humberto Maturana, é o **amor** que distingue o ser humano dos demais animais e que fundamenta a vida social. Isso não significa que outros animais não sejam capazes de demonstrar afeto. Entretanto, há uma capacidade de amar tipicamente humana que possibilita conviver com o outro de forma legítima:

> O amor é o fundamento do social [...]. Por isso digo que o amor é a emoção que funda o social. Sem aceitação do outro na convivência, não há fenômeno social.
>
> MATURANA, Humberto. *Emociones y lenguaje en educación y política*. Centro de Estudios del Desarrollo. Santiago: JC Sáez Editor, 1997. p. 24. (Tradução nossa).



ERICSON GUILHERME LUCIANO

O amor é uma forma de superação do egoísmo, por isso promove o bem comum e a boa convivência social. Em sentido mais amplo, o "amor amadurecido" é uma resposta ao desafio da existência humana; uma resposta saudável que busca um sentimento de união com outra pessoa, com os demais seres humanos e com a natureza.

Trabalho CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102).

Outra vertente interpretativa, fundada pelo filósofo alemão Karl Marx (1818-1883), entende que é o **trabalho** que possibilita a distinção entre ser humano e animais; portanto, entre cultura e natureza. Segundo os pensadores dessa vertente, seria a partir do trabalho – e dos processos de produção da vida material – que se desenvolveriam todas as outras formas de manifestação humana:

> Pode-se considerar a consciência, a religião e tudo o que se quiser como distinção entre os homens e os animais; porém esta distinção só começa a efetivar-se quando os homens iniciam a *produção* dos seus meios de vida.
>
> MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes; Lisboa: Presença, s/d. p. 19.

CHICO FERREIRA/PULSAR IMAGENS

Tecelã trabalha no tear manual em seu ateliê em Berilo (MG), 2018. Muitos trabalhadores produzem objetos artesanalmente com elementos extraídos da natureza, expressando dessa forma suas tradições culturais.

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

MODERNA

De acordo com essa visão, portanto, é o modo como os seres humanos constroem sua vida material que dá origem à elaboração da vida espiritual e das relações sociais, formando um conjunto que constitui a cultura. Isso quer dizer também que não podemos falar de cultura no singular, mas sim de culturas, pois elas são múltiplas e variáveis, conforme a diversidade dos modos de ser e viver das coletividades humanas.

Linguagem e comunicação

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102).

Segundo alguns estudiosos, o fator determinante da transição natureza-cultura é a **linguagem**. Trata-se de uma corrente que entende o ser humano fundamentalmente como um ser linguístico. Para ilustrar essa concepção, o antropólogo francês Claude Lévi-Strauss (1908-2009) faz o seguinte exercício de imaginação:

> Suponhamos que num planeta desconhecido encontremos seres vivos que fabricam utensílios. Isso não nos dará a certeza de que eles se incluem na ordem humana. Imaginemos, agora, esbarrarmos com seres vivos que possuam uma linguagem que, por mais diferente que seja da nossa, possa ser traduzida para nossa linguagem – seres, portanto, com os quais poderíamos nos comunicar. Estaríamos, então, na ordem da cultura e não mais da natureza.
>
> LÉVI-STRAUSS, Claude *apud* CUVILLIER, Armand. *Sociologia da cultura*. Porto Alegre: Globo, 1975. p. 2.

Assim, segundo Lévi-Strauss, o que teria distanciado definitivamente o ser humano da ordem comum dos animais – animais que somos também e nunca deixaremos de ser – e permitido a sua entrada no universo da cultura seria o desenvolvimento da linguagem e da comunicação.

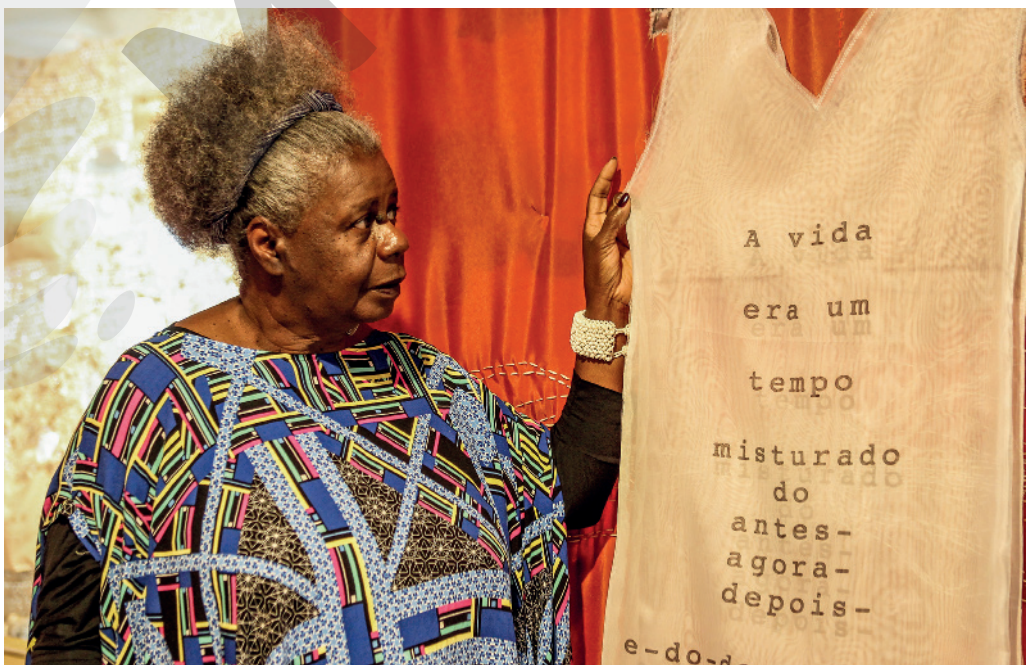
Não se pode negar que a linguagem constitui uma das dimensões mais importantes da existência humana, pois é ela que permite o intercâmbio das experiências e as aquisições culturais. É pela linguagem, por exemplo, que pais e mães comunicam a filhos e filhas não apenas experiências pessoais, mas algo mais amplo: as experiências acumuladas e compartilhadas pela sociedade. De modo inverso, é também por meio da linguagem que o conhecimento individual pode incorporar-se ao patrimônio social. Portanto, a linguagem é um instrumento que facilita a difusão da cultura e a formação de uma consciência coletiva, que abrange formas variadas de saberes, práticas sociais e individuais, em constante diálogo e entrelaçamento de influências que permitem o desenvolvimento cultural.

Explorando outras fontes

Filme

Língua: vidas em português. Brasil/Portugal, 2003. Direção: Victor Lopes. Duração: 105 min.

Documentário sobre a língua portuguesa e as vivências culturais dos povos lusófonos, com a participação dos escritores José Saramago, Mia Couto, João Ubaldo Ribeiro, entre outros.



RAFAEL ARBEX/ESTADÃO CONTEÚDO

Conceição Evaristo em uma homenagem feita a ela em um centro cultural na cidade de São Paulo (SP), em 2017. Nascida em Belo Horizonte (MG), trabalhou como empregada doméstica até tornar-se, apesar das dificuldades, professora, doutora em Literatura e uma das mais importantes escritoras brasileiras contemporâneas. Por meio da escrita, ela interpreta e transmite suas experiências pessoais e sociais. Entre suas principais obras, estão *Ponciá Vicêncio*, *Insubmissas lágrimas de mulheres* e *Olhos d'água*.

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

O QUE É LINGUAGEM

Mediação sugerida
Filosofia
Sociologia

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS104);
CE2 (EM13CHS202).

O termo "linguagem" é usado em diferentes contextos: linguagem verbal (que usa palavras, isto é, as línguas), linguagem jurídica (do direito), linguagem formal, linguagem informal, linguagem artística, linguagem musical, linguagem matemática, linguagem de programação (informática), linguagem corporal ou gestual, linguagem de sinais (como Libras, a Língua Brasileira de Sinais), linguagem cinematográfica, linguagem dos golfinhos, entre outras.

Apesar das diferenças entre essas linguagens, podemos dizer que existe um sentido básico que permeia todas elas: é a ideia de um conjunto de signos, isto é, de sinais (visuais, sonoros, táteis etc.) que indicam ou remetem a algo distinto deles (objeto, emoção, ideia), de tal maneira que compõem um significado ou um sentido na mente daquele que domina esse código (sistema de signos).

Um exemplo paradigmático de linguagem são as línguas e suas respectivas palavras, pois estas remetem a outras coisas (internas ou externas, psíquicas ou físicas), podendo ter um ou vários sentidos. Todos nós dominamos pelo menos uma língua: nossa língua nativa, nossa língua materna.

Quando uma pessoa que conhece o português, por exemplo, lê (signo visual, escrito) ou escuta (signo sonoro) a palavra "árvore", supomos que ela forma em sua mente uma ideia, noção ou imagem que tem como referência uma coisa ou ser do mundo exterior. Se o termo é "tristeza", supomos a referência a uma ideia, noção ou imagem de algo – no caso, uma emoção – que se dá no mundo interior dela ou de outras pessoas.

Há também palavras que designam construções mentais ainda mais sofisticadas e abstratas, como "correção", "certeza", "qualidade", cujos objetos de referência não são tão claros como os anteriores.

Na gramática de uma língua, todas essas palavras são combinadas e articuladas de inúmeras maneiras – mas conforme certas regras – para formar significados complexos, tanto em relação ao mundo externo ou interno como a nenhum deles (como no caso da ficção ou fantasia).

Agora, quando alguém escuta ou lê um termo e não consegue formar uma ideia ou relacioná-lo a algo – ou porque não o conhecia, ou porque o termo remete a algo que a pessoa desconhece e não consegue conceber, ou ainda porque pertence a um idioma que ela não domina –, essa palavra não tem sentido, não tem significado para essa pessoa. O mesmo ocorre com os signos de outras linguagens, sejam elas gestuais, sejam artísticas ou científicas etc.

Existem várias teorias sobre a linguagem, suas origens e seus processos. Os ramos do conhecimento que se dedicam a esses estudos são a Linguística e a Semiótica. A Filosofia tem um campo de investigação que interage com essas duas ciências: a Filosofia da Linguagem.

KEVIN DAVID/A7 PRESS/FOLHAPRESS

Apresentação de rua do espetáculo *Corpos sustentáveis* pela Cia. Base, na região central da cidade de São Paulo (SP), durante o festival de teatro Satyrianas, em 2018. A dança é uma linguagem artística que se expressa pelo movimento corporal.

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

MODERNA

Mediação sugerida
Filosofia
Sociologia

Os humanos e a linguagem

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS106).

Como vimos anteriomente, Yuval Harari afirma que o sucesso da espécie humana no planeta se deve, provavelmente, ao desenvolvimento da linguagem. Não que os outros animais não tenham linguagem. Eles a têm, mas é menos complexa do que a nossa.

A linguagem humana é versátil, pois permite partilhar um grande número de informações utilizando uma quantidade limitada de signos (sons e sinais). Por meio da linguagem, trocamos conhecimentos sobre o mundo que nos rodeia, visando, por exemplo, encontrar alimentos ou abrigo. Também compartilhamos informações sobre nossas relações sociais. Podemos, por exemplo, falar a respeito de quem ama ou odeia alguém, de quem cumpre regras ou trapaceia, de quem é mais inteligente ou mais corajoso etc.

Além de trocar conhecimentos sobre o mundo e falar sobre o comportamento das pessoas, a linguagem nos permite transmitir informações sobre coisas que não podemos ver, tocar ou cheirar. Com nossa linguagem, criamos lendas, mitos, deuses, religiões e tantas outras coisas intangíveis. Para Harari, essas criações coletivas promovem uma liga social, uma espécie de "cola mítica" entre as pessoas.

Em outras palavras, a linguagem é capaz de se referir ao mundo ficcional e não ficcional, a tal ponto que é difícil distinguir a fronteira entre um e outro. Isso porque tanto a ficção quanto a não ficção, uma influenciando a outra, fazem parte da História. São expressões e reações a um tempo histórico.

Mediação sugerida
Filosofia
Sociologia

Linguagem e cultura

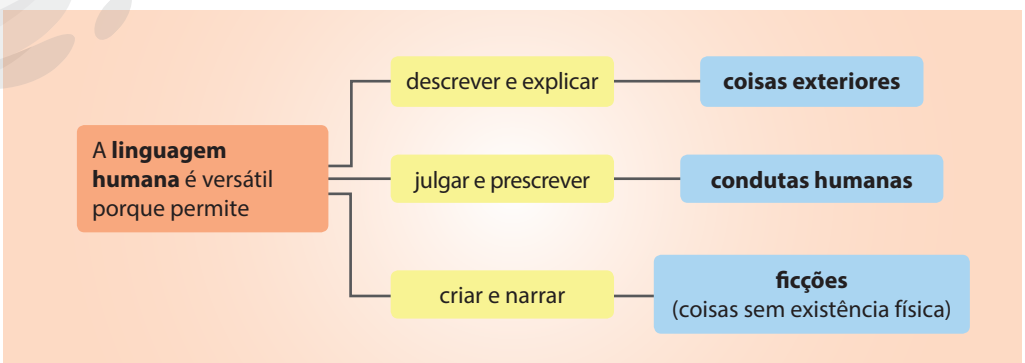
CE1 (EM13CHS101, EM13CHS106).

Foi principalmente em função da linguagem que nos tornamos seres de dois mundos: o mundo cultural e o mundo natural. Assim, há uma natureza da qual fazemos parte e que inclui, por exemplo, florestas, rios e animais. Fora isso, graças à linguagem, construímos coletivamente realidades imaginadas como Estados, religiões, corporações, que marcam nossa cultura.

Queremos insistir neste ponto: a linguagem tem a capacidade de inventar ficções, de criar seres que não existem na realidade física, concreta. Para entender melhor isso, vejamos o caso das empresas. Elas são pessoas jurídicas que, tal como nós (pessoas físicas), nascem, vivem e morrem. Nascem com o registro de seu contrato social. Vivem pelos atos que praticam, como vender e comprar. Morrem quando são dissolvidas por deliberação de seus membros ou decisão judicial.

É curioso observar que, quando usamos a expressão "mundo corporativo", estamos nos referindo ao mundo empresarial. No entanto, a palavra "corporação" deriva da palavra latina *corpus* ("corpo"), e é exatamente isso que falta às corporações, pois elas são ficções jurídicas, destituídas de um corpo físico.

Também é importante observar que os entes culturais referidos pela linguagem se tornaram tão poderosos a ponto de interferirem na própria natureza. Em outras palavras, a realidade física natural está vinculada aos entes culturais.



ERICSON GUILHERME LUCIANO

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

MODERNA

Linguagem da arte

Mediação sugerida
Filosofia
História
Arte

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103). Integração com Linguagens e suas Tecnologias: CE1 (EM13LGG101, EM13LGG103); CE3 (EM13LGG302).

A linguagem artística constitui um fenômeno social. Isso significa que é praticamente impossível analisar uma obra de arte sem estabelecer um vínculo entre ela e determinada sociedade.

O artista reflete na obra de arte sua maneira própria de sentir o mundo em que vive, suas alegrias e angústias, seus problemas e suas esperanças. Por mais subjetiva que seja a experiência do artista, sua obra sempre poderá ser interpretada pelas pessoas. Em outras palavras, a obra de arte estabelece uma comunicação entre o artista e a sociedade. Assim, como afirmou Georg Lukács (1885-1971):

> Uma arte que seja por definição sem eco, incompreensível para os outros – uma arte que tenha o caráter de puro monólogo – só seria possível num asilo de loucos [...]. A necessidade de repercussão, tanto do ponto de vista da forma quanto do conteúdo, é a característica inseparável, o traço essencial de toda obra de arte autêntica em todos os tempos.

LUKÁCS, Georg. Arte livre ou arte dirigida? *Revista Civilização Brasileira*, n. 13, ano III, p. 163, maio 1967.

As relações entre arte e sociedade não são estáticas e imutáveis; ao contrário, são dinâmicas, modificando-se conforme o contexto histórico.

A seguir, analise atentamente duas obras de arte e faça as atividades propostas. A primeira é um poema do dramaturgo alemão Bertolt Brecht (1898-1956), com reflexões sobre a naturalização das coisas. A segunda é uma tela do pintor brasileiro Candido Portinari (1903-1962), que representa uma família de migrantes fugindo da miséria.

Nós pedimos com insistência:
Não digam nunca: isso é natural!
Diante dos acontecimentos de cada dia.
Numa época em que reina a confusão.
Em que corre sangue,
Em que se ordena a desordem,
Em que o arbitrário tem força de lei,
Em que a humanidade se desumaniza.
Não digam nunca: isso é natural!

BRECHT, Bertolt *apud* PEIXOTO, Fernando. *Brecht:* vida e obra. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1979. p. 126.

REPRODUÇÃO AUTORIZADA POR JOÃO CANDIDO PORTINARI/IMAGEM DO ACERVO DO PROJETO PORTINARI – MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO ASSIS CHATEAUBRIAND, SÃO PAULO (MASP)

Retirantes, de Candido Portinari, 1944. Óleo sobre tela, 190 cm × 180 cm.

Não escreva no livro.

1. Pesquise em dicionários o sentido da palavra "natural". Com qual sentido essa palavra é utilizada no texto de Bertolt Brecht?
2. Que recursos artísticos Portinari utilizou para denunciar a miséria na obra *Retirantes*? Analise o cenário, as cores, os personagens etc.
3. Como podemos relacionar o poema de Brecht com a pintura de Portinari? Debata sua resposta com os colegas.

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

MODERNA

Mediação sugerida
Geografia

Linguagem digital

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS106); CE2 (EM13CHS202, EM13CHS205); CE5 (EM13CHS501, EM13CHS504).

O mundo contemporâneo é marcado pelo desenvolvimento da internet e da linguagem digital. Essa linguagem se manifesta em mídias como computadores, *tablets*, *smartphones* e tantas outras tecnologias que surgem em curto espaço de tempo, enquanto outras rapidamente se tornam obsoletas.

Em tese, o problema da distância para a comunicação praticamente acabou. As notícias chegam às pessoas quase simultaneamente aos acontecimentos e, cada vez mais, diferentes culturas se interpenetram, convertendo as mudanças em um aspecto permanente da vida atual. Como resultado, o mundo transformou-se em uma "aldeia global", expressão criada pelo teórico da comunicação Marshall McLuhan (1911-1980) na década de 1970.

O sociólogo espanhol Manuel Castells apontou, na obra *Redes de indignação e esperança*, que as mídias digitais se tornaram instrumentos de contestação e mobilização coletiva no século XXI. Com isso, abriu-se um espaço para a participação de diferentes sujeitos em lutas sociais de alcance local e mundial. Segundo Castells, os novos movimentos sociais organizados pela internet desencadearam processos de **empoderamento** e **autonomia comunicativa** dos cidadãos, sobretudo dos jovens.

Porém, a internet não é, em si mesma, boa ou ruim. Pode ser instrumento tanto de transformação social quanto de manutenção de privilégios, assim como ampliar a consciência de grupos marginalizados ou servir a interesses comerciais e políticos.

Quais os efeitos da popularização da internet? Ainda não sabemos. O debate sobre o impacto das novas tecnologias comunicacionais permanece em aberto.

EMANUELE CREMASCHI/GETTY IMAGES

Grupo de mulheres tira uma *selfie* em comemoração ao Ano-Novo Chinês, em 2018, em Milão, na Itália. Os novos suportes eletrônicos de obtenção de informação e de comunicação em "tempo real" estão gerando um impacto cultural que ainda não é possível dimensionar.

Foco no texto CE5 (EM13CHS504). **Não escreva no livro.**

Você utiliza a internet para manifestar sua insatisfação com os problemas da região ou do país onde mora? E para propor soluções? Discuta com os colegas os usos positivos da internet, identificando formas de difundir ideias e intervir na realidade por meio da comunicação virtual.

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

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102);
CE2 (EM13CHS202).

Redes geográficas

Mediação sugerida
Geografia

O conceito de **redes geográficas** é fundamental para a análise das transformações socioespaciais. A noção do que é uma rede surge a partir da análise das formas de apropriação do espaço promovidas pelas relações comerciais capitalistas. Uma rede geográfica pode ser definida como um conjunto de locais na superfície, articulado por vias e perpassado por fluxos de todo tipo, de mercadorias a informações.

No século XIX, novas formas espaciais foram difundidas pelo sistema capitalista de produção. **Redes de transportes** cada vez mais articuladas uniram áreas urbanas e, posteriormente, regiões ou mesmo continentes. As redes ferroviárias, por exemplo, tiveram (e têm até hoje) papel indispensável na constituição e no reordenamento de territórios a partir do estabelecimento de fluxos de matérias-primas industriais e bens de consumo.

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 de forma instantânea, 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.

As redes, portanto, são instrumentos que permitem 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 fluxos de toda natureza circulam.

No Brasil, uma metrópole como São Paulo é o principal **ponto de concentração** de fluxos de mercadorias e informações. Lá estão estabelecidas instituições financeiras, desde grandes bancos até a bolsa de valores; muitas das principais vias de transporte que ligam o território nacional conectam-se na capital paulista. Os mapas a seguir representam as rotas de duas empresas aéreas brasileiras, uma na década de 1980, a outra com suas rotas em 2017. Perceba como as rotas se intensificaram e como o número de nós de redes cresceu.

Rotas aéreas nacionais em 1980

MAPAS: SONIA VAZ

Fonte: VARIG. Disponível em: <https://www.varig-airlines.com/pt/rotas.htm>. Acesso em: 31 jul. 2019.

Rotas aéreas nacionais em 2017

Fonte: AVIAÇÃO Comercial. Mapa de rotas 2017. Disponível em: <https://www.aviacaocomercial.net/latam14.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2019.

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

MODERNA

Mediação sugerida
Sociologia

Seres linguísticos

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS106).

Tudo parece indicar que somos seres fundamentalmente linguísticos, como afirmam diversos estudiosos. De acordo com essa linha interpretativa, é por meio da linguagem que construímos boa parte do que somos e do mundo à nossa volta. Em resumo, vivemos quase o tempo todo na linguagem, praticamente sem nos darmos conta disso.

De maneira geral, podemos dizer que quase tudo o que experimentamos, desde a infância, do mundo exterior e do contato com as outras pessoas é captado por nossos canais sensoriais, traduzido em termos linguísticos e armazenado em nossa mente, formando uma parte do repertório cognitivo de que dispomos. A outra parte desse repertório resulta de processos internos, como a percepção de nosso corpo e de nossas emoções, bem como das relações que estabelecemos entre os conteúdos linguísticos externos e internos, ou apenas internos.

Nesse processo, a linguagem constitui um instrumento natural poderoso que filtra e confere sentido a nossas experiências.

> Toda forma de conferir sentido, toda forma de compreensão ou de entendimento pertence ao domínio da linguagem. Não há lugar fora da linguagem a partir do qual possamos observar nossa existência. É precisamente por meio do mecanismo de "reconstrução linguística" [...] que conseguimos ter acesso a fenômenos não linguísticos [das dimensões corporal e emocional].

ECHEVERRÍA, Rafael. *Ontología del lenguaje*. Santiago: Dolmen, 1997. p. 33. (Tradução nossa).

IDRIS AHMED/ALAMY/FOTOARENA

Intervenções em muro que separa o território palestino do israelense. Os diversos registros, verbais e não verbais, expressam o desconforto da população com a existência desse muro. Fotografia de 2018.

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

Mediação sugerida
Sociologia

Linguagem como filtro

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS106).

Vejamos agora porque dizemos que a linguagem funciona como um filtro.

Quando aprendemos a falar, ou seja, quando nossos familiares ou pessoas mais próximas nos ensinam a língua do país ou da comunidade a que pertencemos, sem perceber estamos aprendendo, junto com as palavras, a classificar os seres e as coisas. Por exemplo, entra uma pessoa na casa e os presentes dizem a palavra "papai"; entra outra pessoa e pronunciam a palavra "vovó"; você agarra um objeto e o nomeiam "bola"; você aponta outro parecido e lhe explicam que "esta aqui é azul, aquela lá é verde".

De maneira semelhante, vamos ouvindo e aprendendo a fazer outras distinções (classificações ou categorizações) mais emocionais, psíquicas, éticas, abstratas, como "triste", "feio", "certo", "errado", "amor", "desejo" etc. Todas elas vão se articulando em estruturas linguísticas mais complexas, relacionadas com a gramática de cada língua. Por exemplo: "o céu é azul", "fulano sentiu inveja", "sou tímida".

Desse modo, por meio de códigos e sistemas linguísticos ensinados pela comunidade – os quais são, por isso, categorias socioculturais –, aprendemos a organizar internamente as inumeráveis vivências que temos da realidade ou do que acontece durante a nossa vida.

Limitando o real

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS106).

Uma característica desse processo é que as palavras sempre circunscrevem, abstraem, enfim, limitam a realidade que pretendem denominar. Assim, uma pessoa pode ser denominada, qualificada ou classificada em diferentes momentos ou por diferentes indivíduos, de distintas maneiras – "mãe", "irmã", "filha", "chefe", "adorável", "horrível" etc. –, embora possa ser um pouco de tudo isso ao mesmo tempo.

O que muda é o observador ou a perspectiva distinta que ele adota em relação à mesma pessoa em momentos diferentes. Se o observador é o filho da pessoa, ele a vê como "mãe"; se é um funcionário, ele a enxerga como "chefe", e assim por diante. Será a partir dessa observação ou perspectiva que cada um se relacionará com a pessoa em questão.

Essa é uma das maneiras pelas quais a linguagem atua como filtro do real. A realidade será sempre muito mais ampla do que uma ou muitas palavras conseguem significar, e com frequência nos esquecemos disso.

Determinando o real

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS106).

Como produto sociocultural, a linguagem atua não apenas como um filtro que limita, mas também como um filtro que determina o que somos capazes de perceber e entender de nossas experiências da realidade.

Vejamos um exemplo extremo para que compreendamos essa afirmação. Na língua falada pelos maidus, grupo indígena do oeste dos Estados Unidos, existem apenas três palavras para designar as cores. Uma delas, *lak*, refere-se ao que identificamos como vermelho; a segunda, *tit*, ao verde e azul; e a terceira, *tulak*, ao amarelo, laranja e marrom. Assim, enquanto nós, que falamos português, distinguimos uma blusa amarela de outra marrom como roupas de cores distintas, os maidus as percebem e classificam como da mesma cor.

Vemos, nesse caso, que a língua, ao estabelecer certo número de distinções cromáticas, determina o que é possível ver. Sem passar por um processo de reaprendizado sobre a classificação das cores, os maidus normalmente conseguirão distinguir menos cores do que nós. Mas não fiquemos muito convencidos. Especialistas afirmam que o sistema visual humano é potencialmente capaz de estabelecer milhões de distinções cromáticas, e nosso vocabulário pessoal em relação às cores é imensamente inferior a isso.

Carregando implicitamente categorizações e interpretações do real, a língua pode também nos confundir. Quando dizemos, por exemplo, "ele veste calça azul", "o leite é branco", "as árvores são verdes", somos levados a crer que as coisas têm cores ou são de determinada cor. No entanto, os especialistas dizem que a cor não é uma propriedade física dos objetos, mas sim uma sensação interna, que aprendemos a categorizar como cor. Desse modo, azul, branco, verde ou qualquer outra cor são apenas os nomes que damos a determinadas sensações visuais. Essas sensações estão vinculadas

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

MODERNA

PAULO BRUSCKY

Intervenção poética de Paulo Bruscky, no Rio de Janeiro (RJ), 2008.

à maneira como nosso sistema nervoso funciona quando entra em contato com estímulos físicos externos, por meio de nosso sistema de visão.

No entanto, mesmo quando sabemos de tudo isso, é difícil nos desapegarmos dessas percepções, dada a força da experiência intuitiva, sacramentada pela linguagem.

Mediação sugerida
Sociologia

Linguagem como ação

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS106).

Os exemplos que acabamos de ver são uma pequena amostra de que a linguagem não é apenas um meio que nos permite descrever a realidade, como se o real estivesse "pronto e acabado", e a linguagem tivesse um papel passivo de simplesmente refleti-lo, como um espelho. Ela é bem mais que isso. Como elemento sociocultural que impõe limites às nossas possibilidades de perceber as coisas e que, às vezes, nos confunde, fornecendo pistas erradas sobre nossas experiências, ela também é ação.

A linguagem, contudo, é ativa não apenas no sentido negativo, restritivo, de filtro. Ela também é ativa em um sentido positivo, gerativo, pois contribui para criar "realidades" e possibilidades.

Criando a si mesmo

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS106).

Dissemos antes que, por meio de códigos e sistemas linguísticos, aprendemos a organizar internamente as inumeráveis vivências do que nos acontece durante a vida. Quase sem notar, dizemos a nós mesmos: "isso é assim, isso é de outra maneira", "eu sou assim, eu não sou assim", "quero isso, não quero isso", "posso fazer isso, não posso fazer isso", e assim por diante.

Podemos perceber, portanto, que, a partir do domínio linguístico, cada um de nós é um observador que formula interpretações das experiências que tem (mesmo que de maneira pouco consciente) e com elas vai modelando a própria identidade, a forma particular de ser e de agir e interagir com outras pessoas. Em outras palavras, as interpretações que cada observador dá a suas próprias experiências geram, ao mesmo tempo, o tipo de observador que ele se torna; e o tipo de observador que ele se torna vai determinar o tipo de interpretações que será capaz de fazer.

Vamos ilustrar essa ideia. Tomemos como exemplo uma pessoa que, após algumas frustrações (que são interpretações de sua experiência), passa a observar-se de determinado modo, repetindo para si mesma: "sou tímida". Ao adotar esse discurso, estará forjando sua própria identidade e realidade futura. Se ela acredita que é tímida, não terá opção senão conduzir-se com timidez diante dos outros e passar novamente pelas frustrações anteriores.

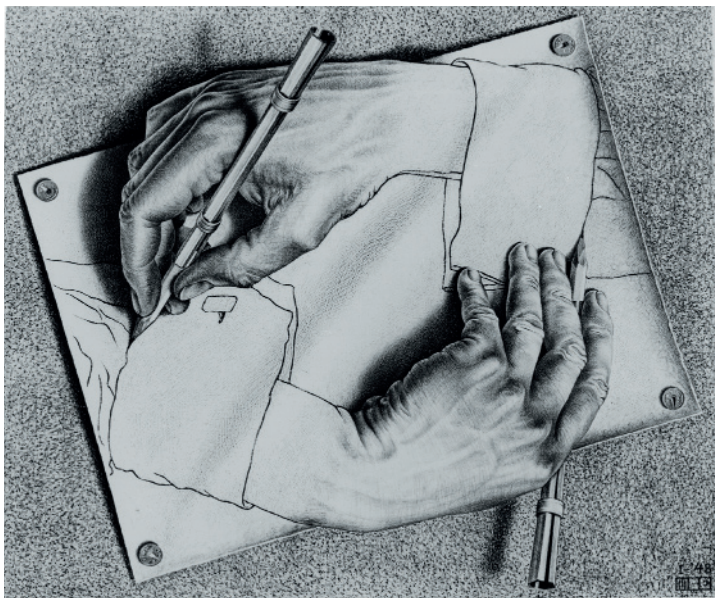
Isso significa que existe uma circularidade constante entre o que pensamos ou dizemos (nossas interpretações), a maneira como atuamos e a identidade que construímos. É nessa circularidade linguística que, em grande parte, criamos e recriamos constantemente a nós mesmos, podendo tanto reforçar modelos antigos como promover nossa própria transformação.

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

Foco na imagem CG1, CG7; CE1 (EM13CHS101, EM13CHS106). **Não escreva no livro.**

Observe a ilustração do artista holandês M. C. Escher (1898-1972). Em sua opinião, essa imagem pode ser considerada uma **metáfora** da circularidade linguística humana? Justifique.

© 2020 THE M.C. ESCHER COMPANY – THE NETHERLANDS. ALL RIGHTS RESERVED – COLEÇÃO PARTICULAR



Mãos que desenham, de M. C. Escher, 1948. Litografia, 33,2 cm × 28,2 cm.

Metáfora: palavra ou imagem usada fora do seu sentido literal ou contexto original para expressar outra ideia, com a qual possui uma relação de semelhança.

Intervindo no mundo CE1 (EM13CHS101, EM13CHS106).

Por meio da linguagem também comunicamos às outras pessoas nossos desejos, opiniões e decisões, podendo intervir no fluir dos acontecimentos.

Quando se diz, por exemplo, "abra a porta, por favor", "vamos", "sim", "não", "aceito", "chega!", se está contribuindo para que ocorra desde uma simples ação coordenada até a criação de um futuro distinto para muitas pessoas. Essa é outra maneira em que a linguagem é ação.

A escuta como interpretação CE1 (EM13CHS101, EM13CHS106).

A linguagem é a base da comunicação (do latim *communicatio*, que significa "ação de tornar algo comum a muitos"). Com frequência, a comunicação é definida como transmissão ou compartilhamento de informações por meio de sons ou sinais. Para funcionar, essa transmissão ou compartilhamento depende da escuta.

Escutar, em sentido amplo, é a capacidade de conferir sentido (interpretar) a uma informação. Para interpretar, mobilizamos conceitos, experiências, sentimentos etc. Por isso, escutar é mais abrangente do que simplesmente ouvir.

Outros animais também ouvem e reagem a sons. Mas escutar envolve interpretar sons, silêncios, gestos, posturas corporais, expressões faciais. Trata-se, por isso, de uma capacidade tipicamente humana que é fundamental ao convívio social.

A pessoa que interpreta atribui sentidos à mensagem que recebe. No entanto, esses sentidos atribuídos não podem ser aleatórios. Eles devem manter nexos com a mensagem, isto é, conexões que nos ajudem a demonstrar por que uma mensagem significa uma coisa e não outra. Um texto, por exemplo, não é "um piquenique onde o autor entra com as palavras e os leitores com o sentido", como comenta Umberto Eco no livro *Interpretação e superinterpretação* (São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 28). Extrapolar o que foi dito sem nenhum critério não é interpretar, mas **superinterpretar**.

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

MODERNA

Escuta e democracia CE1 (EM13CHS101, EM13CHS106); CE5 (EM13CHS501).

Para interpretar informações, é necessário que o respectivo código faça parte do universo cultural dos comunicadores. Isso ocorre porque, dependendo do universo cultural, um mesmo gesto, por exemplo, pode ser interpretado de diferentes formas.

Além da interpretação, a escuta pressupõe o respeito mútuo. Isso significa estar aberto a ouvir e avaliar, inclusive, mensagens com as quais não concordamos. O escutar é, portanto, um convite à vida democrática, ao debate de ideias e à busca de consensos.

Foco no texto CG9; CE1 (EM13CHS101, EM13CHS106). **Não escreva no livro.**

1. Você procura escutar o que os outros têm a dizer, mesmo que não concorde com eles? Você se considera aberto a novos argumentos que possam mudar sua opinião a respeito de um assunto? Pense em situações do seu cotidiano.
2. Considerando que vivemos em um mundo em que a maioria quer falar e poucos se dispõem a ouvir, discuta com os colegas o papel da escuta na comunicação.

Mediação sugerida
Filosofia

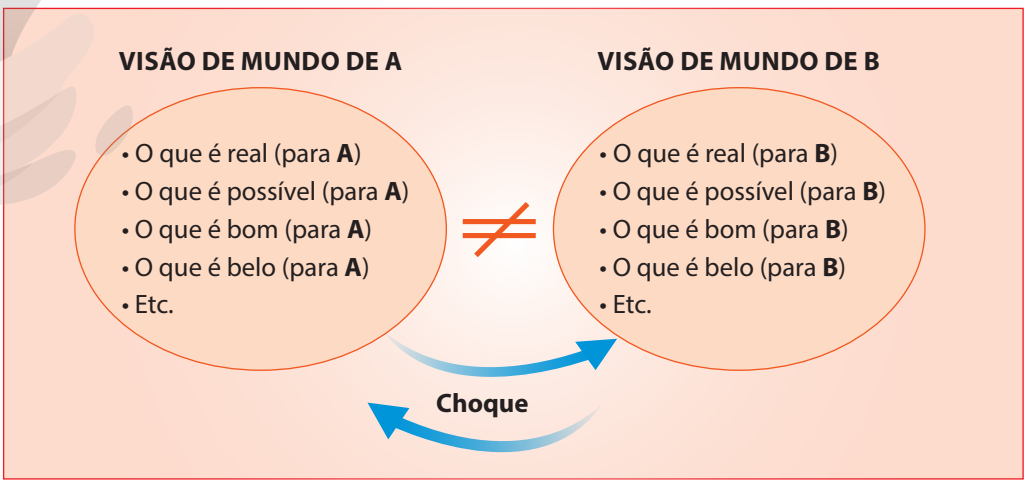
VISÕES DE MUNDO CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102).

Por meio da linguagem, construímos narrativas sobre os mais variados aspectos da realidade. Algumas dessas narrativas expressam visões de mundo que atuam de forma vigorosa na vida de cada um. De modo geral, essas visões de mundo (cosmovisões) constituem concepções sobre a realidade – do Universo aos seres humanos, sua conduta e suas relações.

Podemos identificar diferentes visões de mundo nas diversas sociedades, formuladas e transmitidas por práticas culturais e por concepções religiosas, filosóficas, estéticas e científicas. Uma visão de mundo, com sua singularidade e identidade, pode compartilhar elementos com outras, mas, às vezes, ela pode entrar em conflito com outras, isto é, há situações em que as visões de mundo são antagônicas.

No campo religioso, por exemplo, o cristianismo concebe o mundo de uma maneira diversa do hinduísmo, que, por sua vez, tem concepções diversas do islamismo, e assim sucessivamente.

De maneira quase imperceptível, as visões de mundo têm impacto na vida dos seres humanos, pois funcionam como um guia mental sobre nossos pensamentos, sentimentos e ações, fazendo-nos estabelecer, por exemplo, o que seria real, possível, bom e belo. Tudo o que não se enquadre nesse guia mental pode ser considerado fantasioso, impossível, feio etc. – ou simplesmente ser ignorado.



ERICSON GUILHERME LUCIANO

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

As cosmovisões também se traduzem em **hábitos** e **modos de ser**. Em outras palavras, a visão de mundo não é apenas uma maneira de entender a realidade, mas também uma maneira de **estar no mundo**, na expressão do filósofo alemão Martin Heidegger (1889-1976).

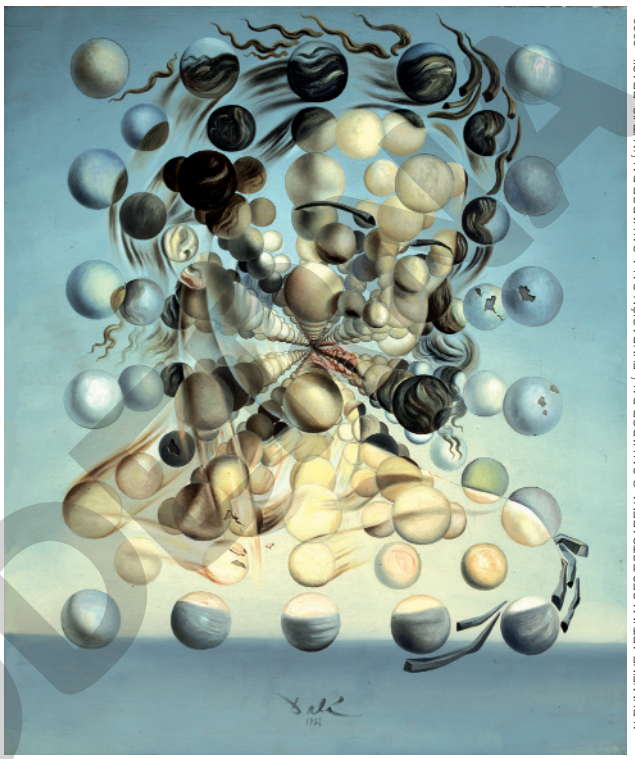
Metafísica: o estudo do ser

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102).

Ao longo da História, foram elaboradas diferentes teorias sobre o mundo, que constituem um campo de investigação da Filosofia: a **metafísica**. Os estudos dessa área buscam a compreensão da realidade fundamental das coisas, isto é, sua essência. Aristóteles (384-322 a.C.) definiu-a como a **ciência do ser enquanto ser**, aquela que vem antes e fundamenta todos os outros conhecimentos, a filosofia primeira.

Durante o século XVII, cunhou-se um novo termo, "ontologia" (do grego *óntos* = "ser" + *logia*), que significa "estudo do ser (enquanto ser)". Para alguns pensadores, ontologia é sinônimo de metafísica. Para outros, a metafísica é mais abrangente do que a ontologia, estudando, por exemplo, questões ligadas à teologia, epistemologia etc.

Metafísica: acredita-se que a palavra foi utilizada no século I a.C. por um organizador da obra de Aristóteles, chamado Andrônico de Rodes, para se referir aos livros do filósofo grego que vinham depois das obras de Física. Daí o termo metafísica (do grego, *metà* = "depois de" + *physiká* = "natureza").



ALBUM/FINE ART IMAGES/FOTOARENA © SALVADOR DALÍ, FUNDACIÓN GALA-SALVADOR DALÍ/AUTVIS, BRASIL, 2020 – FUNDAÇÃO GALA-SALVADOR DALÍ, FIGUERES, ESPANHA

Galátea das esferas, de Salvador Dalí, 1952. Óleo sobre tela, 65 cm × 54 cm. Na obra, a imagem feminina é a junção de várias esferas, o que pode ser associado ao processo de conhecimento que se dá pelas pequenas partes que formam um todo ou por um todo formado por pequenas partes.

O que é o ser? CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102).

O que é isso que chamamos de "ser"? O que significa a enigmática expressão "ser enquanto ser"?

Definir o substantivo "ser" no contexto filosófico é uma tarefa delicada, pois trata-se de um conceito bastante abstrato. No entanto, podemos dizer, de maneira simplificada, que "ser" é um termo genérico usado para se referir a qualquer coisa que é, qualquer coisa que existe: mulher, homem, pássaro, pedra, avião etc. Cada um deles constitui um **ser** ou **ente**. Essa é a primeira acepção de ser. Frequentemente, como cada ser se apresenta a nós de uma maneira singular, tendemos a pensar que cada ser **é algo** caracteristicamente próprio e distinto do outro. Por exemplo: como o pássaro se apresenta a nós de maneira tal que não se confunde com uma pedra ou uma mesa, pensamos que o pássaro é algo próprio e distinto.

Desse modo, se todas as coisas são de maneiras caracteristicamente próprias e distintas, podemos deduzir que cada uma delas tem algo que lhe é **inerente** e **essencial**, que a constitui e determina. Portanto, o termo "ser" também pode ser definido, *stricto sensu*, como algo que uma coisa (um ente) tem de próprio, isto é, independentemente de outros seres ou outras circunstâncias. Essa é a segunda acepção de ser. O ser, nesse sentido, foi denominado **coisa em si** pelo filósofo Immanuel Kant no século XVIII.

Inerente: que está em algo (ou alguém), fazendo parte dele de maneira inseparável.

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

MODELO

Assim, o estudo do "ser enquanto ser" significa o estudo dos elementos essenciais do ser, desprovido de qualidades acidentais ou simples aparências. Por isso dizemos que a metafísica é a busca da realidade fundamental. É a tentativa de saber como as coisas são em sua essência. Essa busca seguiu diferentes caminhos, como veremos a seguir.

Mediação sugerida
Filosofia

Concepções centrais da metafísica

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102).

Como são essencialmente as coisas? Experimente olhar para o que há ao seu redor neste instante como se estivesse fazendo isso pela primeira vez, com a intenção de conhecer como é verdadeiramente o mundo.

Na Antiguidade, foi isso que os primeiros filósofos gregos fizeram. Eles procuraram descobrir não apenas a origem de tudo o que existe, mas também seu propósito ou sua finalidade. Alguns se perguntaram sobre a constituição de cada coisa, ou de todas as coisas, e se havia uma relação, ordem ou hierarquia entre tudo o que existe. Outros se voltaram para os processos observados na realidade, como o crescimento e o envelhecimento, vinculados ao passar do tempo.

Enfim, a partir de distintas intuições do mundo, esses primeiros filósofos procuraram encontrar a essência da realidade (ou do ser), suas causas e suas propriedades fundamentais. Desse modo, foram criadas concepções, posteriormente retomadas, reformuladas ou contestadas.

Substância

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102).

Quando observamos as coisas em busca de sua natureza essencial, tendemos a pensar naquilo que, em filosofia, designa-se **substância**.

A palavra "substância" vem do latim *substantia*, que significa "o que está ou permanece sob, por debaixo", isto é, como "suporte, sustentáculo, aquilo que é constante". Esse termo foi usado para denominar o suporte fundamental de um ser, aquilo sem o qual ele não é. Nesse sentido, substância equivale à essência.

Ao conceito de substância, opõe-se o de **acidente**, pois se refere àquilo que faz parte de um ser de modo não obrigatório, isto é, sem o qual o ser permanece substancialmente. Por exemplo: o tamanho grande de um triângulo é um acidente, pois a substância do triângulo é ser uma figura plana de três ângulos.

Em filosofia, substância não tem o significado da linguagem comum de material que compõe as coisas como madeira, tecido, ferro etc. Na metafísica, podemos nos referir à substância de qualquer coisa: dos corpos, dos pensamentos, das palavras ou mesmo de Deus.

FINE ART IMAGES/ALBUM/FOTOARENA – COLEÇÃO PARTICULAR

Castelo e sol, de Paul Klee, 1928. Óleo sobre tela, 50 cm × 59 cm. Formas geométricas compõem uma cena de uma cidade na obra abstrata do artista alemão.

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

Foco no texto e na imagem CG1, CG2; CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS103). **Não escreva no livro.**

Escolha algum ser (uma árvore, uma casa, uma pessoa etc.) e procure investigar o que ele realmente é. Siga basicamente este roteiro: origem, finalidade, constituição fundamental, características essenciais, características não essenciais.

Devir ou vir a ser CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102).

Quando pensamos que todo ser deve ter uma substância, isto é, uma realidade necessária e constante, estamos observando a **permanência** nas coisas, aquilo que não varia (ou que supomos não variar). Um dos primeiros filósofos a desenvolver essa visão da permanência do ser foi o grego Parmênides (c. 510-470 a.C.), tendência que predominou na filosofia (e, depois, nas ciências) desde Sócrates (c. 470-399 a.C.).

ARQUIVO/ESTADÃO CONTEÚDO

ARQUIVO/ESTADÃO CONTEÚDO

EDUARDO KNAPP/FOLHAPRESS

A escritora brasileira Lygia Fagundes Telles em distintos momentos da vida, em São Paulo (SP). É possível perceber que mudou com o passar do tempo, embora continuasse sendo a mesma pessoa. Fotografias de 1961, 1967 e 2011, da esquerda para a direita.

Foco no texto e na imagem CG1; CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS103). **Não escreva no livro.**

Aprofunde as reflexões do texto e observe a imagem. Repare, então, o mundo à sua volta: os lugares, os objetos, as pessoas, as plantas e os animais. Imagine como seriam no passado, por exemplo, há 30, 60 ou 90 anos. Na sua percepção, o que parece ser fundamental: a permanência ou a mudança do ser? Por quê?

No entanto, filósofos como o grego Heráclito (c. 535-475 a.C.) olharam para o Universo e focalizaram sua atenção sobre a mudança. Nesse caso, em vez de realizar uma reflexão sobre a permanência do ser, desenvolveram uma reflexão sobre o devir ou o vir a ser. Isso pode ser percebido no pensamento de Heráclito, segundo o qual não podemos nos banhar duas vezes no mesmo rio, porque suas águas fluem e se renovam.

Vir a ser ou devir são sinônimos e se referem ao processo de transformação dos seres e das coisas, às mudanças que se manifestam à medida que o tempo passa: da semente à árvore; do ovo à galinha; da criança ao adulto. Talvez nada permaneça no Universo, tudo seja devir, observaram alguns pensadores. Nesse caso, a essência da realidade seria a **impermanência**.

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

Causa e causalidade CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102).

Até agora estávamos trabalhando alguns conceitos metafísicos vinculados às perguntas "o quê?", "o que é tal coisa?", "o que é essencial nela e o que não é?". No entanto, quando olhamos o mundo e seus fenômenos para procurar entendê-los, também tendemos a perguntar "por quê?". Ao fazer isso, estamos investigando as causas, que na metafísica seriam as causas primeiras, ou seja, fundamentais.

O próprio Aristóteles afirmava não acreditar conhecer nada antes de ter compreendido o seu porquê, isto é, sua primeira causa. Para isso, distinguiu quatro tipos de causa: material, eficiente, formal e final. Por exemplo, olhando a estátua de um cavalo, a causa material poderia ser o mármore; a causa formal, a figura do cavalo; a causa eficiente, o escultor; e a causa final, o objetivo ou a finalidade de se fazer aquela estátua.

Modernamente, no entanto, quando falamos em causa, em geral estamos nos referindo àquilo que dá origem a outra coisa. Essa outra coisa é o **efeito**. Por exemplo: um vidro quebrado (o efeito) pode nos remeter a uma bola chutada contra ele (a causa). Causa e efeito estão, portanto, vinculados por uma relação de causalidade.

Assim, a busca pela causa traz implícita a noção de que todo ser deve ter sido originado ou causado por outro ser que o precede no tempo. Trata-se do chamado **princípio de causalidade**, o qual sustenta que todo fenômeno tem uma causa. O princípio de causalidade acabou tornando-se um dos princípios fundamentais do pensamento científico moderno e contemporâneo.

Fim e finalismo CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102).

Na outra ponta da investigação sobre a realidade, podemos situar a pergunta "para quê?", formulada quando buscamos a finalidade ou o objetivo das coisas.

Alguns pensadores procuraram encontrar as múltiplas finalidades que os seres possam ter, bem como o fim último do Universo ou da existência. Conceberam, assim, doutrinas denominadas **finalistas**.

No finalismo, o fim assume o lugar de princípio explicativo para a existência, a organização e as transformações dos seres. Na interpretação do filósofo cristão Tomás de Aquino (1225-1274), o fim é aquilo porque algo é, isto é, é sua razão de ser. Desse modo, o finalismo vincula-se ao conceito de causa final de Aristóteles.

As doutrinas finalistas também são conhecidas como **teleológicas**, palavra derivada do substantivo grego *télos*, que significa "fim". Muitas vezes, o termo *télos* é usado em um sentido genérico em referência ao ponto para o qual uma coisa se move ou tende a se mover.

Na filosofia, a discussão sobre os fins ganhou maior relevância, fora da metafísica, em questões ligadas à ética e à condição humana.

DE AGOSTINI PICTURE LIBRARY/GLOW IMAGES

Dança em ritual coletivo na África do Sul, em 1997. A cena registrada é representativa do *ubuntu*, termo oriundo das línguas zulu e xhosa, que significa "eu sou porque nós somos".

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

A respeito dessas questões, convém lembrar que as visões de mundo afetam nossos pensamentos e nossas ações. Em uma sociedade, por exemplo, cuja cosmovisão tem como base a interdependência de todos os seres, possivelmente as relações das pessoas entre si e com a natureza são orientadas pela cooperação e pelo respeito. É o que se observa em sociedades africanas tradicionais que têm como fundamento ético a concepção de *ubuntu*. Trata-se de um conceito-chave baseado na interdependência de tudo o que existe, ou seja, na ideia de que a existência de cada um depende da existência do outro (seres humanos e elementos da natureza).

Foco no texto CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103); CE5 (EM13CHS501, EM13CHS504). **Não escreva no livro.**

Reflita sobre como a visão de mundo *ubuntu* conduz a uma concepção ética e política (maneira de agir e conviver). No que essa visão difere da concepção predominante da sociedade em que você vive?

DO MITO À CIÊNCIA MODERNA

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102).

Mediação sugerida
História
Filosofia

Agora que já temos uma ideia geral sobre as investigações metafísicas da realidade, vejamos algumas explicações sobre o mundo formuladas por diversas sociedades ao longo da história.

As mais antigas explicações sobre o Universo estão presentes nos mitos das diversas culturas, como a egípcia, indiana, chinesa, grega, romana, asteca, maia, entre tantas outras. São as chamadas **cosmogonias**, isto é, exposições sobre a origem e a formação do Universo.

LORENZO LOTTO E GIOVAN CAPOFERRI – BASÍLICA DE SANTA MARIA MAIOR, BÉRGAMO

Magnum Chaos, de Lorenzo Lotto, entalhada por Giovan Capoferri na Basílica de Santa Maria Maior, em Bérgamo, na Itália, entre 1524 e 1631. Na mitologia grega, o Caos é um vazio que precede a criação do Universo.

CE1 (EM13CHS101).

Os mitos e sua função

Mediação sugerida
História
Filosofia

Em seu significado original, o termo "mito" refere-se às narrativas tradicionais, pertencentes à cultura de um povo, que utilizam elementos simbólicos para explicar a realidade e dar sentido à vida. De acordo com o estudioso romeno Mircea Eliade (1907-1986):

> [...] o mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial [...]. O mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir [...].
>
> ELIADE, Mircea. *Mito e realidade*. São Paulo: Perspectiva, 2007. p. 11. (Col. Debates).

Por intermédio de rituais sagrados que representavam as narrativas míticas, era possível, para diversos povos, renovar as alianças com seres sobrenaturais, que, às vezes, eram tidos como divindades. Os mitos também tinham a função de transmitir os saberes e valores desejados por essas sociedades e condensavam suas concepções de mundo.

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

NORMA

No mundo contemporâneo, apesar de predominar uma visão racional e materialista da realidade, o mito ainda ocupa lugar importante na literatura, no teatro, no cinema, na música, expressando, de foma simbólica, valores socialmente relevantes.

CARYBÉ - COLEÇÃO FAMÍLIA CARYBÉ

Oxalá, de Carybé, 1965. Óleo sobre tela, 59 cm × 129 cm. Oxalá é um orixá (divindade) vinculado à criação do mundo no contexto das religiões de matriz africana.

DENILSON BANIWA

Cobra canoa da transformação, de Denilson Baniwa, 2017. Mural com 3 m × 5 m. Mito amazônico das etnias Tukano e Desano sobre a origem da humanidade: a cobra canoa (uma espécie de embarcação no corpo de cobra) trouxe no ventre nossos ancestrais, que deram origem às comunidades ribeirinhas.

Mediação sugerida
História
Filosofia

Cosmogonia grega

CE1 (EM13CHS101).

No caso específico dos gregos, havia um conjunto de deuses primordiais que representava, segundo a narrativa mítica, o surgimento do cosmos (Universo ordenado).

De acordo com o poema *Teogonia* ("origem dos deuses"), de Hesíodo, escrito por volta do século VIII a.C., a primeira divindade teria sido Caos (o abismo, o vazio indeterminado e ilimitado), mas logo apareceram Gaia (a Terra), Tártaro (o mundo subterrâneo, de trevas profundas) e Eros (o amor). De cada uma dessas divindades vieram outras e, da união entre elas, nasceram outras mais, conformando assim várias estirpes de deuses e deusas, heróis e heroínas e outras entidades.

Vemos, portanto, como as forças e os fenômenos da natureza estavam simbolicamente representados em seres divinos ou sobrenaturais, geralmente concebidos com imagem humana (antropomorfizados). Assim, a cosmogonia grega contida nos mitos equivale praticamente à **genealogia** de suas divindades.

Genealogia: estudo da origem e história de um indivíduo em relação a seus antepassados ou família. Por extensão, em alguns filósofos, estudo das concepções e dos acontecimentos que determinaram ou favoreceram a formação de ideias, valores ou crenças.

Foco no texto

CG8; CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS106).

Não escreva no livro.

O psiquiatra suíço Carl Jung (1875-1961) considerava importante o indivíduo trabalhar internamente os próprios símbolos e mitos, pois eles podem revelar aspectos do inconsciente que influem no comportamento e nas decisões de cada um. Para se aproximar dessa ideia, propomos que você faça o seguinte exercício:

- Pesquise diversas mitologias e identifique o mito que mais reflete sua maneira de ser.
- Analise o aspecto da realidade ou o valor que ele representa e por que você se identifica com ele.
- Compartilhe suas descobertas com a turma utilizando uma das diferentes formas expressivas e mídias, como: texto, desenho, dança, música, vídeo, *post* etc.

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

Metafísicas gregas clássicas CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102).

Mediação sugerida
Filosofia

Ao desenvolver a temática das visões de mundo, vimos o que é metafísica e quais são suas concepções centrais. Investigaremos, agora, as grandes construções metafísicas. Elas começaram a ser formuladas no século IV a.C., período clássico da filosofia grega, no qual sobressaíram os pensadores Platão (c. 428-c. 347 a.C.) e Aristóteles. Daremos destaque a aspectos do dualismo platônico e da cosmologia aristotélica; contudo, essas concepções não podem ser isoladas do conjunto do pensamento desses dois filósofos.

Dualismo platônico CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102).

A metafísica platônica é **dualista**, pois entende a realidade como sendo composta de dois mundos separados:

- **mundo sensível** – correspondente à matéria, ao que é temporário e ilusório;
- **mundo inteligível** – correspondente às ideias, ao que é eterno e verdadeiro.

Apesar de seu dualismo, Platão supôs a existência de uma terceira instância, a qual teria operado apenas na criação do mundo. Como argumenta o filósofo no diálogo *Timeu*, tudo o que foi gerado deve ter tido um princípio gerador, uma causa. Portanto, o Universo (o mundo sensível) teria surgido por obra de um *demiurgo* – palavra de origem grega que significa "aquele que faz, constrói".

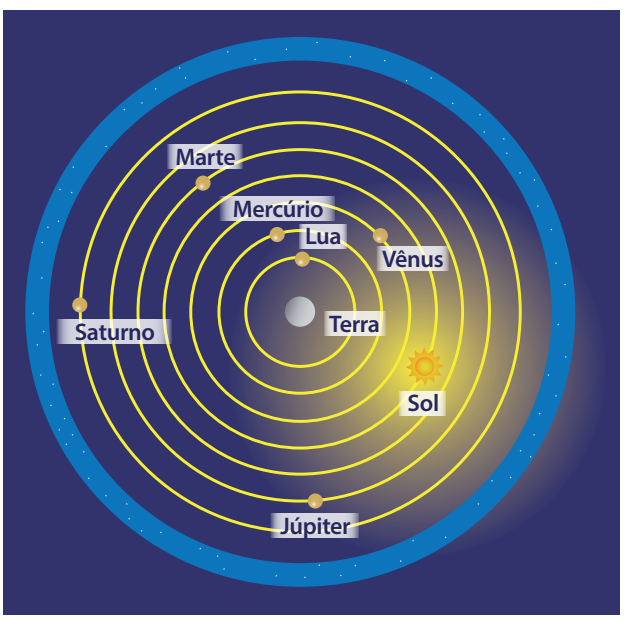
Cosmologia aristotélica CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102).

Aristóteles, por sua vez, apresentou concepções sobre o mundo semelhantes às de Platão – afinal, havia sido seu discípulo –, mas essas teorias resultaram em um sistema metafísico totalmente distinto, original e abrangente. Segundo Aristóteles, haveria dois princípios inseparáveis em todas as coisas:

- **matéria** – princípio indeterminado, mas determinável pela forma;
- **forma** – princípio determinado e determinante da matéria.

Para explicar a origem do Universo, o filósofo elaborou uma complexa teoria que defende que o mundo é **eterno** (sem princípio nem fim), mas que um primeiro motor imóvel o teria colocado em movimento, por sua força de atração.

Aristóteles também sintetizou e sistematizou a cosmologia grega da época, com suas próprias contribuições, na obra *Sobre o céu*, que se tornou um dos tratados mais influentes no mundo ocidental, predominando por 18 séculos. Aristóteles elaborou um modelo de Universo organizado e racional. Nesse modelo, a Terra ocupa um lugar privilegiado – o centro (**geocentrismo**) – e o Universo seria **finito**.



ERICSON GUILHERME LUCIANO

Representação simplificada do sistema geocêntrico, concebido pelo astrônomo grego Cláudio Ptolomeu (c. século I ao II d.C.) e baseado, em boa parte, no modelo de Universo descrito por Aristóteles. Apesar de algumas discordâncias, o geocentrismo predominou na astronomia da Grécia Antiga e da Europa medieval.

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

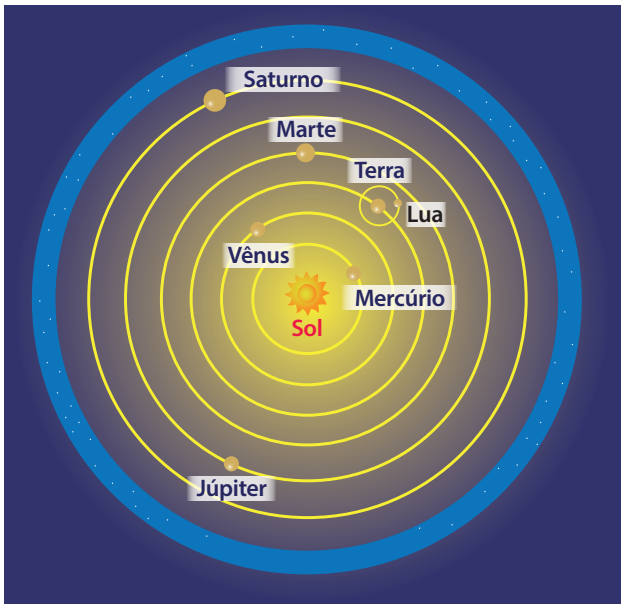
MODERNA

Mediação sugerida
História
Filosofia

Metafísicas da modernidade CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102).

A partir do século XV, iniciou-se uma série de transformações políticas, econômicas e sociais nas sociedades europeias, comumente relacionadas com a construção de uma nova mentalidade. No plano cultural, o movimento que expressou essas mudanças ficou conhecido como Renascimento (séculos XV e XVI). A teoria heliocêntrica dissolveu a antiga noção geocêntrica defendida por filósofos como Aristóteles e, nesse contexto, assentaram-se os fundamentos da chamada ciência moderna, que abalou a ordem do cosmo grego.

ERICSON GUILHERME LUCIANO



Representação simplificada do mundo heliocêntrico. A ideia do Sol como centro do Universo foi sendo dissolvida nos séculos seguintes. Hoje o que se sabe é que essa estrela é o centro gravitacional (não geométrico) apenas do Sistema Solar.

Matematização e mecanicismo CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102).

Na obra *Da revolução das esferas celestes*, Nicolau Copérnico (1473-1543) propôs sua teoria heliocêntrica, segundo a qual a Terra e os demais planetas se movem em torno do Sol. Posteriormente, os astrônomos perceberam que o Sol não era um ponto fixo no Universo. Desse modo, a teoria de Copérnico constituiu apenas o primeiro passo de um processo de descentralização e expansão do mundo até a elaboração de uma concepção de Universo infinito (questão que se mantém aberta até hoje).

Os pensadores modernos também desenvolveram uma visão da natureza baseada na **geometrização** do espaço; portanto, na **matematização** dos fenômenos naturais. Tal concepção foi expressa pelo cientista italiano Galileu Galilei (1564-1642):

> A filosofia encontra-se escrita neste grande livro que continuamente se abre perante nossos olhos (isto é, o universo), que não se pode compreender antes de entender a língua e conhecer os caracteres com os quais está escrito. Ele está escrito em língua matemática, os caracteres são triângulos, circunferências e outras figuras geométricas, sem cujos meios é impossível entender humanamente as palavras; sem eles nós vagamos perdidos dentro de um obscuro labirinto.
>
> GALILEI, Galileu. *O ensaiador*. São Paulo: Abril, 1978. p. 119. (Os Pensadores).

Posteriormente, o físico inglês Isaac Newton (1643-1727) aliou a matematização da natureza à experimentação. O mundo passou a ser visto como uma grande máquina, cujas partes poderiam ser conhecidas por meio da observação, da elaboração de hipóteses e da realização de experiências para confirmá-las.

WILLIAM BLAKE - TATE BRITAIN, LONDRES

Newton, de William Blake, 1795. Gravura colorida, 43 cm × 57 cm. Na obra, Newton é representado como um geômetra divino. Poeta e pintor romântico, o inglês Blake (1757-1827) foi um crítico do materialismo científico.

MODERNA

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

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS103, EM13CHS105).
Integração com Ciências da Natureza e suas Tecnologias: CE2 (EM13CNT201).

Mediação sugerida
Geografia
Física

As leis matemáticas e mecânicas do Universo

Para compreender a concepção de mundo atual, é necessário se debruçar sobre os fenômenos históricos, sociais e culturais, bem como sobre os diversos conhecimentos desenvolvidos na passagem da Idade Média para a Modernidade que influenciaram transformações ocorridas no período. Leia o texto a seguir, que traz contribuições para essa reflexão, e depois faça as atividades propostas.

> A teoria heliocêntrica dá início à astronomia moderna, baseada na mecânica celeste, e, por meio desta, à física moderna, baseada na mecânica dos pequenos corpos da superfície terrestre. A base da passagem da teoria geocêntrica para a teoria heliocêntrica, e da passagem desta para o âmbito do nascimento da ciência moderna, é a criação do método experimental por Francis Bacon (1561-1626) e Galileu Galilei (1564-1642). Por meio do método experimental, os fenômenos se tornaram objeto de conhecimento mediante a investigação metódica, ganhando o conhecimento dos fenômenos um extraordinário poder de rigor e objetividade. Com o método experimental, a ciência moderna dá passos gigantescos. Um primeiro passo vem com a descoberta, por Kepler (1571-1630), da forma elíptica da órbita dos astros com a qual ele demole a noção aristotélico-ptolomaica de um universo estruturado em esferas concêntricas, alterando a visão hegemônica da Igreja (a esfera é uma figura perfeita) em sua teoria de mundo-Deus. A invenção da luneta por Galileu Galilei torna a descoberta kepleriana da mecânica celeste uma teoria ainda mais sólida, ampliando o alcance e a precisão das pesquisas do movimento dos corpos. Aplicando os novos conhecimentos ao mundo dos pequenos corpos da superfície terrestre, Galileu Galilei verifica que também estes se comportam conforme as mesmas leis mecânicas, assestando um golpe mortal na dicotomia sub e supralunar da concepção aristotélica e avançando os alicerces para unificar a compreensão de todo o universo com base nas leis mecânicas. O mundo dicotomicamente diferenciado de até então vai se tornando um só do ponto de vista da estrutura e do funcionamento em escala universal. A consistência filosófica dessa uniformidade virá com Descartes (1596-1650), ao fundar a compreensão do comportamento dos fenômenos na geometrização do mundo. Descartes distingue o mundo do homem em *res extensa*, o mundo dos corpos externos, e *res cogitans*, o mundo do ser pensante. E organiza o mundo que nos rodeia (a coisa extensa) como um conjunto de corpos dispostos no espaço, distintos uns dos outros por suas formas e posição na extensão circundante. Ao geometrizar a extensão do mundo, Descartes fornece a linguagem uniforme de uma concepção físico-matemática de mundo em gestação, e, ao criar a matemática moderna pela fusão de aritmética, álgebra e geometria, fornece aos cientistas arma apropriada ao método experimental. Mas é com Isaac Newton (1642-1727), no século XVII, que o processo se completa, uma vez que a unidade físico-matemática de mundo agora se explicita, por intermédio do conteúdo de uma lei única regendo todos os corpos em todo o universo: a lei da gravidade. No século XVIII, está consolidada, difundindo-se para se tornar a ideia de natureza e mundo de toda a cultura moderna do Ocidente.
>
> [...]
>
> Uma grande reviravolta então se deu. O mundo-corpo-divino do espaço sagrado é substituído pelo mundo corpo-físico-matemático do espaço geométrico. O mundo-dos-acidentes-naturais com os quais Deus interferia no destino dos homens dá vez ao mundo-das-leis-físicas-regidas-pela-matemática.

MOREIRA, Ruy. *Para onde vai o pensamento geográfico?:* por uma epistemologia crítica. São Paulo: Contexto, 2006. p. 58-59.

Não escreva no livro.

1. O que significa a afirmação: "Uma grande reviravolta então se deu. O mundo-corpo-divino do espaço sagrado é substituído pelo mundo corpo-físico-matemático do espaço geométrico"?
2. Junto aos colegas, façam uma discussão em sala de aula sob orientação do professor de Física e/ou de Matemática para refletir sobre a importância desses dois campos do conhecimento para a compreensão do espaço, da natureza e do mundo, procurando estabelecer relações com a Geografia.

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

MODERNA

Idealismo e materialismo CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS105).

Entre as concepções metafísicas da Idade Moderna, podemos destacar duas correntes divergentes: o idealismo e o materialismo.

O **idealismo** é a concepção que considera a ideia, o pensamento ou algum princípio imaterial como a realidade primeira e fundamental de tudo o que existe. Em sentido filosófico, idealista é aquele que tende a acreditar que todos os fenômenos podem ser explicados a partir das ideias, do pensamento.

É **materialista**, por sua vez, qualquer concepção que considera a matéria (ou algum princípio físico, como o átomo ou a energia) como a realidade primeira e fundamental de tudo o que existe. Em sentido filosófico, materialista é aquele que tende a acreditar que é possível explicar, a partir da matéria, todos os fenômenos (naturais, mentais e sociais).

Idealismo cartesiano CE1 (EM13CHS101, EM 13CHS102, EM13CHS105).

Durante o século XVII – época do chamado grande racionalismo –, Descartes concebeu uma metafísica de muita influência até nossos dias. Trata-se da concepção **dualista** que separa matéria e espírito, ou corpo e alma. Nesse dualismo, Descartes acreditava na prevalência da alma sobre o corpo, por isso era considerado um filósofo **idealista**.

AKG-IMAGES/ALBUM/ FOTOARENA – MUSEU DO LOUVRE, PARIS

René Descartes, Frans Hals, c. 1640. Óleo sobre tela, 77,5 cm × 68,5 cm.

Descartes rompeu com a herança filosófica aristotélico-tomista procurando estabelecer "algo de firme e de constante nas ciências". Para alcançar esse objetivo, empregou o método da dúvida, por meio do qual pretendia atingir um conhecimento inquestionável sobre a existência do mundo e de si mesmo. Desse modo, ele buscava chegar a uma primeira certeza, que seria um novo centro ou pilar sobre o qual construiria sua filosofia.

A primeira certeza que Descartes alcançou em sua dúvida metódica foi o *cogito*, isto é, o "penso, logo existo". A partir daí, tratou de alcançar outras certezas. Primeiro, procurou provar a existência de Deus, para depois demonstrar como se podia conhecer o mundo exterior.

Concordando com a doutrina católica, Descartes concebia que Deus é um ser transcendente, isto é, encontra-se fora, separado de sua criação. Desse modo, no mundo em que vivemos, existiriam apenas duas substâncias finitas:

- **substância pensante** (*res cogitans*) – ativa, cuja propriedade essencial é o entendimento; corresponde à esfera do eu (ou consciência), isto é, o sujeito de toda a atividade do intelecto;
- **substância extensa** (*res extensa*) – passiva, cuja propriedade essencial é a extensão no espaço (comprimento, largura e profundidade), com formas e movimento; trata-se do mundo corpóreo, material.

A distinção dessas duas substâncias (*res cogitans* e *res extensa*) caracteriza o dualismo cartesiano. Ao traçar essa distinção, Descartes estabeleceu que o corpo estaria submetido às leis naturais, de causa e efeito. Nossa alma, porém, teria as faculdades do entendimento e da vontade, conferindo-nos liberdade e capacidade de interagir com o corpo e comandá-lo.

Com essa concepção dualista, Descartes teve de enfrentar um problema: como o corpo e a alma interagem se eles são substâncias radicalmente separadas? Diante dessa questão, lançou a hipótese de que a alma está sediada em uma pequena glândula localizada no meio do cérebro e que, por meio dela, se comunicaria com o corpo. Contudo, ainda restava a questão de como a alma (imaterial) se relacionaria com essa glândula (material).

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

Desse modo, a concepção dualista de Descartes não conseguiu explicar o modo pelo qual duas coisas distintas e separadas se relacionam. Tal problema filosófico permanece até os dias atuais.

Materialismo hobbesiano

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS105).

Entre os que criticaram o dualismo cartesiano, está o filósofo inglês Thomas Hobbes (1588-1679). Contemporâneo de Descartes e leitor de suas obras, Hobbes discordava da ideia de que a realidade pudesse estar constituída de duas substâncias separadas e que o pensamento fosse uma dessas substâncias. Para ele, nada era imaterial, de tal forma que desenvolveu uma concepção metafísica totalmente **materialista**.

Analisando as *Meditações metafísicas* de Descartes, Hobbes aceitou que da proposição "penso" se devia deduzir "existo", mas discordava da concepção de que o pensar evidenciasse uma realidade separada e distinta do corpo. Para Hobbes, uma coisa que pensa é uma coisa corporal. Em outras palavras, aquilo que se chama "espírito", pensamento ou alma seria apenas o resultado de movimentos corporais.

A partir das noções de corpo e movimento, o filósofo inglês explicou a realidade em geral. Todos os corpos – incluindo os pensamentos – estariam sujeitos, segundo ele, às relações causais que determinam seus movimentos. Para Hobbes, **tudo é movido**, no sentido de que todo movimento é sempre uma reação ou um efeito no corpo provocado por um agente externo material.

Todo real existiria no espaço e seria corpo – ou corpo em movimento. Até mesmo a vontade humana não seria livre, pois o querer não passaria de uma reação interna a uma ação (ou estímulo) do mundo externo.

Desse modo, sem lugar para o acaso e a liberdade, o materialismo hobbesiano caracterizou-se por um profundo **determinismo**, isto é, pela noção de que todos os fenômenos – materiais e psíquicos – estão determinados por relações profundas de causa e efeito.

Tendências contemporâneas

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS105).

Mediação sugerida
Filosofia
História

As questões metafísicas debatidas na modernidade estão presentes, ainda que de forma implícita, nos nossos modos de pensar, sentir e agir. Elas constituem paradigmas que condicionam nossas condutas e visões de mundo.

No mundo contemporâneo, especialmente na cultura ocidental, da qual fazemos parte, predomina o **reducionismo materialista**, cujas origens remontam especialmente ao pensamento de Descartes.

Racionalismo e materialismo

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS105).

A combinação do **racionalismo** (a razão como ferramenta do ato de conhecer) com o **materialismo** (a matéria como fundamento da realidade) encontrou solo fértil no campo das ciências e se impôs de maneira hegemônica, especialmente a partir do século XIX. Isso ocorreu principalmente no campo das Ciências da Natureza – como a Física, a Química e a Biologia –, que lidam de modo direto com a matéria e os fenômenos naturais.

Mas o que dizer das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, como a Psicologia, a Economia e a Sociologia? É possível relacionar pensamentos, emoções e condutas sociais com elementos ou substâncias materiais e racionais? Vários pensadores acham que sim, pois defendem que a realidade é formada tanto por elementos materiais e racionais quanto por elementos imateriais e irracionais.

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

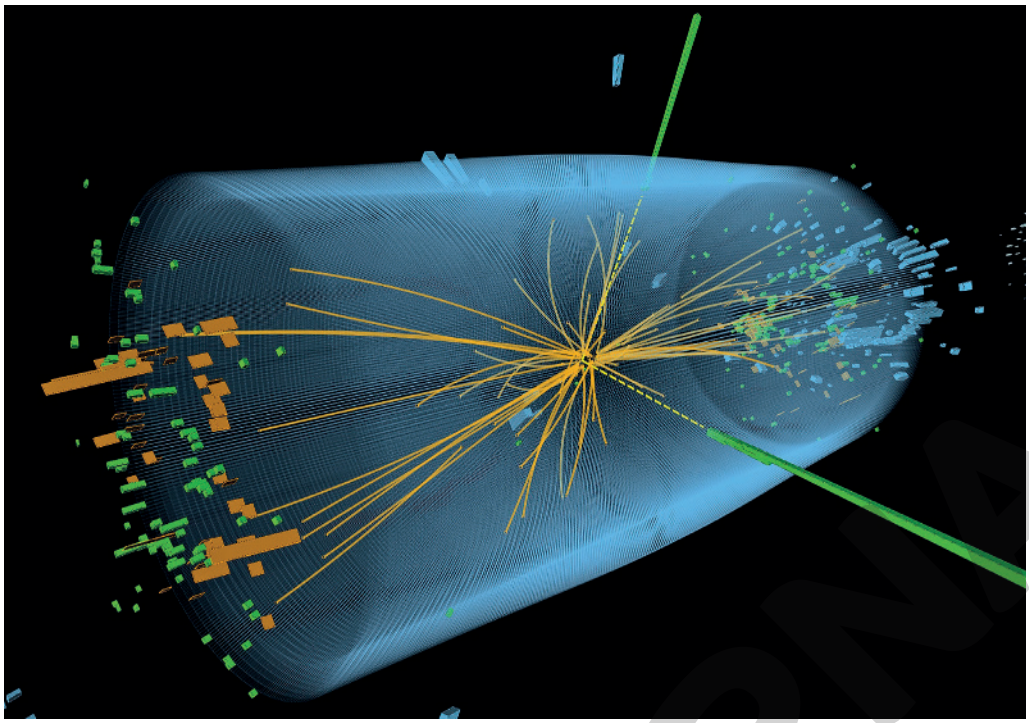
MODERNA

Explorando outras fontes

Filme

Ponto de mutação.
Estados Unidos, 1990.
Direção: Bernt Capra.
Duração: 112 min.

Filme baseado em ideias de livro homônimo de Fritjof Capra. Uma cientista, um político e um poeta encontram-se em um castelo medieval na França e discutem acerca de questões científicas e existenciais, numa reflexão profunda e sensível sobre os rumos da ciência e da humanidade.



THOMAS MCCAULEY E LUCAS TAYLOR/CERN/SCIENCE PHOTO LIBRARY/FOTOARENA

Representação de uma colisão de fótons, criada por computação gráfica. A confirmação da existência do bóson de Higgs, em 2012, abriu horizontes para a compreensão da formação do Universo após o *big bang*.

Novas abordagens

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS105).

O paradigma racionalista e materialista estabelecido com o surgimento da ciência moderna tem encontrado dificuldades para ser mantido em alguns campos de estudo, como a Biologia, a Ecologia, a Psicologia, a Sociologia e a Linguística – e mesmo na Física.

Desde o final do século XIX, surgiram vozes discordantes desse modelo de interpretação e investigação do mundo. No entanto, foi principalmente nas últimas décadas que se apresentaram novas abordagens que consideram a realidade um sistema de elementos inter-relacionados, que não podem ser compreendidos isoladamente. Segundo essa concepção tais elementos devem ser entendidos de forma conjunta nas relações que estabelecem entre si, sempre tendo como referência o todo. Essa tendência é conhecida, de modo genérico, como **holismo** (do grego *hólos*, "total", "inteiro", "completo").

No entanto, há também aqueles, como o filósofo e sociólogo francês Edgar Morin, que defendem a tese de que, para compreender a **complexidade** do mundo, é preciso adotar ao mesmo tempo as perspectivas do todo e das partes, sem privilegiar uma em detrimento da outra.

ADLI GHAZALI/ANADOLU AGENCY/GETTY IMAGES

Vista panorâmica da enorme cascata artificial cercada de vegetação tropical no interior do aeroporto Jewel Changi, em Cingapura, 2019. A arquitetura biofílica é uma tendência contemporânea que pode ser associada ao paradigma holístico ou do pensamento complexo. Biofilia significa, etimologicamente, "amor à vida".

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

Big bang: a origem do Universo

Integração com Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

A mudança de paradigma no campo científico tem se expressado notadamente na Física, na qual despontaram no último século concepções revolucionárias a respeito do mundo. Entre essas concepções, podemos citar a teoria da relatividade, a física quântica, o princípio de incerteza e as teorias do caos.

Foi nesse contexto de grandes descobertas e efervescência científica que surgiu uma teoria que objetivava explicar a origem do Universo a partir de estudos científicos. Trata-se da teoria do *big bang* (a grande explosão), baseada em estudos e observações que indicam que as galáxias estão se afastando de nós em todas as direções.

Os estudos do físico alemão Albert Einstein (1879-1955) – em especial a teoria da relatividade – e dos astrônomos estadunidense Edwin Hubble (1889-1953) e Milton Humason (1891-1972) serviram como base para o desenvolvimento da teoria. Eles demonstraram que o Universo não é estático, logo, está em constante expansão. Por isso, as galáxias estão se afastando uma das outras. Então, em um passado, as galáxias poderiam estar mais próximas, sendo possível até mesmo a formação de apenas um ponto.

Mas o que isso teria a ver com a origem do Universo? Para os defensores da teoria do *big bang*, essa expansão é o resultado de uma espécie de explosão de uma "partícula" ou "átomo" primordial – uma "massa" extremamente quente e tão densa que concentraria toda a matéria e a energia do Universo. Essa explosão teria ocorrido há cerca de 14 bilhões de anos, formando o Universo. A Via Láctea, a galáxia da qual fazemos parte, teria surgido há 13 bilhões de anos, aproximadamente.

O cientista russo George Gamow (1904-1968) e o astrônomo belga Georges Lemaître (1894-1966) foram os responsáveis por anunciar a teoria do *big bang*, em 1948. Essa teoria sobre a origem do Universo é a de maior aceitação no mundo científico contemporâneo. Desde o século XX, vários são os centros de pesquisa ao redor do mundo que ainda se debruçam sobre a teoria do *big bang* na tentativa de aprofundar as investigações sobre como se deu a origem do Universo.

DMITRIY KARELIN/ SHUTTERSTOCK

Em formato de espiral (vista de cima, em representação gráfica), a Via Láctea é uma das muitas galáxias presentes no Universo, composta de bilhares de estrelas. O Sol é apenas uma dessas estrelas.

NASA

Anel galáctico formado por colisão cósmica entre galáxias, em registro do telescópio Hubble, da Nasa, em 2018. Na borda da galáxia em forma de anel, estão as estrelas recém-formadas e muito brilhantes.

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

Mediação sugerida
Filosofia
História

Do reducionismo ao paradigma complexo

CG6; CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS103).

No texto a seguir, Edgar Morin defende a necessidade de construirmos uma nova maneira de pensar o mundo em sua complexidade. O autor faz uma crítica à concepção de mundo que se constituiu a partir da ciência moderna. Leia o fragmento e responda às questões propostas.

> Para compreender o problema da complexidade é preciso saber primeiro que há um paradigma simplificador. [...]
>
> [...] o paradigma simplificador é um paradigma que põe ordem no universo, expulsa dele a desordem. A ordem se reduz a uma lei, a um princípio. A simplicidade vê o uno, ou o múltiplo, mas não consegue ver que o uno pode ser ao mesmo tempo múltiplo. Ou o princípio de simplicidade separa o que está ligado (disjunção), ou unifica o que é diverso (redução).
>
> Tomemos o homem [o ser humano] como exemplo. O homem é um ser evidentemente biológico. É ao mesmo tempo um ser evidentemente cultural, metabiológico e que vive num universo de linguagem, de ideias, e de consciência. Ora, estas duas realidades, a realidade biológica e a realidade cultural, o paradigma de simplificação nos obriga a disjuntá-las ou a reduzir o mais complexo ao menos complexo. Vamos, pois, estudar o homem biológico no departamento de biologia, como um ser anatômico, fisiológico etc., e vamos estudar o homem cultural nos departamentos das ciências humanas e sociais. Vamos estudar o cérebro como órgão biológico e vamos estudar a mente, *the mind*, como função ou realidade psicológica. Esquecemos que um não existe sem a outra, ainda mais que um é a outra ao mesmo tempo, embora sejam tratados por termos e conceitos diferentes.
>
> [...]
>
> Pode-se diagnosticar, na história ocidental, a hegemonia de um paradigma formulado por Descartes. Descartes separou de um lado o campo do sujeito, reservado à filosofia, à meditação interior, e de outro lado o campo do objeto em sua extensão, campo do conhecimento científico, da mensuração e da precisão. Descartes formulou muito bem esse princípio de disjunção, e essa disjunção reinou em nosso universo. Ela separou cada vez mais a ciência da filosofia. Separou a cultura dita humanista, a da literatura, poesia, artes, da cultura científica. A primeira cultura, baseada na reflexão, não pode mais se alimentar nas fontes do saber objetivo. A segunda cultura, baseada na especialização do saber, não pode mais se refletir nem pensar a si própria.
>
> O paradigma simplificador (disjunção e redução) domina nossa cultura hoje e é hoje que começa a reação contra seu domínio. Mas não é possível tirar, eu não posso tirar, não pretendo tirar de meu bolso um paradigma complexo. Um paradigma, ao ser formulado por alguém, por Descartes, por exemplo, é, no fundo, o produto de todo um desenvolvimento cultural, histórico, civilizatório. O paradigma complexo resultará do conjunto de novas concepções, de novas visões, de novas descobertas e de novas reflexões que vão se acordar, se reunir. Estamos numa batalha incerta e não sabemos ainda quem será o vencedor. Mas pode-se dizer, desde já, que se o pensamento simplificador se baseia no predomínio de dois tipos de operações lógicas, disjunção e redução, que são ambas brutais e mutiladoras, então os princípios do pensamento complexo serão necessariamente princípios de conjunção e de implicação.
>
> MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2007. p. 59-77.

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

MODERNA

Não escreva no livro.

1. Por que Morin chama o paradigma atual de simplificador? É porque ele opera por disjunção e redução? Explique esses conceitos.
2. Em que sentido as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas são importantes para as demais ciências e vice-versa? Discuta essa posição do autor.
3. Para Morin, os princípios do pensamento complexo devem ser de conjunção e implicação. Reflita sobre possíveis maneiras de as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas auxiliarem nessa tarefa.

UNIDADE

2 ESTADO, POLÍTICA E RELAÇÕES DE PODER

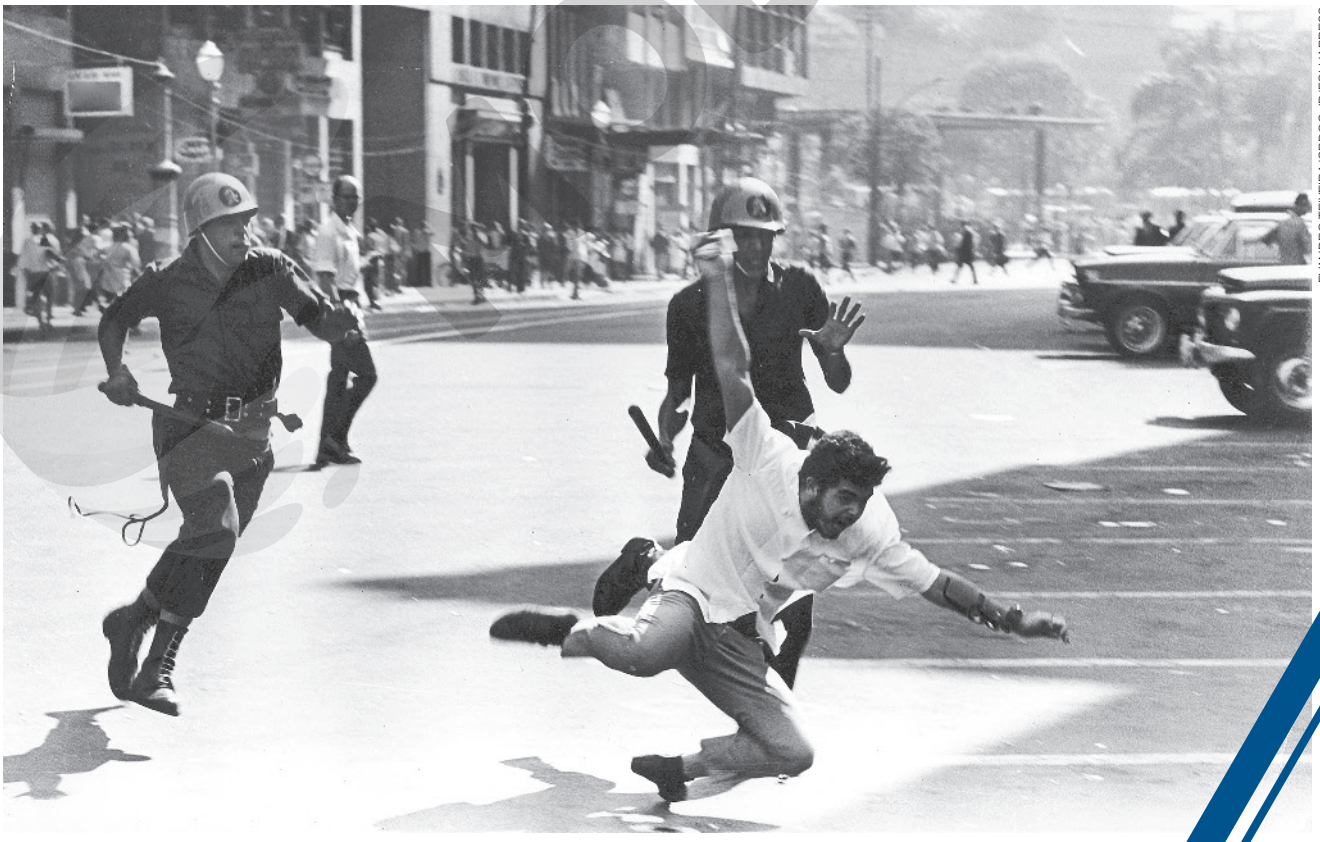
CG2, CG5, CG6, CG10.

No cotidiano, geralmente seguimos uma infinidade de regras e normas. As Ciências Humanas e Sociais Aplicadas oferecem ferramentas para identificarmos como nossas ações se pautam por diferentes tipos de regras e normas construídas socialmente. Fazemos algumas coisas pelo sentimento de que aquilo nos agrada, por exemplo, ou deixamos de fazer outras coisas pelo sentimento de que aquilo nos desagrada. Comer certos alimentos ou usar certos tipos de roupa são algumas dessas ações. As regras e normas que orientam nossas ações atuam no campo simbólico das representações e dos sentidos que atribuímos a cada uma dessas ações. Assim, associamos práticas, objetos e pessoas a certas sensações ou a certos sentimentos e/ou pensamentos.

Algumas regras e normas, no entanto, são cumpridas também por causa das consequências legais e burocráticas decorrentes do seu não cumprimento. Isso quer dizer que algumas de nossas ações cotidianas são controladas por uma estrutura legal e burocrática maior do que os indivíduos: o Estado.

O que é o Estado? De que ferramentas ele dispõe para agir? Por que nos submetemos a ele? Será que podemos agir sobre o Estado e fazer parte dele? Seria o Estado o grande responsável pelas mudanças ou pelas permanências na sociedade? Que interesses devem pautá-lo? Quem define as regras formais que valem para todos na sociedade? Seria o Estado um desenvolvimento natural das sociedades humanas? Essas são algumas das questões que permeiam esta Unidade.

Repressão a manifestação de estudantes no centro do Rio de Janeiro (RJ), em 1968.



EVANDRO TEIXEIRA/CPDOC JB/FOLHAPRESS

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

MODERNA

Mediação sugerida
História

CE1 (EM13CHS101).

ESTADO E PODER

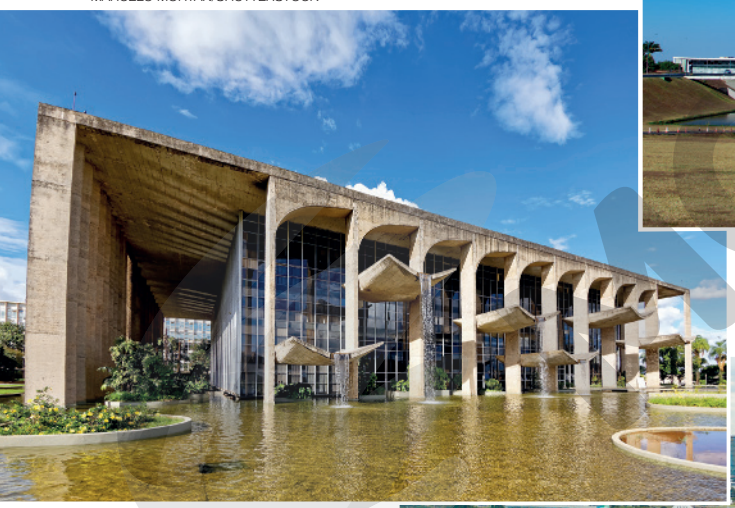
Vivemos em uma sociedade organizada por mecanismos extremamente complexos; e o Estado é um deles. Orientamos nossas ações não só pela cultura, por normas e definições simbólicas, mas também pela distribuição de bens e recursos materiais, divisões, estratificações e hierarquizações sociais. Além disso, muitas vezes as normas definidas e defendidas pelo Estado alinham-se às normas que experimentamos fora do campo burocrático, em nossas práticas cotidianas mais imediatas. Você consegue pensar em exemplos de comportamentos que são inibidos ou encorajados ao mesmo tempo pela cultura, pela moral e pelas leis?

DIEGO GRANDI/SHUTTERSTOCK

Palácio da Alvorada com a escultura *As Iaras*, de Ceschiatti, em Brasília (DF), 2018.

WALDEMAR MANFRED SEEHAGEN/SHUTTERSTOCK

Congresso Nacional, em Brasília (DF), 2018.



MARCELO MORYAN/SHUTTERSTOCK

Praça dos Três Poderes e o Palácio da Justiça, em Brasília (DF), 2020.

EDUSMA7256/SHUTTERSTOCK

Esplanada dos Ministérios, em Brasília (DF), 2019.

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

Estado, governo e regime

Nesta Unidade, vamos lidar com os termos Estado, governo e regime. Na linguagem cotidiana, é comum que se faça pouca diferenciação entre Estado e governo, por exemplo. No entanto, essas duas figuras da teoria política são distintas e têm diferentes papéis na sociedade. O **Estado** é a articulação de estruturas estáveis e duráveis, como o sistema de saúde, as agências, os ministérios, o poder Executivo, o Legislativo, o Judiciário, o sistema educacional etc. Por sua vez, o **governo** é a maneira particular de um grupo de pessoas operar essas estruturas, e em regimes democráticos a atuação dessas pessoas deve ser sazonal, ou seja, temporária. Assim, por exemplo, embora a figura genérica dos ministérios seja uma estrutura do Estado, a maneira de organizá-los e distribuir seu orçamento é uma política de governo.

Essa diferença entre Estado e governo é muito importante, pois permite reconhecermos que, embora existam estruturas burocráticas rígidas e fixas que compõem o Estado, ele segue sendo objeto de disputa entre diferentes grupos na sociedade, que podem fazer parte ou não de seu governo. Além disso, em grande medida, chamamos de **regime** – ainda que não seja um conceito rígido – o conjunto de regras que define quem pode ou não fazer parte dessa disputa e de que maneira. Os regimes políticos diferenciam-se muitas vezes por sua particularidade em relação a isso: um regime democrático inclui a população e/ou seus representantes nessa disputa e nos próprios espaços do governo; um regime ditatorial não teria esse espaço, e assim por diante.

Explorando outras fontes

Site

IPEA. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/>. Acesso em: 30 maio 2020.

Site do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. As pesquisas e os estudos realizados pelo órgão dão suporte para as ações governamentais referentes à formulação de políticas públicas.

Poder e estrutura

CE1 (EM13CHS101).

Mediação sugerida
Filosofia

De onde vem o poder das leis e das determinações do Estado sobre as pessoas? Uma reflexão central nesse debate é justamente sobre o que é e como opera o poder. Segundo o filósofo francês Michel Foucault (1926-1884), o poder não é algo que se possui ou detém; segundo ele, o **poder é um exercício**. Nessa perspectiva, falamos que grupo(s) ou pessoa(s) exerce(m) poder sobre outros, e não expressamos isso em termos de posse do poder, como se fosse algo fixo, definitivo, imutável, substancial. Isso significa que certas pessoas, grupos ou instituições têm a autorização e/ou a legitimidade para exercer poder sobre outras(os).

Foucault aponta, também, que nenhuma forma de poder é absoluta, pois a autorização e/ou a legitimidade necessárias para que certas pessoas, grupos ou instituições exerçam poder são sempre dadas de acordo com o jogo de relações estabelecido em cada situação.

Mesmo assim, Foucault considera que há algumas permanências, ou seja, formas estruturais da legitimação do exercício do poder que se repetem na quase totalidade dos fenômenos aparentemente específicos.

MICHELE BANCILHON/AFP

O filósofo Michel Foucault, em Paris, na França, em 1984.

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

MODERNA

Mediação sugerida
Filosofia

Poder e práticas sociais CE1 (EM13CHS101).

Segundo Foucault, o fenômeno do poder pode ser entendido não apenas como o exercício da dominação por meio de estruturas controladas pelo Estado, como as das instituições e das leis, mas em sua dimensão social, ligada à cultura e às diversas práticas cotidianas. Para ele, o exercício do poder, mesmo quando realizado pelo Estado, é legitimado por meio de práticas arraigadas na forma como nos organizamos em sociedade.

Foco no texto CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103). Não escreva no livro.

Em uma entrevista, Foucault sistematizou algumas questões referentes ao conceito de poder, enfatizando como as suas dinâmicas influenciam a vida das pessoas e as mudanças históricas no papel do Estado a partir dos séculos XVIII e XIX. Leia, a seguir, um trecho dessa entrevista.

> [...] Este momento corresponde à formação, ao mesmo tempo rápida e lenta, no século XVIII e no fim do XIX, de um novo tipo de exercício do poder. Todos conhecem as grandes transformações, os reajustes institucionais que implicaram a mudança de regime político, a maneira pela qual as delegações de poder no ápice do sistema estatal foram modificadas. Mas quando penso na mecânica do poder, penso em sua forma **capilar** de existir, no ponto em que o poder encontra o nível dos indivíduos, atinge seus corpos, vem se inserir em seus gestos, suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem, sua vida cotidiana. O século XVIII encontrou um regime por assim dizer **sináptico** de poder, de seu exercício *no* corpo social, e não *sobre* o corpo social. A mudança de poder oficial esteve ligada a este processo, mas através de **decalagens**. Trata-se de uma mudança de estrutura fundamental que permitiu a realização, com uma certa coerência, desta modificação dos pequenos exercícios do poder. Também é verdade que foi a constituição deste novo poder microscópico, capilar, que levou o corpo social a expulsar elementos como a corte e o personagem do rei. A mitologia do soberano não era mais possível a partir do momento em que uma certa forma de poder se exercia no corpo social. O soberano tornava-se então um personagem fantástico, ao mesmo tempo monstruoso e arcaico.
>
> Há assim correlação entre os dois processos, mas não uma correlação absoluta. Houve na Inglaterra as mesmas modificações de poder capilar que na França. Mas lá o personagem do rei, por exemplo, foi descolado para funções de representação, em vez de ser eliminado. Assim não se pode dizer que a mudança, ao nível do poder capilar, esteja absolutamente ligada às mudanças institucionais a nível das formas centralizadas do Estado.

FOUCAULT, Michel. Sobre a prisão. *In*: *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1998. p. 130-131.

Capilar: Foucault propõe que as relações entre os indivíduos se formam como uma rede dentro da sociedade e são o apoio para os poderes gerais. Vem daí o termo "capilaridade", já que o filósofo considera que essas são relações distribuídas e disseminadas na experiência individual, porém conectadas, cujo conjunto serve de base aos poderes centrais. A imagem à qual o termo faz referência é a da estrutura biológica do corpo humano, com suas veias e seu sistema circulatório.

Sináptico: nesse contexto, refere-se a um modo de realizar a transmissão de informações, fazendo referência aos sistemas biológicos (sinapses) de circulação de impulsos elétricos e de comunicação do corpo humano.

Decalagem: aqui, o filósofo refere-se a um desnível entre a forma como o poder era compreendido ou acontecia entre as pessoas, e a sua cristalização numa nova estrutura estatal.

- Como Foucault caracteriza as mudanças na mecânica do poder no século XVIII? O que significa dizer que o poder passou a ser exercido no corpo social e não sobre o corpo social?

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

ESTADO MODERNO NA HISTÓRIA EUROPEIA

Mediação sugerida
História

CE1 (EM13CHS101);
CE6 (EM13CHS603).

Os Estados modernos resultaram de um longo processo de unificação política, que se iniciou na Europa, no século XIV. Diferentemente do que ocorre nos dias de hoje, naquela época o poder estava centralizado nas mãos de monarcas. Alguns desses soberanos chegaram a governar com poderes praticamente absolutos, impondo leis e até mesmo exercendo o direito de vida e morte sobre seus súditos.

Desse modo, a monarquia foi a primeira forma de governo do Estado moderno, responsável não só pela centralização política dos territórios na maior parte da Europa Ocidental, mas também pela unificação de moedas e impostos, leis e normas, preços e medidas etc.

Como todo fato histórico e político, a centralização do poder do Estado decorre de um processo de construção e desenvolvimento com suas especificidades próprias. Entre os séculos XI e XV, na Europa, o poder dos monarcas estava restrito aos seus domínios pessoais. Assim, sua autoridade não era muito diferente daquela exercida por seus vassalos nos respectivos domínios. Cada senhor feudal exercia pleno governo em suas terras, que funcionavam como entidades independentes, com normas próprias, exércitos próprios etc. As famílias mais importantes de cavaleiros feudais lutavam para conquistar terras. As vitórias garantiam poder social e econômico, possibilitando aos vencedores se sobressair e manter o domínio em certo território.

O apoio da Igreja e a união de patrimônios por meio de casamentos também eram recursos utilizados pelos senhores feudais para ampliar seus domínios. Assim, formavam-se ducados, condados ou pequenos reinos, que disputavam para ampliar seus territórios.

Foi nesse contexto que os Estados começaram a ser unificados na maior parte da Europa Ocidental. É possível, contudo, identificar particularidades nesse processo de unificação política, de reino para reino: Portugal, por exemplo, havia se unificado já no século XIII; enquanto, na Espanha, o processo ocorreu no século XV. O pioneirismo desses reinos ibéricos permitiu a eles realizar grandes empreendimentos marítimos e formar impérios comerciais.

ELENA PROSVIROVA/SHUTTERSTOCK

Cerimônia de casamento católico em Nova York, Estados Unidos, 2018. Historicamente, o casamento católico surgiu na Idade Média como instrumento de composição de certo modelo de família e contribuiu para a transferência de bens e propriedades entre membros de diferentes núcleos familiares.

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

MODERNA

CORNELIS CLAESZ VAN WIERINGEN – MUSEU NACIONAL DOS PAÍSES BAIXOS, AMSTERDÃ

Batalha de Gibraltar em 1607, de Cornelis Claesz van Wieringen, c. 1621. Óleo sobre tela, 136 cm × 187 cm. Cenas de batalhas como essa expressavam a força dos Estados nacionais e de seus exércitos.

Na França, a Guerra dos Cem Anos (1337-1453), travada contra a Inglaterra, justificou a cobrança de tributos para a manutenção de um exército permanente, colaborando para fortalecer o poder do rei e enfraquecer os senhores feudais. Na Inglaterra, o Estado nacional consolidou-se com a dinastia Tudor, que assumiu o poder ao final da **Guerra das Duas Rosas**, em 1485. A Alemanha e a Itália, por outro lado, tiveram diferentes trajetórias e se mantiveram fragmentadas em principados e cidades independentes até o século XIX.

Nos Estados modernos, então, o rei passou a desempenhar uma autoridade quase ilimitada sobre seu território (diferentemente das monarquias medievais anteriores, em que as decisões tomadas pelo rei dependiam do apoio de seus vassalos). Assim, configurava-se um cenário em que o poder real e nacional estava acima dos poderes locais (ou seja, aqueles exercidos pelas províncias, condados etc.) e acima do poder religioso, como o da Igreja. O rei, sendo o único soberano, isto é, o detentor de toda autoridade ou poder político, tinha todos os habitantes do reino como súditos, os quais lhe deviam fidelidade. É importante destacar, nessa reflexão, que forma de governo se refere ao meio pelo qual a relação entre governantes e governados é instituída.

Duas formas básicas de governo encontradas na história europeia são a monarquia e a república.

A **monarquia moderna** pressupunha três princípios básicos:

- **Soberania** – a Coroa tornou-se soberana em seu território e os poderes concentraram-se na figura do rei. Em muitos casos, o poder real era compreendido como aquele legitimado por Deus. Assim, o monarca podia criar e impor leis sem o consentimento dos seus súditos.

Guerra das Duas Rosas: série de conflitos em que se opuseram duas dinastias aristocráticas, a dos York e a dos Lancaster, na disputa pela sucessão do trono inglês (1455-1485). O nome do conflito faz referência aos símbolos de ambas as famílias: rosa branca para designar a casa dos York e rosa vermelha para indicar a casa dos Lancaster.

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

- **Secularização** – apesar de não haver total separação entre Estado e Igreja, houve uma mudança progressiva nessa relação. O poder político passou a ser entendido como distinto do poder religioso, o que também gerou tensões entre Estado e Igreja, ainda que a relação entre ambos se mantivesse próxima. Ainda hoje, é impossível separar a influência que cada uma dessas instituições tem sobre a outra, como discutiremos mais adiante, nesta Unidade.
- **Centralização administrativa** – várias mudanças foram realizadas para tentar garantir a eficiência da ação governamental e a centralização das decisões nas mãos do soberano. Entre elas, podemos destacar o estabelecimento de uma burocracia estatal, de um exército permanente e de um sistema unificado de leis válido em todo o território e subordinado à monarquia. Ainda hoje essas estruturas operam nos Estados contemporâneos.

Nos séculos XVI e XVII, as monarquias absolutistas da Europa Ocidental atingiram o auge. Durante o reinado de Luís XIV (1643-1715), por exemplo, o absolutismo monárquico se consolidou na França. O rei absolutista aproveitou-se dos rompimentos causados pelas guerras religiosas para diminuir o poder da nobreza e aumentar seu domínio sobre toda a sociedade. O poder de Luís XIV era incontestável, ainda que a perda de privilégios dos nobres fosse considerada ilegítima.

Luís XIV, que ficou conhecido como o Rei Sol, governava sem primeiro-ministro, decidindo sobre todos os assuntos relativos ao Estado. Nenhum outro soberano da época encarnou a figura do monarca absoluto de maneira categórica como ele. Alguns pesquisadores interpretam que Luís XIV era um hábil mediador político. Por um lado, aproximou da Corte a nobreza de espada, de caráter tradicional e cujos ancestrais remontavam aos antigos senhores feudais; por outro, manteve a nobreza togada, formada por burgueses enobrecidos, nos cargos de administração da enorme burocracia estatal. Essa conciliação fortaleceu sua influência política, criando laços de fidelidade e aliança centrais para o exercício do poder absoluto.

Para além da influência política, econômica e militar, a França também gozou de prestígio intelectual e artístico na Europa. Os códigos de conduta e o padrão aristocrático difundiram-se e tornaram-se modelo para as demais aristocracias europeias.

SAMMLUNG RAUCH/INTERFOTO/FOTOARENA

As roupas fazem o rei, de M. Thackeray, 1840. Essa caricatura representa Luís XIV, símbolo da monarquia absolutista, em uma brincadeira com as palavras *rex* ("rei") e *Ludovicus* ("Luís") em latim, indicando que o rei nada mais seria do que um homem comum (e não um enviado divino, muito menos um astro) depois de tiradas as vestimentas reais.

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

MODERNA

Tempo de mudanças

CE1 (EM13CHS101); CE2 (EM13CHS204); CE6 (EM13CHS603).

Posteriormente, no início do século XVIII, intelectuais franceses passaram a reavaliar os valores políticos, religiosos e filosóficos vigentes até então, buscando ampliar o domínio da razão, em uma atitude que depois se espalhou por outros países da Europa e da América. Esses pensadores ficaram conhecidos como iluministas e influenciaram diretamente a ideologia das revoluções burguesas, em especial a francesa, e a construção do republicanismo na Modernidade.

As revoluções burguesas

Entre os séculos XVII e XVIII, a Europa foi palco de uma série de transformações sociais, políticas e econômicas que culminaram na formação de um novo sistema referências, responsável por nortear o comportamento das pessoas, a relação com os governantes e as práticas econômicas. A partir do movimento chamado Iluminismo, estabeleceram-se novas formas de comunicação, novos conceitos e um ambiente de forte crítica aos poderes anteriormente instituídos. No texto a seguir, o historiador italiano Modesto Florenzano aborda essas questões e suas ligações com as chamadas revoluções burguesas. Cabe acrescentar a essas reflexões, porém, que os ideais de igualdade dos revolucionários franceses também tinham seus limites, como discutiremos adiante.

> Com as revoluções inglesa e francesa criaram-se todos os instrumentos institucionais (político-jurídicos) e intelectuais (ideológicos) que permitiram e garantiram à burguesia a partir do século XIX o exercício da dominação social e da hegemonia política no mundo contemporâneo (e isto de forma incontrastável pelo menos até a Revolução Russa de 1917).
>
> A Revolução Inglesa [no século XVII] tornou possível pela primeira vez à sociedade, e dentro dela particularmente aos homens de propriedade, a conquista e o gozo da liberdade civil e política. A garantia dessa liberdade (concebida como natural), desses direitos civis e políticos, era agora assegurada pelos próprios indivíduos (transformados em cidadãos), e não mais por uma autoridade monárquica de origem divina ou humana. [...]
>
> Com a Revolução Francesa [1789] foi dado um passo à frente: à ideia (liberal) de liberdade civil e política, acrescentava-se a da igualdade (ou justiça) social. O aparecimento da democracia política (elaborada teoricamente, pouco antes da revolução, por J. J. Rousseau e adotada pelos jacobinos) e social (exigida e praticada pelos *sans-culottes*), se não rompia ideologicamente com o liberalismo, destruía e superava definitivamente todas as concepções político-ideológicas herdadas do passado. A frase atribuída a Mirabeau, "não é a liberdade que faz a revolução, é a igualdade", revela que a partir da Revolução Francesa nenhuma nova revolução (social) poderia ser possível sem esse novo conteúdo. Ora, a ideia de igualdade, de democracia política e social ultrapassava as necessidades e os interesses políticos da burguesia. Por essa razão, no século XIX a burguesia passou a renunciar a toda ideia de revolução, preferindo aliar-se sempre que possível às forças do Antigo Regime.
>
> FLORENZANO, Modesto. *Revoluções burguesas*. São Paulo: Brasiliense, 2007. p. 116-118.

Mediação sugerida
História

CE1 (EM13CHS101); CE2 (EM13CHS204); CE6 (EM13CHS603).

Poder e medidas econômicas nas monarquias absolutistas

Os monarcas absolutistas procuravam aumentar seu poder adotando medidas políticas e econômicas com a finalidade de ampliar ao máximo a riqueza do reino. O conjunto dessas medidas, adotadas pelos Estados nacionais europeus entre os séculos XVI e XVIII, ficou conhecido como **mercantilismo**. Com as políticas intervencionistas do mercantilismo, procurava-se assegurar a riqueza e o poder estatais, garantindo uma fonte de financiamento para guerras, expedições marítimas e explorações comerciais como parte do projeto colonial. Para administrar essa intervenção e fiscalizar as atividades econômicas, o Estado contava com uma contabilidade precisa das riquezas do reino e com muitos funcionários a seu serviço.

As práticas mercantilistas adotadas variavam conforme o Estado. É possível, no entanto, reconhecer as medidas mais comuns que orientaram as atividades políticas

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

e econômicas daquele período, muitas das quais embasaram princípios econômicos ainda hoje em vigor. Vejamos a seguir.

- **Metalismo** – os governos procuravam adquirir a maior quantidade possível de metais preciosos e proibir que eles saíssem do reino. Essa medida baseava-se no princípio de que o ouro e a prata eram as principais fontes de riqueza. Essa política moldou a exploração das colônias de diversos países europeus.
- **Balança comercial favorável** – era necessário exportar mais do que importar. As importações deviam se limitar às matérias-primas, enquanto as exportações se voltavam para os bens manufaturados. Todas as oportunidades para trocar as manufaturas produzidas no reino por ouro e prata deviam ser aproveitadas, a fim de incrementar os estoques desses metais.
- **Protecionismo alfandegário** – eram cobrados pesados impostos sobre produtos estrangeiros, o que os tornava mais caros. Assim, mesmo que a qualidade dos produtos importados fosse superior à dos produzidos no reino, os consumidores eram desestimulados a adquiri-los.
- **Exclusivo comercial metropolitano** – criar monopólios comerciais era outro modo de aumentar as exportações e diminuir as importações. O melhor exemplo dessa prática foi o estabelecimento dos domínios coloniais europeus. Utilizando mão de obra indígena ou africana escravizada, as colônias na América produziam e forneciam matérias-primas baratas às metrópoles europeias, e os colonos eram obrigados a consumir os produtos manufaturados vindos das metrópoles. A relação de dependência criada nesse período tem ecos até o presente, na maneira como as economias dos continentes africano, americano e asiático operam em relação à Europa e também em relação aos Estados Unidos – sobretudo após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), quando o dólar estadunidense se tornou a principal moeda estrangeira da economia mundial.

O Estado absolutista controlava toda a atividade econômica, reservando-se o direito de conceder monopólios comerciais, controlar a seu favor o tráfico de metais preciosos e mercadorias etc. Os governos mercantilistas também procuravam garantir a utilização de todos os terrenos disponíveis no reino e em suas colônias para a agricultura, a mineração ou, no caso das terras europeias, a manufatura, apesar de isso ser muito difícil de realizar na prática.

De cima para baixo: moeda de ouro espanhola de 1714, saqueada por piratas; moeda de prata espanhola de 1752.

Estatística e poder estatal

A Estatística é uma área da Matemática que coleta, analisa e interpreta dados a partir de métodos específicos. Desde o século XVII, quando foi criada, é utilizada como ferramenta para conhecer os recursos disponíveis ao Estado. Hoje tem utilidade também como forma de basear a elaboração de políticas públicas.

Entre os recursos mapeados tradicionalmente pela Estatística em pesquisas censitárias estatais, podemos citar a população (e taxas de natalidade e mortalidade), as riquezas naturais disponíveis (florestas, rios, reservas de minérios ou metais preciosos), as atividades econômicas realizadas (exportações, importações, comércio, produção agrícola e manufatureira), entre outros. Essas informações foram e são cruciais para decisões sobre assuntos internos e externos, além de embasarem as trocas econômicas internacionais.

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

MODELA

Mediação sugerida
Filosofia

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103);
CE6 (EM13CHS603).

A função do Estado segundo três filósofos políticos

Os três textos a seguir trazem ideias de filósofos políticos europeus que produziram obras sobre a função do Estado, em diferentes épocas e em distintos contextos. O Texto I trata do pensamento político de Nicolau Maquiavel (1469-1527); o Texto II, sobre o olhar de Thomas Hobbes (1588-1679); e o Texto III foi escrito por Jean-Jacques Rousseau (1712--1778). Leia atentamente cada texto, procurando captar as diferenças entre eles. Depois, faça as atividades propostas.

Texto I

O sóbrio olhar de Maquiavel descobre uma política totalmente terrena e um ser humano completamente profano. O desencanto do mundo externo se funde com o desencanto da natureza humana. O homem não é mais aquele ser pacífico e sociável tão desejado pelos filósofos da antiguidade e pelos teólogos da idade média. [...] A ambição pelo poder é central. O poder deixa de ser um vício dos poderosos e torna-se uma constante da natureza humana antes de toda política. Dominar o outro para não ser dominado [...].

Maquiavel observa o comportamento do homem sem nenhuma piedade, e projeta uma lista negativa do caráter humano. "Pode-se dizer em geral dos seres humanos que eles são ingratos, inconstantes, falsos, hipócritas, temerosos e ganan-ciosos" (Machiavelli, 1988, cap. XVII). Aquele que deseja conquistar e manter o poder político tem que contar com essa dimensão negativa; tem que partir do pressuposto, nas palavras do próprio Maquiavel, "de que todos os homens são perversos, e que seguem sempre suas más inclinações, assim que tenham uma oportunidade" (Machiavelli, 1983, I, 3). [...] O príncipe é aquele que permite a fertilidade da maldade – aquele que cuida das flores do mal.

[...] Sem hesitação, Maquiavel destrona duas grandes autoridades que gover-naram normativamente, até então, a doutrina da política: a religião e a moral. Ambas perdem a tutela sobre o poder político. Com toda franqueza, Maquiavel declara a religião como *instrumentum regni* – como instrumento de domínio – e coloca-a a serviço da política. [...] O mesmo ocorre com a moral – também ela tem que desaparecer da política – ou se subordinar a essa ordem. A moral da política transforma-se em política da moral.

HERB, Karlfriedrich. Além do bem e do mal: o poder em Maquiavel, Hobbes, Arendt e Foucault. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 10, p. 269-270, abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n10/08.pdf>. Acesso em: 27 maio 2020.

Texto II

Hobbes é o fundador de uma nova filosofia política. *Os elementos da lei natural e política, Do cidadão* e *Leviatã*, suas três obras mais importantes, são o ponto de partida de uma transformação radical do pensamento político de profundas implicações na conformação do mundo moderno. A concepção tradicional de política fundamentada em Aristóteles é o objeto central sua crítica, considerando que as premissas do pensamento político aristotélico [...] são resultado de uma consideração equivocada da natureza humana. [...] O ponto de partida de Hobbes é definido por meio dos seguintes elementos básicos: primeiro, o homem não está apto para a sociedade; é um ser absolutamente egoísta que em suas relações com os outros busca apenas conseguir os meios mais adequados para a realização de seus fins. Em segundo lugar, não ama naturalmente a outros homens; o homem não busca por natureza companheiros nem amizades; ao juntar-se a outros quer seu reconhecimento, sua admiração, obter os meios necessários para seu conforto, aproveitamento pessoal ou satisfação. Em terceiro lugar, ao pressupor o egoísmo e a maldade na natureza humana, pretende, a partir de uma consideração mais

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

realista do homem, estabelecer um fundamento seguro para justificar a existência de um poder coercitivo no Estado que sirva ao fim de assegurar a paz. A ideia de Hobbes é que a filosofia política, apenas na medida em que parte de uma consideração realista da natureza humana, ou seja, do egoísmo e da maldade, dará o conhecimento correto a partir do qual o Estado pode se fundamentar e se construir [...].

CORTES RODAS, Francisco. El contrato social en Hobbes. *Estudios Políticos*, n. 37, p. 18, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-51672010000200002&script=sci_abstract&tlng=es>. Acesso em: 29 maio 2020. (Tradução nossa).

Texto III

O homem nasceu livre, e em toda parte se encontra sob ferros. De tal modo acredita-se o senhor dos outros, que não deixa de ser mais escravo que eles. Como é feita essa mudança? Ignoro-o. Que é que a torna legítima? Creio poder resolver esta questão.

Eu imagino os homens chegados ao ponto em que os obstáculos, prejudiciais à sua conservação no estado natural, os arrastam, por sua resistência, sobre as forças que podem ser empregadas por cada indivíduo a fim de se manter em tal estado. Então esse estado primitivo não mais tem condições de subsistir, e o gênero humano pereceria se não mudasse sua maneira de ser. Ora, como é impossível aos homens engendrar novas forças, mas apenas unir e dirigir as existentes, não lhes resta outro meio, para se conservarem, senão formando, por agregação, uma soma de forças que possa arrastá-los sobre a resistência, pô-los em movimento por um único móbil e fazê-los agir de comum acordo.

Essa soma de forças só pode nascer do concurso de diversos; contudo, sendo a força e a liberdade de cada homem os primeiros instrumentos de sua conservação, como as empregará ele, sem se prejudicar, sem negligenciar os cuidados que se deve? Esta dificuldade, reconduzida ao meu assunto, pode ser enunciada nos seguintes termos.

"Encontrar uma forma de associação que defenda e proteja de toda a força comum a pessoa e os bens de cada associado, e pela qual, cada um, unindo-se a todos, não obedeça portanto senão a si mesmo, e permaneça tão livre como anteriormente." Tal é o problema fundamental cuja solução é dada pelo contrato social. As cláusulas deste contrato são de tal modo determinadas pela natureza do ato, que a menor modificação as tornaria vãs e de nenhum efeito; de sorte que, conquanto jamais tenham sido formalmente enunciadas, são as mesmas em todas as partes, em todas as partes tacitamente admitidas e reconhecidas, até que, violado o pacto social, reentra cada qual em seus primeiros direitos e retoma a liberdade natural, perdendo a liberdade convencional pela qual ele aqui renunciou.

Todas essas cláusulas, bem entendido, se reduzem a uma única, a saber, a alienação total de cada associado, com todos os seus direitos, em favor de toda a comunidade; porque, primeiramente, cada qual se entregando por completo e sendo a condição igual para todos, a ninguém interessa torná-la onerosa para os outros.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv00014a.pdf>. Acesso em: 29 maio 2020.

Não escreva no livro.

1. Por que o Estado e o direito são necessários, de acordo com cada um dos autores?

2. O que essas três explicações sobre a existência do Estado e do direito têm em comum?

3. Como Hobbes e Rousseau explicam a origem do Estado?

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

MODERNA

Mediação sugerida
Sociologia

CE1 (EM13CHS101);
CE2 (EM13CHS204);
CE6 (EM13CHS603).

ESTADO E SOCIEDADE

Anteriormente, abordamos aspectos do longo processo de formação do Estado moderno no decorrer da história. Agora, vamos nos concentrar no presente, procurando analisar de que forma o Estado se relaciona com a sociedade.

O Estado, como instituição, não está dissociado das demais estruturas da sociedade. Para além disso, ele atua concretamente para manter algumas estruturas em operação e preservar uma ordem social determinada.

Quais são os princípios que regem o Estado hoje, no Brasil e nos países democráticos? Que outros modelos de Estado foram possíveis em sociedades com estruturas diferentes da nossa? Quais são as relações entre o Estado e as estruturas sociais no contexto do Brasil contemporâneo e em outros países? Os textos e as atividades a seguir oferecem ferramentas para que possamos explorar de forma analítica essas questões.

CE1 (EM13CHS101); CE2 (EM13CHS204); CE6 (EM13CHS602, EM13CHS603, EM13CHS606).

Estado moderno, nação e governo

Nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, há diversas ferramentas que nos auxiliam a questionar a ideia da existência de uma suposta "natureza humana". É com base nesse questionamento – ou seja, na ideia de que não existe, necessariamente, uma "natureza humana" – que podemos olhar para o desenvolvimento das sociedades sem nos pautarmos em uma fórmula ou em um modelo único, considerado ideal. Contudo, é compreensível que os europeus Maquiavel, Hobbes e Rousseau tenham pensado a natureza humana como base em valores e ideias de suas épocas e culturas, expressando a visão etnocêntrica predominante no pensamento filosófico do contexto em que cada um viveu.

As ideias desses autores embasaram de muitas maneiras as concepções de política e de Estado moderno. De certo modo, é possível identificarmos pontos comuns entre o discurso desses autores e ideias que circulam na sociedade brasileira sobre a política e também sobre uma suposta "natureza humana".

A própria elaboração da República Federativa do Brasil como modelo de organização estatal parte de princípios muito semelhantes a alguns pontos das teorias de Maquiavel, Hobbes e Rousseau. Essas semelhanças podem ser observadas, por exemplo, em princípios que constam na Constituição Federal, como: a ideia de que o Estado deve proteger as pessoas umas das outras; a ideia de que deve orientar-se para um bem comum compartilhado entre todos os cidadãos que estão subordinados àquele Estado; e a ideia de que a moral e a religião devem estar submissas à estrutura do Estado, e não o inverso. Algumas dessas ideias são apresentadas em maiores detalhes mais adiante, nesta Unidade.

Esses princípios forneceram as bases do modelo de organização estatal, chamado de Estado moderno, que se constituiu historicamente junto com a ideia de nação. Ressalta-se que a construção cultural denominada de nação

Explorando outras fontes

Site

Senado Federal. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/hpsenado>. Acesso em: 30 maio 2020.

Site do Senado Federal, uma das casas do Congresso Nacional, ao lado da Câmara dos Deputados. As informações disponíveis no *site* permitem que os cidadãos conheçam as atribuições e a história do Senado no Brasil.

MATEUS BONOMI/AGIF/AFP

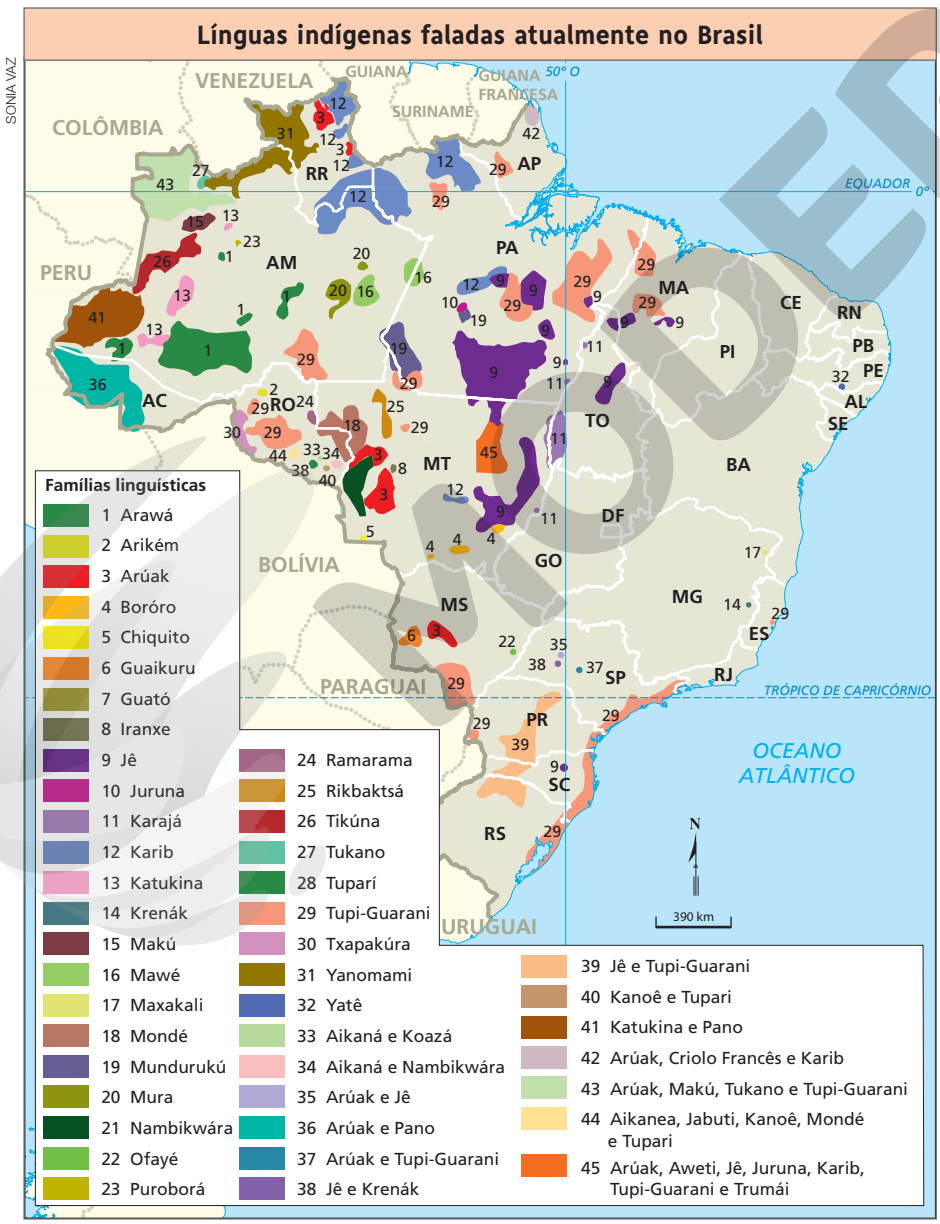
Audiência pública com a participação de representantes de povos indígenas, em Brasília (DF), 2019. Na imagem, a liderança indígena nacional, Sonia Guajajara (à esquerda), ao lado da então deputada, também indígena, Joenia Wapichana.

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

pressupõe a integração de diferentes grupos. Um exemplo desse projeto de unificação, no caso do Brasil, está nos esforços estatais e legais feitos ao longo de nossa história para que o português se disseminasse e se tornasse a língua oficial do país.

Em 1759, quando as terras que hoje compreendem o Brasil eram colônia de Portugal, um alvará régio fez com que a disciplina de Língua Portuguesa se tornasse obrigatória e o ensino de línguas indígenas fosse proibido. Mais tarde, durante a ditadura do Estado Novo (1937-1945), o então presidente Getúlio Vargas (1882-1954) nacionalizou a educação, instituindo, entre outras medidas, o chamado crime idiomático. De acordo com o crime idiomático, as pessoas que falassem cotidianamente outra língua que não fosse o português poderiam ser presas.

Além dessas bases de organização do Estado moderno, diversos sociólogos, antropólogos, cientistas políticos e filósofos procuraram refletir sobre outras características que marcam o funcionamento dessa instituição. Segundo o sociólogo alemão Max Weber (1864-1920), o Estado é uma estrutura produzida com a crescente racionalização da organização social. Isso significa que a criação de um Estado marcaria a passagem para uma sociedade na qual prevalecem regras e normas burocráticas que valem igualmente para todos os seus cidadãos.



Fonte: ISA (Instituto Socioambiental. Povos Indígenas no Brasil). *Línguas indígenas*. Disponível em: <https://mirim.org/linguas-indigenas>. Acesso em: 3 jun. 2020.

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

MODERNA

Mediação sugerida
Sociologia
Filosofia

CE1 (EM13CHS101); CE2 (EM13CHS204); CE6 (EM13CHS603, EM13CHS606).

Outras características do Estado moderno

Max Weber associou diferentes acontecimentos a determinadas mudanças na visão de mundo das sociedades europeias. Em um primeiro momento, o sociólogo elencou a prevalência do protestantismo em muitos países europeus. Em um segundo momento, considerou o desenvolvimento de uma ideologia racionalista que viria a pautar transformações concretas na organização social, como a derrubada dos regimes absolutistas, as revoluções burguesas (retome a página 50, se necessário), diversos desenvolvimentos científicos e a própria ideia de república. Em um terceiro momento, Weber indicou o desenvolvimento do capitalismo, entre outros fatores.

Protestantismo

A Reforma Protestante foi um movimento de contestação ao poder da Igreja Católica que se espalhou por vários países no decorrer do século XVI. O movimento foi desencadeado em 1517, pelo monge alemão Martinho Lutero (1483-1546), que teve seus argumentos e suas críticas à Igreja Católica publicados em um folheto que obteve certo alcance, causando grande repercussão na época.

Foi apoiado por diferentes setores sociais, que tinham em comum o descontentamento com os caminhos adotados pela Igreja Católica. A adesão ao protestantismo, no entanto, variou conforme as situações locais. Nos reinos mais distantes do papado, onde o controle de Roma era menor, como os do norte da Europa, o protestantismo se tornou predominante.

Inspirados nas ideias de Lutero, outros reformadores difundiram o protestantismo na Europa. Em 1536, João Calvino (1509-1564), teólogo francês convertido ao luteranismo, criou uma versão mais radical e austera das propostas de Lutero. Devido à perseguição religiosa que enfrentou à época, Calvino teve de ir para a Suíça, onde fundou o movimento calvinista. Para os calvinistas, a devoção ao trabalho e a riqueza material eram formas de reconhecer os abençoados por Deus. A prosperidade resultante do trabalho era sinal da graça divina, e o trabalho duro não era visto como punição, mas como meio de louvar a Deus. Tal formulação atraiu os setores da burguesia interessados em uma justificativa religiosa para suas atividades.

As ideias de Max Weber também evidenciam outra característica do Estado moderno. Segundo o sociólogo, o principal mecanismo de garantia e manutenção do poder do Estado sobre indivíduos é o monopólio do uso da violência física. Isso significa que a violência física só pode ser utilizada quando o Estado a autoriza e o Estado é a única instituição que possui legitimidade para realizar esse tipo de prática.

No Brasil contemporâneo, por exemplo, a Lei Maria da Penha, que entrou em vigor em setembro de 2006, pune diretamente a prática da violência doméstica, ou seja, o Estado não autoriza esse tipo de violência, impondo uma sanção a quem a pratica. O processo de criação dessa lei se deu após a condenação do Estado brasileiro, pela Corte Interamericana de Direitos Humanos, em 2002, por omissão e negligência na resolução do caso da cearense Maria da Penha, que havia sofrido duas tentativas de assassinato, em 1983, por parte de seu marido. O Estado brasileiro, como reparação simbólica, elaborou a Leia Maria da Penha nº 11.340/06, que visa "coibir a violência doméstica e familiar contra as mulheres".

Observe, na página ao lado, o gráfico que retrata os impactos da Lei Maria da Penha cinco anos após entrar em vigor.

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

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

O impacto em números (2006-2011)

ERICSON GUILHERME LUCIANO

O impacto em números

Com base na Lei Maria da Penha, mais de 330 mil processos foram instaurados apenas nos juizados e varas especializados entre 2006 e 2011

332.216 processos que envolvem a Lei Maria da Penha chegaram, entre setembro de 2006 e março de 2011, aos 52 juizados e varas especializados em Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher existentes no país. O que resultou em:

33,4% de processos julgados

9.715 prisões em flagrante

1.577 prisões preventivas decretadas

237 mil relatos de violência foram feitos ao Ligue 180, serviço telefônico da Secretaria de Políticas para as Mulheres

Sete de cada **dez** vítimas que telefonaram para o Ligue 180 afirmaram ter sido agredidas pelos companheiros

Fontes: CONSELHO Nacional de Justiça, Departamento Penitenciário Nacional e Secretaria de Políticas para as Mulheres, 28 ago. 2011. Disponível em: <https://istoe.com.br/154804_PROTEGIDOS+PELA+LEI+MARIA+DA+PENHA/>. Acesso em: 31 maio 2020.

Da mesma maneira que o Estado pode reprimir o uso da violência, ele pode autorizá-lo e instrumentalizá-lo junto a algumas instituições, como as Forças Armadas e as polícias militares. Há dispositivos que regulam burocraticamente os casos em que o Estado pode usar dessa violência e em que grau pode fazê-lo. Contudo, na prática, algumas questões frequentemente interferem nesse processo.

Estado, classe social e sistemas públicos

CE1 (EM13CHS101); CE2 (EM13CHS204); CE6 (EM13CHS603).

Mediação sugerida
Sociologia
Filosofia

Tanto nos acontecimentos ocorridos na sociedade europeia, como vimos, quanto na atualidade, o Estado possui uma estrutura que produz diferentes formas de estratificação social. No caso particular das sociedades modernas e contemporâneas, as desigualdades são acirradas em um sistema de classes sociais. Nesse contexto, alguns estudiosos procuraram compreender como se dão as dinâmicas de manutenção de ordens sociais e econômicas.

Karl Marx (1818-1883) desenvolveu a ideia de que o Estado, no capitalismo, é necessariamente uma estrutura que beneficia a classe dominante – a burguesia – e atua em seu favor, porque é por ela elaborada e por ela controlada. Os estudos de Marx se voltam também para a compreensão das dinâmicas capazes de transformar a estrutura do Estado e reorganizar a produção e a distribuição de recursos da sociedade, deslocando o seu controle para as mãos do proletariado. Isso demonstra que Marx considerava a estrutura estatal um eixo fundamental para a mudança social.

Protesto contra o investimento privado em campanhas políticas, em Brasília (DF), 2015.

PEDRO FRANÇA/AGÊNCIA SENADO

Ao estudar como as relações entre classes sociais perpassam o Estado, no século XX, o filósofo francês Louis Althusser (1918-1990) desenvolveu a ideia de aparelhos ideológicos de Estado para evidenciar o papel de outras instituições na manutenção do poder do Estado na sociedade. Para ele, o sistema educacional, a religião e as comunicações de massa (à sua época, rádio, televisão e mídia impressa) operam na sociedade como veículos das ideias que sustentam a submissão ao Estado.

Mediação sugerida
Sociologia
Filosofia

Jogos e disputas

CE1 (EM13CHS101); CE2 (EM13CHS204); CE5 (EM13CHS502, EM13CHS503, EM13CHS504); CE6 (EM13CHS603, EM13CHS606).

Podemos dizer que as divisões e estratificações da sociedade refletem a forma como o Estado está estruturado? A maneira como o Estado se organiza ao longo do tempo manifesta as múltiplas contradições e disputas que existem na sociedade, em que diferentes classes e frações de classes procuram influenciá-lo e delineá-lo por meio da defesa de seus interesses.

Esse ponto de vista não é tão distante das formulações de outros filósofos e sociólogos, como Michel Foucault e Pierre Bourdieu (1930-2002). Bourdieu concentrou seus estudos sobre o sistema educacional, embora tenha abordado diversos fenômenos sociais, como o mercado imobiliário, o consumo de bens culturais, entre outros.

Quando iniciou seus primeiros trabalhos que deram origem ao livro *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* – em parceria com Jean-Claude Passeron – na década de 1960, a preocupação de Bourdieu era explicar as desigualdades sociais que incidiam nos resultados escolares das crianças francesas.

Com um sistema de educação pública de cobertura universal e com poucas diferenças de estrutura entre as escolas na França na década de 1960, diversos pesquisadores estavam intrigados com as baixas notas dos estudantes oriundos de famílias mais pobres em comparação àqueles de famílias mais ricas. A explicação mais comum dada por estatísticos e outros profissionais, na ocasião, era a de que as crianças de famílias mais pobres seriam supostamente "menos inteligentes" e teriam herdado essa condição de seus pais. Vindo ele mesmo de uma família pobre do Béarn, uma região rural remota nos montes Pireneus, o sociólogo questionava essa explicação e se pôs a investigar outros fatores sociais que poderiam influenciar naquele processo.

Uma de suas mais importantes descobertas foi a de que, mesmo com um sistema de ensino padronizado na França da década de 1960, havia ainda importantes diferenças entre a educação e o tratamento recebido pelos mais pobres, por um lado, e pelos mais ricos, por outro. Além disso, ele identificou que essa desigualdade ocorria porque os conteúdos que o sistema escolar definia como importantes para as crianças e os jovens refletiam os conhecimentos e a cultura da classe dominante.

Um exemplo prático dado por Bourdieu estava no registro da língua materna. Quando uma criança de 6 ou 7 anos começa a ser alfabetizada formalmente, na escola, ela aprende o registro formal da língua, ou seja, a norma-padrão; se essa criança escuta, desde bebê, a língua falada pelos pais já nesse registro, e desenvolveu a fala a partir dele, a alfabetização é apenas o processo de registrar e grafar o que já se conhece. Contudo, para crianças cujos pais não tiveram acesso à escolarização, pode tratar-se praticamente de aprender um novo idioma enquanto se aprende a registrá-lo por escrito, o que configura um processo de aprendizado de registro da língua materna bem mais complexo.

SONY PICTURES CLASSICS/EVERETT COLLECTION/FOTOARENA

COPACABANA FILMES

Os filmes *Entre os muros da escola* (Laurent Cantet, França, 2008) e *Pro dia nascer feliz* (João Jardim, Brasil, 2005) retratam diferentes maneiras de como as desigualdades sociais perpassam o cotidiano escolar.

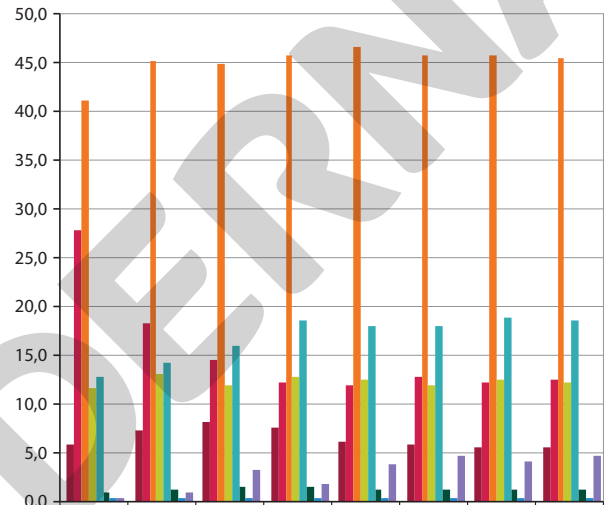
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Bourdieu também mostrou que, como o sistema escolar oferece, por meio dos diplomas, a chave para acessar posições sociais mais privilegiadas, as desigualdades escolares operam em função da manutenção da ordem social e do sistema de classes. Além da escola, outros sistemas públicos foram apontados por diferentes pesquisadores ao longo do tempo como ferramentas que acabam exercendo essa mesma função em sociedades em que as desigualdades são significativas. Um deles é o sistema de justiça criminal, incluindo tanto os processos jurídicos e policiais diversos quanto o sistema carcerário.

Leia abaixo algumas reflexões de Michel Foucault sobre o tema e observe o gráfico relativo à população prisional no Brasil entre 2005 e 2012.

> Minha hipótese é a de que a prisão esteve, desde sua origem, ligada a um projeto de transformação dos indivíduos. Habitualmente se acredita que a prisão era uma espécie de depósito de criminosos, depósito cujos inconvenientes se teriam constatado por seu funcionamento, de tal forma que se teria dito ser necessário reformar as prisões, fazer delas um instrumento de transformação dos indivíduos. Isto não é verdade: os textos, os programas, as declarações de intenção estão aí para mostrar. Desde o começo a prisão devia ser um instrumento tão aperfeiçoado quanto a escola, a caserna ou o hospital, e agir com precisão sobre os indivíduos. O fracasso foi imediato e registrado quase ao mesmo tempo que o próprio projeto. Desde 1820 se constata que a prisão, longe de transformar os criminosos em gente honesta, serve apenas para fabricar novos criminosos ou para afundá-los ainda mais na criminalidade. Foi então que houve, como sempre nos mecanismos de poder, uma utilização estratégica daquilo que era um inconveniente. A prisão fabrica delinquentes, mas os delinquentes são úteis tanto no domínio econômico como no político. Os delinquentes servem para alguma coisa. [...]
>
> [...] basta ver o medo e ódio que os operários do século XIX sentiam em relação aos delinquentes para compreender que estes eram utilizados contra eles nas lutas políticas e sociais, em missões de vigilância, de infiltração, para impedir ou furar greves, etc.
>
> FOUCAULT, Michel. Sobre a prisão. *In*: *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1998. p. 131-132.

Percentual da população prisional segundo escolaridade (Brasil, 2005-2012)



ERICSON GUILHERME LUCIANO

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Analfabeto	5,8	7,3	8,2	7,5	6,3	5,7	5,6	5,4
Alfabetizado	27,8	18,1	14,4	12,3	11,9	12,7	12,3	12,5
En. Fund. Incompleto	41,1	45,2	44,8	45,6	46,4	45,8	45,7	45,3
En. Fund. Completo	11,5	13,0	12,0	12,7	12,6	12,0	12,4	12,2
En. Médio	12,8	14,3	16,1	18,5	18,0	18,1	18,7	18,7
En. Superior	1,0	1,2	1,4	1,4	1,1	1,1	1,2	1,2
Pós-graduação	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Não informado	0,0	0,9	3,1	1,9	3,7	4,6	4,1	4,7

Fontes: SISTEMA Integrado de Informação Penitenciária (Infopen). MAPA do encarceramento: os jovens do Brasil. Secretaria-Geral da Presidência da República e Secretaria Nacional de Juventude. Brasília: Presidência da República, 2015. p. 30. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/01/Mapa_do_Encarceramento_-_Os_jovens_do_brasil.pdf >. Acesso em: 29 maio 2020.

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103); CE5 (EM13CHS502, EM13CHS503, EM13CHS504); CE6 (EM13CHS606).

Foco no texto e na imagem

Não escreva no livro.

1. Observe o gráfico acima e procure explicar o que está sendo mostrado nele.
2. Agora, retome o trecho do texto de Michel Foucault nesta página e identifique a característica histórica das prisões, segundo o autor.
3. Observe novamente o gráfico acima. Como é possível explicar o fenômeno exposto no gráfico com base nas colocações de Foucault e de Bourdieu?

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

MODERNA

Mediação sugerida
Sociologia

Sociedades sem Estado

CE1 (EM13CHS101); CE2 (EM13CHS204); CE6 (EM13CHS603).

Todas as sociedades que apresentam formas de estratificação social têm Estado ou instituições similares ao Estado. Contudo, sociedades não estratificadas também podem apresentar formas de poder que não se assemelhem tanto ao Estado, como é o caso de uma ampla gama de estruturas sociais conhecidas e registradas em trabalhos etnográficos. Nessas sociedades, poder centralizador é o do chefe ou da chefe de cada clã, mas ainda assim há diferenças significativas entre essas formas de centralização de poder e a figura do Estado.

Foco no texto

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103); CE6 (EM13CHS606).

Não escreva no livro.

Para diversos pensadores que estudamos ao longo desta Unidade, o Estado é uma necessidade que ocorreria em qualquer sociedade em dado momento de sua história. O antropólogo político Pierre Clastres (1934-1977), porém, tratou a questão perguntando-se: de que maneira as relações políticas, o poder e a violência acontecem em sociedades que funcionam sem Estado? Suas conclusões, no texto a seguir, nos auxiliam a desconstruir o mito de que o Estado é uma decorrência necessária da evolução histórica e a questionar a ideia de que política, poder e Estado são quase sinônimos e andam necessariamente juntos.

> As sociedades primitivas são sociedades sem Estado: esse julgamento de fato, em si mesmo correto, na verdade dissimula uma opinião, um juízo de valor, que prejudica então a possibilidade de constituir uma antropologia política como ciência rigorosa. O que de fato se enuncia é que as sociedades primitivas estão privadas de alguma coisa – o Estado – que lhes é, tal como a qualquer outra sociedade – a nossa, por exemplo – necessária. Essas sociedades são, portanto, incompletas. Não são exatamente verdadeiras sociedades – não são policiadas –, e subsistem na experiência talvez dolorosa de uma falta – falta do Estado – que elas tentariam, sempre em vão, suprir.
>
> De um modo mais ou menos confuso, é isso mesmo o que dizem as crônicas dos viajantes ou os trabalhos dos pesquisadores: não se pode imaginar a sociedade sem o Estado, o Estado é o destino de toda sociedade. Descobre-se nessa abordagem uma fixação etnocentrista tanto mais sólida quanto é ela, o mais das vezes, inconsciente. [...]
>
> Inacabamento, incompletude, falta: não é absolutamente desse lado que se revela a natureza das sociedades primitivas. Ela impõe-se bem mais como positividade, como domínio do meio ambiente natural e do projeto social, como vontade livre de não deixar escapar para fora de seu ser nada que possa alterá-lo, corrompê-lo e dissolvê-lo. É a isso que nos devemos prender com firmeza: as sociedades primitivas não são os embriões retardatários das sociedades ulteriores, dos corpos sociais de decolagem "normal" interrompida por alguma estranha doença; elas não se encontram no ponto de partida de uma lógica histórica que conduz diretamente ao termo inscrito de antemão, mas conhecido apenas *a posteriori*, o nosso próprio sistema social. (Se a história é essa lógica, como podem ainda existir sociedades primitivas?) Tudo isso se traduz, no plano da vida econômica, pela recusa das sociedades primitivas em se deixarem tragar pelo trabalho e pela produção, através da decisão de limitar os estoques às necessidades sociopolíticas, da impossibilidade intrínseca da concorrência – de que serviria, numa sociedade primitiva, ser um rico entre pobres? – em suma, pela proibição, não formulada ainda que dita, da desigualdade. [...]
>
> O Estado, dizem, é o instrumento que permite à classe dominante exercer sua dominação violenta sobre as classes dominadas. Que seja. Para que haja o aparecimento do Estado, é necessário, pois, que exista antes divisão da sociedade em classes sociais antagônicas, ligadas entre si por relação de exploração. [...]
>
> As sociedades primitivas são sociedades sem Estado porque, nelas, o Estado é impossível. [...]

CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o Estado*: pesquisas de antropologia política. São Paulo: Cosac & Naify, 2007. p. 207-234.

1. Retome o texto de Pierre Clastres, que você acabou de ler. Qual é a relação entre as ideias de Clastres e as ideias sobre o Estado já discutidas nesta Unidade? Há semelhanças entre essas maneiras de pensar? Quais?
2. Que relações estabelece Clastres entre política e estrutura social?
3. Em que medida, na sua opinião, o pensamento de Clastres ajuda a compreender a sociedade brasileira?

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

CÓPIA

ESTADO, POLÍTICA E TERRITÓRIO

Mediação sugerida
Sociologia
História

CE1 (EM13CHS101);
CE6 (EM13CHS603).

Apesar de o Estado ser parte da estrutura que mantém a estratificação social e com isso produza, de certa forma, desigualdades, ele também pode se tornar um mediador dessas desigualdades. Para isso, é necessário que cumpra com alguns princípios básicos de gestão estatal, tornando-se ferramenta de ação para diferentes grupos sociais e buscando atender variados (às vezes conflitantes) interesses de cada segmento. Para além disso, discute-se com ênfase na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas as relações entre Estado, política e território. Quais são os limites da atuação do Estado e de seu domínio? Nas próximas páginas são apresentadas reflexões sobre esses princípios e seus limites.

Princípios de gestão estatal e conflitos no Estado brasileiro

CE1 (EM13CHS101);
CE2 (EM13CHS204);
CE6 (EM13CHS603,
EM13CHS606).

Embora o Estado tenha sempre características que lhe são definidoras, há bastante variação no que diz respeito aos princípios que o norteiam. O Estado reflete, em cada sociedade, a ordem social que visa manter e proteger. Além da oposição entre a monarquia absolutista e o formato republicano e democrático, há características e princípios de funcionamento do Estado que podem variar em distintos períodos históricos e sociedades.

A separação de três poderes independentes – Executivo, Legislativo e Judiciário –, cada um com autonomia para fiscalizar e atuar sobre os demais, foi proposta pelo filósofo francês Montesquieu (1689-1755), no contexto de elaboração ideológica e teórica dos modelos republicanos. Atualmente, nem todos os países organizam o Estado de acordo com esses princípios, e mesmo os que seguem esse modelo, muitas vezes apresentam desequilíbrios na distribuição de poder entre cada uma dessas instâncias. O caso do Brasil ajuda a pensar nos pormenores dessa relação. Para refletir mais sobre isso, leia o texto a seguir.

> A citação seguinte é uma das que melhor ilustra o pensamento de Montesquieu [...]:
>
> Quando na mesma pessoa, ou no mesmo corpo de magistrados, o poder legislativo se junta ao executivo, desaparece a liberdade; pode-se temer que o monarca ou o senado promulguem leis tirânicas, para aplicá-las tiranicamente. Não há liberdade se o poder judiciário não está separado do legislativo e do executivo. Se houvesse tal união com o legislativo, o poder sobre a vida e a liberdade dos cidadãos seria arbitrário, já que o juiz seria ao mesmo tempo legislador. Se o judiciário se unisse com o executivo, o juiz poderia ter a força de um opressor. E tudo estaria perdido se a mesma pessoa, ou o mesmo corpo de nobres, de notáveis, ou de populares, exercesse os três poderes: o de fazer as leis, o de ordenar a execução das resoluções públicas e o de julgar os crimes e os conflitos dos cidadãos.
>
> Ao seu tempo e ao seu modo, cada povo criou uma gramática própria para operar o sistema político vigente, havendo, pois, incontáveis modelos de instituições bem como de relacionamentos que entre elas foram sendo estabelecidos. [...]
>
> [No Brasil] As urnas referendaram o regime vigente: uma república presidencialista. Houve então a distorção de haver simultaneamente um sistema presidencialista de governo e um Congresso com funções de sistema parlamentarista. Restou então evidente que muitas reformas à Constituição seriam necessárias, entre elas a das instituições políticas, sem as quais as relações entre os poderes, os governos da União e dos estados membros ficariam seriamente comprometidas. [...]

Explorando outras fontes

Filmes

Muito além do Cidadão Kane. Inglaterra, 1993. Direção: Simon Hartog. Duração: 93 min.

Esse documentário televisivo mostra as relações entre a mídia e o poder no Brasil.

Arquitetos do poder. Brasil, 2010. Direção: Alessandra Aldé e Vicente Ferraz. Duração: 100 min.

O documentário trata da relação entre política e mídia no Brasil contemporâneo, apresentando diversas imagens históricas e depoimentos.

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

MODERNA

WAGNER SANTOS DE ALMEIDA/SHUTTERSTOCK

Candangos, de Bruno Giorgi, 1959. A escultura está no centro da Praça dos Três Poderes, em Brasília (DF), sede das funções legislativa, executiva e judiciária do Brasil.

Nesse cenário, o processo legislativo evolui a passos lentos, o que motiva e tem justificado, na perspectiva do Poder Executivo, o recurso, com frequência, a um instrumento de exceção: a medida provisória, que é um documento que desde sua edição é dotado de força de lei e que, por isso, deve ser apreciado em até 60 dias pelo Poder Legislativo; em não o sendo, desde então obstaculizará a pauta dos encaminhamentos.

PINHEIRO, Ivan Antônio; VIEIRA, Luciano José Martins; MOTTA, Paulo Cesar Delayti. Mandando Montesquieu às favas: o caso do não cumprimento dos preceitos constitucionais de independência dos três poderes da república. *Revista de Administração Pública*, v. 45, n. 6, p. 1736-1737, 2011. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/7057/5614>. Acesso em: 30 maio 2020.

Junto com a separação dos três poderes – ainda que o equilíbrio entre eles possa ser questionado em diferentes circunstâncias –, há outros princípios que norteiam as instituições estatais modernas. Um deles é a impessoalidade, ou seja, a ideia de que as ações devem ser elaboradas e aplicadas sem considerar as necessidades e os desejos individuais (embora deixe espaço para eles), considerando, sobretudo, o coletivo. Dessa forma, o Estado republicano não deve se tornar instrumento de um único indivíduo ou grupo, a princípio, uma vez que isso significaria colocar em benefício de alguns os recursos e as riquezas produzidos por todos. Diversas configurações históricas, econômicas, sociais e culturais, porém, fazem com que a prática desse princípio seja também limitada em alguns casos, como o do Brasil – mas não apenas ele. As reflexões de sociólogos brasileiros, desde a década de 1930, buscam dar conta de explicar esse processo.

O Estado não é uma ampliação do círculo familiar e, ainda menos, uma integração de certos agrupamentos, de certas vontades particularistas, de que a família é o melhor exemplo. Não existe, entre o círculo familiar e o Estado, uma gradação, mas antes uma descontinuidade e até uma oposição. [...]

Não era fácil aos detentores das posições públicas de responsabilidade, formados por tal ambiente, compreenderem a distinção fundamental entre os domínios do privado e do público. Assim, eles se caracterizam justamente pelo que separa o funcionário "patrimonial" do puro burocrata conforme a definição de Max Weber. Para o funcionário "patrimonial", a própria gestão política apresenta-se como assunto de seu interesse particular; as funções, os empregos e os benefícios que deles aufere relacionam-se a direitos pessoais do funcionário e não a interesses objetivos, como sucede no verdadeiro Estado burocrático, em que prevalecem a especialização das funções e o esforço para se assegurarem garantias jurídicas aos cidadãos. A escolha dos homens que irão exercer funções públicas faz-se de acordo com a confiança pessoal que mereçam os candidatos, e muito menos de acordo com as suas capacidades próprias. Falta a tudo a ordenação impessoal que caracteriza a vida no Estado burocrático. O funcionalismo patrimonial pode, com a progressiva divisão das funções e com a racionalização, adquirir traços burocráticos. Mas em sua essência ele é tanto mais diferente do burocrático, quanto mais caracterizados estejam os dois tipos.

No Brasil, pode dizer-se que só excepcionalmente tivemos um sistema administrativo e um corpo de funcionários puramente dedicados a interesses objetivos e fundados nesses interesses. Ao contrário, é possível acompanhar, ao longo de nossa história, o predomínio constante das vontades particulares que encontram seu ambiente próprio em círculos fechados e pouco acessíveis a uma ordenação impessoal. Dentre esses círculos, foi sem dúvida o da família aquele que se exprimiu com mais força e desenvoltura em nossa sociedade.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 31, 141-147.

Explorando outras fontes

Filmes

Democracia em vertigem.
Brasil, 2019.
Direção: Petra Costa.
Duração: 121 min.

O documentário retrata os bastidores do *impeachment* de Dilma Rousseff e a crise político-econômica recente do Brasil.

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

Estado, ciência e religião

Mediação sugerida
Sociologia
História

CE1 (EM13CHS101);
CE2 (EM13CHS204);
CE6 (EM13CHS603).

No debate sobre a impessoalidade do Estado, a ciência tem aparecido como uma possível solução. Há uma forte tendência, por exemplo, de compreender a necessidade de que tanto a administração do Estado como as políticas públicas que ele desenvolve e aplica sejam baseadas não apenas na vontade de grupos que ocupam o poder, mas em evidências científicas e técnicas. Isso nem sempre foi assim, como vimos no caso do governo de Luís XIV, na França dos séculos XVII e XVIII, mas também em casos nos quais o Estado não é laico.

A visão de que a ciência, em especial, as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, deveria ser base para as políticas públicas e a gestão estatal foi promovida, sobretudo, após a Segunda Guerra Mundial, para prevenir o reaparecimento de regimes autoritários fascistas. Já a laicidade é um princípio reivindicado desde as origens do modelo republicano, na Europa.

Atualmente, muitos países concedem liberdade religiosa a seus cidadãos, mas diferem no grau de separação entre Estado e religião. Em países como os Estados Unidos, o Brasil e a Índia, a Constituição garante a neutralidade do Estado em relação à religião (o princípio de laicidade). Cada indivíduo tem, então, o direito de adotar a crença que preferir, ou de não adotar nenhuma, sem sofrer discriminação social ou legal. Essa garantia jurídica não significa, porém, que não haja intolerância religiosa nesses países.

Há países nos quais, mesmo havendo a garantia da liberdade de crença, o Estado reconhece apenas uma religião como oficial. É o caso do Reino Unido e da Dinamarca, que têm como religião oficial o anglicanismo e o luteranismo, respectivamente.

Existem também países em que o Estado não é separado da religião, como é o caso do Vaticano e do Irã. O Vaticano é sede da Igreja Católica e tem o papa como chefe dos três poderes. Diferentemente, o Irã tem a escolha, por voto direto, dos representantes que compõem a república teocrática islâmica, formada por assembleias de natureza laica e religiosa, que dividem entre si as atribuições governamentais.

Explorando outras fontes

Filme

Persépolis. França, Estados Unidos, 2007. Direção: Marjane Satrapi, Vincent Paronnaud. Duração: 95 min.

Baseado na novela gráfica em quadrinhos homônima, articula as memórias da autora Marjane Satrapi com uma análise do período que envolve a Revolução Iraniana.

DUY PHUONG NGUYEN/ALAMY/FOTOARENA

Vista aérea do Vaticano, em 2018. Trata-se de uma cidade-Estado independente, estabelecida em 1929, dentro de Roma, na Itália.

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

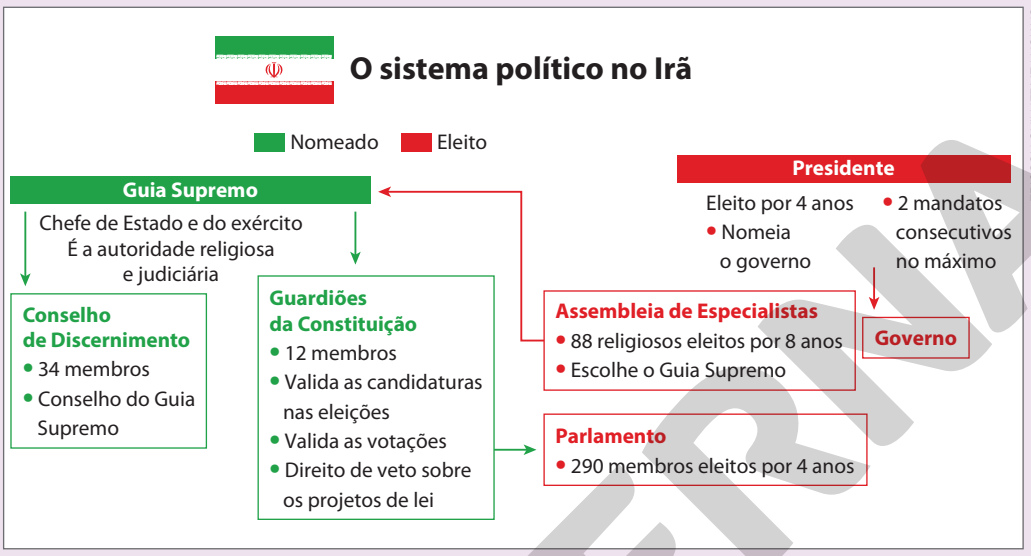
MODERNA

Mediação sugerida
Sociologia

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103);
CE2 (EM13CHS204);
CE6 (EM13CHS603, EM13CHS606).

Diferentes tipos de Estado

O gráfico e os textos a seguir tratam de três tipos distintos de Estado: a composição política do Irã, a Constituição brasileira e a formação do Vaticano. Observe-os atentamente, identificando cada um. Faça, na sequência, as atividades propostas.



ERICSON GUILHERME LUCIANO

Fonte: Elaborado com base em dados obtidos em: IRÃ: le Guide Ali Khamenei, orchestrateur électoral en démocratie théocratique. *Franceinfo*, 26 fev. 2016. Disponível em: <https://www.francetvinfo.fr/monde/iran/iran-le-guide-ali-khamenei-orchestrateur-electoral-en-democratie-theocratique_3064167.html>. Acesso em: 31 maio 2020.

O esquema acima mostra as instituições políticas do Irã às vésperas das eleições de 26 de fevereiro de 2016. No Irã, os eleitores são todos aqueles nascidos no país e com idade mínima de 15 anos. Cidadãos que estão fora do país também podem votar. Por meio do voto direto, realiza-se a escolha dos representantes que vão ocupar três instâncias de poder que orientam o Estado no Irã. Diferentemente dos regimes republicanos ocidentais, o sistema iraniano é formado por assembleias de natureza laica e religiosa, que dividem entre si as atribuições governamentais.

A chamada Assembleia de Especialistas é formada por 86 líderes religiosos, eleitos para um mandato de oito anos, que determinam a escolha do Guia Supremo. O Guia é aclamado como a principal liderança do governo iraniano e deve formar o Conselho de Guardiões da Constituição. O atual sistema foi implementado após a chamada Revolução Islâmica, em 1979, resultado de amplas rebeliões populares contrárias ao regime imperial que vigorava no país anteriormente.

Texto I

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

[...]

VI – é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;

VII – é assegurada, nos termos da lei, a prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva;

VIII – ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei;

[...]

CONSTITUIÇÃO Federal do Brasil, 1988. Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_15.12.2016/art_5_.asp>. Acesso em: 3 jun. 2020.

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

Texto II

O Vaticano, sede da Igreja Católica Apostólica Romana, é o menor país soberano do mundo. Fica no centro de Roma, capital da Itália, em um território que não chega a meio quilômetro quadrado e onde vivem cerca de 900 pessoas. O papa, além de ser a autoridade máxima da Igreja, também é o chefe absoluto dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário do Vaticano. Lá, não há partidos políticos. Quando um papa morre ou renuncia, essa autoridade é concedida transitoriamente para um colégio de cardeais – responsável pela eleição do próximo pontífice. A Fábrica de São Pedro, órgão correspondente a uma prefeitura, cuida da manutenção dos prédios e da limpeza pública, entre outras coisas.

O país não tem exército. Atualmente, a Guarda da Suíça – aqueles sujeitos com roupas medievais coloridas – cuida da vigilância de honra das entradas da cidade e dos aposentos papais. A segurança armada fica por conta da polícia italiana. A nação tem ainda emissoras de TV e rádio próprias, além de um jornal impresso. Mesmo não sendo integrante da ONU, tem ali observador permanente, com acesso a documentos e debates em todos os programas.

O Vaticano não faz parte da União Europeia, mas adotou o euro como moeda. O dinheiro do país é cuidado pelo Banco do Vaticano, fundado em 1887 para administrar as finanças da Igreja. Oficialmente, a economia do Estado está baseada em donativos e nos juros dos investimentos de seu patrimônio.

O Estado da Cidade do Vaticano foi criado em 1929, com a assinatura de um acordo entre a Santa Sé e o premiê italiano Benito Mussolini. Os fascistas indenizaram o Vaticano em 1,75 bilhão de liras pelas terras tomadas durante a unificação italiana, em 1870. A formação do Estado italiano foi um golpe duro de engolir para as autoridades eclesiásticas – na Idade Média, os Estados Papais chegaram a ter um território contínuo que se estendia desde a Campânia, no sul da Península Itálica, até a Emília-Romana, no norte, com portos nos litorais Tirreno e Adriático. Isso sem falar no sem-número de terras de propriedade da Igreja espalhadas pelo mundo todo.

O QUE é o Vaticano? *Superinteressante*, 10 nov. 2017. Disponível em: <https://super.abril.com.br/historia/o-que-e-o-vaticano/>. Acesso em: 30 maio 2020.

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

MODERNA

Não escreva no livro.

1. Procure identificar os países citados no esquema e nos Textos I e II que se relacionam com as características mencionadas a seguir. Se necessário, consulte outras fontes confiáveis para auxiliar na identificação.

a) qual deles pode ser considerado uma cidade-Estado;

b) qual deles prevê a liberdade religiosa e o Estado laico em sua constituição;

c) qual deles adota um sistema misto entre eleições e indicações/nomeações para composição do governo.

2. Analise novamente o esquema da página anterior e faça uma nova leitura dos Textos I e II. Na sequência, escolha alguns elementos dos sistemas políticos dos três países em questão (Irã, Brasil e Vaticano) para estruturar uma comparação analítica. Você pode elaborar um quadro comparativo, fazer anotações em tópicos ou desenvolver um texto. Se necessário, consulte a Constituição Federal brasileira e outras fontes confiáveis sobre o Estado da Cidade do Vaticano e sobre a República Islâmica do Irã para completar esta atividade.

A lista a seguir traz algumas sugestões de elementos que você pode utilizar.

a) Como são definidas as autoridades máximas de cada Estado?

b) Além da autoridade máxima, há outras instâncias estatais igualmente poderosas que possam, por exemplo, interferir na atuação da autoridade máxima, limitá-la ou até mesmo forçar uma mudança de autoridade?

c) Qual é o papel legalmente atribuído à religião em cada um desses três casos? Quais são as semelhanças e as diferenças entre eles?

d) Como o Estado se mantém economicamente em cada um desses países?

3. Agora, criem um painel com o tema "Religião: entre Estado e democracia", explicando pelo menos um dos seguintes conceitos:

- laicidade;
- liberdade religiosa;
- cidade-Estado;
- teocracia.

Mediação sugerida
Geografia

Estado e território

CE1 (EM13CHS101); CE2 (EM13CHS203, EM13CHS204); CE6 (EM13CHS603, EM13CHS604).

O que permite que cada Estado tenha autonomia em suas ações é, em parte, a compreensão de que suas ações incidem sobre um território delimitado. Ao mesmo tempo, a própria delimitação de territórios é frequentemente percebida como submissão a um Estado específico. Contudo, a questão se torna ainda mais complexa quando refletimos sobre as relações entre Estados e a incidência da política determinada por Estados estrangeiros em diversos territórios. Essa incidência pode acontecer principalmente (mas não exclusivamente) por três meios:

- acordos bilaterais não comerciais – envolve dois Estados a fim de trocas políticas, como o incentivo à imigração europeia para o Brasil entre os séculos XIX e XX para prover mão de obra voltada à agricultura, após a Lei Áurea (1888);
- acordos e transações comerciais bi ou multilaterais – determinação de um Estado para que, por exemplo, produtos de empresas de um ou vários países sejam sobretaxados, subsidiados ou tenham redução de impostos de importação;
- resultado de disputas de forças geopolíticas a fim de criar ou aliviar pressões – declarações de guerra, invasões ou bloqueios econômicos, como o caso do longo bloqueio dos Estados Unidos a Cuba.

No contexto de um mundo cada vez mais integrado e globalizado, em que, para além dos Estados, as empresas e as organizações da sociedade civil vêm se internacionalizando, a influência da política nacional de diversos países sobre outros se torna ainda mais intensa. Os blocos econômicos e comerciais, como a União Europeia e o Mercosul, também são espaços de atuação conjunta de diversos Estados, que decidem atuar em um sentido comum, obtendo benefícios econômicos, sociais e/ou políticos pela atuação em bloco. Ao mesmo tempo, nem os blocos, nem as organizações diplomáticas internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), são "super-Estados" que podem retirar categoricamente a soberania da atuação de cada Estado nacional sobre o território delimitado e a eles submetidos.

Vista interna do Museu da Imigração, em São Paulo (SP), com um acervo que traz informações sobre processos imigratórios para o Brasil, resultado de acordos diretos entre o Estado brasileiro e diferentes Estados europeus na passagem do século XIX para o XX. Fotografia de 2014.

RENATO LUIZ FERREIRA/FOLHAPRESS

Bloqueio dos Estados Unidos a Cuba

A Revolução Cubana (1959) trouxe mudanças significativas. Os Estados Unidos romperam relações diplomáticas com Cuba em 1961, decretando o embargo econômico à ilha. Na prática, os Estados Unidos baniram vínculos comerciais com Cuba, além de proibir linhas de crédito e vários tipos de trocas comerciais e intercâmbios financeiros. Esse embargo também afetou as relações econômicas de outros países com Cuba, pela força política dos interesses estadunidenses nas negociações internacionais, efeito de sua supremacia econômica.

Em dezembro de 2014, negociações entre o então presidente estadunidense Barack Obama e Raúl Castro, então presidente do Conselho de Estado da República de Cuba, intermediadas pelo papa Francisco I, fizeram com que os dois países reatassem relações diplomáticas. Nesse gesto histórico, as restrições sobre a economia cubana foram amenizadas e ambos os países libertaram presos políticos como um ato simbólico. Contudo, até hoje, o embargo econômico a Cuba não foi suspenso pelo Congresso dos Estados Unidos.

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

CE1 (EM13CHS101); CE2 (EM13CHS203, EM13CHS204); CE6 (EM13CHS603, EM13CHS606).

Mediação sugerida
Geografia

Não escreva no livro.

O trânsito de comunicações e sua influência, que extrapola fronteiras nacionais e expande (ou flexibiliza) a noção de território, também se soma a essas questões intrigantes da contemporaneidade. O texto a seguir apresenta algumas reflexões sobre o assunto.

> [...] A exaltação política e a exatidão geométrica do território cristalizaram-se, sobretudo, a partir do século XVII. [...] Apesar do termo território ter sua raiz no Império Romano, é somente a partir do século XVII [...] que seu uso político passa a ser mais largo, especialmente em razão do Tratado de Westphalia (1648). Segundo este Tratado, cada Estado é soberano em seu território, consequentemente as interferências nos assuntos internos de um país passam a ser reconhecidas como violação dos direitos internacionais. Assim, surgem na Europa as primeiras fronteiras modernas que demarcam os primeiros Estados-territoriais do mundo.
>
> Desde então esse modelo de Estado territorial se difundiu para o mundo todo, porém, com as conhecidas e profundas desigualdades no exercício da soberania entre os Estados. [...] a interpretação geográfica que decorreu desse processo histórico identificou o território e suas fronteiras com o Estado, ou seja, o território circundado por fronteiras foi concebido como um espaço físico, geométrico, inerte, onde é exercido o poder do soberano. [...]
>
> [...] Porém, paralelo a esta leitura, emerge outra compreensão do território, usado não só pelo Estado, expressiva da vida de relações e mais próxima do espaço banal. [...]
>
> SANTOS [...] [O geógrafo brasileiro Milton Santos] propõe que o espaço seja compreendido como "um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá". [...]
>
> [...]
>
> Sendo histórico, o território é condição e produto do trabalho social, ao mesmo tempo em que é formado por um contínuo intercâmbio entre o trabalho morto e o trabalho vivo. Nesse processo as normas e as regras inscrevem-se na materialidade, orientando a cultura imaterial. [...]
>
> [...]
>
> O Estado-territorial recebeu todo o privilégio da análise na escala internacional. Esse fato contribuiu para a obliteração da ação de agentes que há muito usam o território segundo outras racionalidades que não apenas a estatal. Talvez esta seja a razão da surpresa com o protagonismo de agentes hegemonizados que nas últimas décadas "entraram" na cena política a partir de novos usos do território.

CATAIA, Marcio Antonio. Território político: fundamento e fundação do estado. *Sociedade & Natureza*, v. 23, n. 1, p. 116, 119, 122-123, 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/sociedadenatureza/article/view/11531>. Acesso em: 30 maio 2020.

MOACYR LOPES JÚNIOR/FOLHAPRESS

O geógrafo e professor Milton Santos (1926-2001) é uma referência importante no campo da Geografia e das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Fotografia tirada em São Paulo (SP), em 1996.

1. O autor apresenta duas visões antagônicas sobre a ideia de território. Quais são elas?
2. O autor afirma que, em sua perspectiva, não é possível compreender a complexidade de relações políticas do mundo hoje sem levar em conta diversos agentes que são parte da sociedade, além do Estado. Ofereça alguns exemplos de que agentes seriam esses.
3. Debata com os colegas, em duplas ou trios, sobre as relações entre Estado e sociedade, procurando lembrar casos concretos em que a relação entre esses agentes seja conflituosa. Se necessário, realizem uma breve pesquisa em fontes confiáveis ou conversem com professores, familiares ou pessoas mais velhas em busca de exemplos. Levantem hipóteses acerca de como esses conflitos poderiam ser mediados ou resolvidos.
4. Discutam também sobre qual seria a opinião de vocês em relação ao papel da democracia e da participação popular na política em casos como os analisados na questão anterior.

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

Mediação sugerida
História

DEMOCRACIA E LIBERDADE

Para que o Estado possa exercer o papel de mediador, além dos princípios de gestão estatal já discutidos anteriormente, é necessário que sua ação seja orientada para a democracia. Isso significa que duas instâncias precisam operar: a participação de diferentes atores sociais na gestão do Estado e a regulação do Estado sobre esses atores sociais. O sistema eleitoral, o conceito moderno de democracia e alguns casos paradigmáticos sobre a intervenção do Estado, assim como a separação entre público e privado, são alguns dos pontos de reflexão que você vai encontrar nas próximas páginas.

CE1 (EM13CHS101);
CE2 (EM13CHS204);
CE6 (EM13CHS603).

ROLANDO DE FREITAS/ESTADÃO CONTEÚDO

Apuração de votos do segundo turno das eleições nacionais presidenciais em 1989, em São Paulo (SP).

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

Mediação sugerida
História

Democracia antiga e democracia moderna

CE1 (EM13CHS101);
CE2 (EM13CHS204);
CE5 (EM13CHS501);
CE6 (EM13CHS603).

É comum, ao falar em democracia, lembrar-se da democracia de Atenas, na Antiguidade grega. A política, ou seja, a gestão disputada e disputável da vida pública e comum, foi apontada por diferentes filósofos na Antiguidade como indissociável dos seres humanos e das sociedades. Os atenienses encontraram um modelo bastante particular, à época, de fazer gestão. Por meio de assembleias, todos aqueles considerados cidadãos tinham direito à fala e ao voto em questões de interesse geral em Atenas. A seguir, vamos compreender um pouco melhor como se deu a construção da democracia em Atenas.

Atenas e a origem das palavras

A investigação científica sobre a origem das palavras chama-se etimologia. Você já parou para pensar sobre a origem de certas palavras do nosso vocabulário político? As palavras "democracia" e "política", por exemplo, têm origem justamente no contexto da democracia ateniense. "Política" vem de *pólis*, enquanto a palavra "democracia" é a junção do radical grego *demo* ("povo") e *cratos* ("poder").

As *pólis* na Antiguidade

CE1 (EM13CHS101);
CE2 (EM13CHS204);
CE5 (EM13CHS501);
CE6 (EM13CHS603)

Por volta de 1200 a.C., os gregos passaram a se organizar em comunidades chamadas *genos*, constituídas de clãs familiares, que se identificavam por meio de um ancestral comum. As diversas comunidades gregas, predominantemente agrárias, oscilavam entre um governo dominado por um chefe guerreiro ou partilhado entre famílias nobres. Ao longo do século VIII a.C., o modelo partilhado tornou-se o mais difundido, dando origem à *pólis*.

A palavra *pólis*, de origem grega, é frequentemente traduzida como cidade-Estado. As *poleis* gregas eram independentes, com instituições políticas e militares próprias, buscavam ser economicamente autossuficientes e tinham limites territoriais demarcados. A *pólis* era a comunidade de cidadãos, indivíduos responsáveis pelas atividades política e militar de uma cidade. Assim, mais do que se referir aos limites territoriais de uma cidade, o termo *pólis* correspondia aos cidadãos que a habitavam.

Na *pólis*, as decisões políticas eram tomadas somente após um processo de debate e discussão, por meio do qual a comunidade dos cidadãos podia participar do governo. Contudo, nos primeiros tempos da *pólis*, entre os séculos VIII a.C. e VII a.C., eram poucos os que podiam efetivamente participar do governo.

A instituição do direito escrito, em diversas *poleis* da Antiguidade grega, é atribuída a legisladores lendários, como Licurgo, em Esparta, e Drácon, em Atenas. Mas também houve legisladores reais, que foram muito relevantes nesse processo. Um dos mais importantes foi Sólon, que viveu em Atenas no século VI a.C.

CE1 (EM13CHS101);
CE2 (EM13CHS204);
CE5 (EM13CHS501);
CE6 (EM13CHS603).

Atenas: a construção da democracia

Em 509 a.C., o aristocrata Clístenes assumiu o poder em Atenas. Atuando contra os interesses do próprio grupo, implementou uma reforma das leis que regiam a vida política ateniense. Clístenes aboliu a divisão da sociedade em grupos conforme a renda agrícola e estabeleceu uma divisão de acordo com o local de residência. O objetivo da sua política era abolir as diferenças com base na origem familiar ou na fortuna pessoal e instituir a igualdade dos cidadãos perante a lei. Ele também definiu as instâncias de participação e decisão política em Atenas, em que a Eclésia, ou Assembleia, instituiu-se como autoridade suprema. A participação dos cidadãos na Assembleia era feita em rodízio por um sistema de sorteio.

Vista da Acrópole de Atenas, em 2018. A Acrópole de Atenas, concluída no século V a.C., reúne o principal conjunto arquitetônico da Grécia na Antiguidade. As acrópoles (cidades altas) eram construídas no ponto mais alto da região por questões de segurança.

DAVIDECO/ALAMY/FOTORENA

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

MODERNA

LUISA RICCIARINI/BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL – MUSEU DA ÁGORA, ATENAS

Liberdade coroando o povo ateniense, autor desconhecido, 366 a.C. Mármore, 157 cm × 43 cm. Relevo com o registro da lei contra a tirania.

Democracia direta em Atenas

CE1 (EM13CHS101); CE2 (EM13CHS204); CE5 (EM13CHS501); CE6 (EM13CHS603).

A reforma política de Clístenes foi muito importante para a instituição da democracia em Atenas, pois ampliou a participação política dos cidadãos, assegurando-lhes o direito de debater e decidir sobre as questões importantes para a *pólis*, por meio da participação na Assembleia. No entanto, mulheres, pessoas escravizadas, estrangeiros, adolescentes e crianças, que compunham juntos cerca de 90% da população, não eram considerados cidadãos e não tinham direito de participar da vida política de Atenas. Embora juridicamente todos os cidadãos fossem iguais e pudessem participar ativamente das discussões políticas, os cargos públicos mais elevados eram ocupados por uma elite intelectual e política, cujo poder vinha da riqueza fundiária. Se hoje podemos olhar para esses números e estranhar que o governo de uma minoria seja o berço do conceito de democracia, é porque esse conceito se alargou durante os séculos, em especial após as revoluções burguesas europeias e a elaboração do modelo republicano, tema que discutiremos mais adiante abordando as democracias modernas.

Em Atenas havia uma democracia direta, ou seja, os cidadãos participavam diretamente do governo, cada um expressando suas posições políticas. Já na democracia moderna, que se costuma chamar de democracia representativa, os cidadãos escolhem, por meio do voto, os seus representantes. O governo efetivo não é exercido pelos cidadãos, mas está a cargo das instâncias de poder municipal, estadual e federal. Cabe aos cidadãos, teoricamente, monitorar a atuação dos seus representantes.

Cidadão, cidadania

CE1 (EM13CHS101); CE2 (EM13CHS204); CE5 (EM13CHS501); CE6 (EM13CHS603).

Cidadania é um conceito cujo significado varia no tempo e no espaço. Por exemplo, ser cidadão não tem o mesmo sentido na Grécia antiga, na Roma antiga e na Europa atual. Mesmo no contexto contemporâneo, há divergência sobre o que é cidadania em países e culturas diferentes, como Brasil, Estados Unidos e China.

Na Grécia antiga, ser cidadão significava pertencer, ser filiado à cidade, condição restrita a certas camadas da população. Via de regra, como vimos, escravizados, mulheres, crianças, adolescentes e estrangeiros estavam excluídos da participação política.

Hoje o termo "cidadania" pode ser definido como o conjunto de direitos e deveres que se refere aos indivíduos que compõem um Estado ou uma nação. Os direitos dos cidadãos, que podem ser políticos, civis e sociais, em geral são conquistados no decorrer de um processo de lutas, como podemos ver em muitas situações da atualidade. São marcos desse processo a Declaração de Independência dos Estados Unidos (1776) e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789); ambas inauguraram a noção moderna de cidadania, ou seja, a ideia de que todos os seres humanos são dotados de direitos naturais e inalienáveis, como o direito à vida, à liberdade e à realização pessoal. De maneira contraditória, porém, nos Estados Unidos os direitos de cidadão não se aplicavam às mulheres e à população negra escravizada. No caso da França, berço da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, tampouco os seus defensores na época se opuseram ao domínio colonial do país em diversos territórios ultramarinos. Essas foram conquistas posteriores, obtidas por meio de lutas sociais, tema discutido mais à frente neste Livro.

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

COINUP/ALAMY/FOTOARENA

Ruínas da Ágora ateniense em 2020. A Ágora era um espaço público de convivência, importante para o exercício da cidadania e a consolidação da democracia.

Estado democrático

Imediatamente salta aos olhos a vinculação de fato entre a democracia e o Estado moderno. Mais precisamente, observa-se frequentemente que a democracia tornou-se uma adjetivação do Estado em expressões como "Estado democrático". É como se a democracia tivesse perdido a sua significação prática de ser o lugar público do processo de identificação da sociedade consigo em proveito de uma nova forma de organização política. Com efeito, o Estado moderno vem a cumprir esse papel de estruturação da sociedade a partir de uma nova posição: o lugar onde se cria o mecanismo que, independentemente do espaço público dos cidadãos, ganha existência própria e controla a sociedade desde fora.

O conceito de democracia sofre aqui um deslocamento que altera o seu sentido, pois, de "organização da *pólis*", ele se tornou uma forma de governo possível do Estado. O Estado moderno configura historicamente um fenômeno político desconhecido que termina por fazer da democracia uma forma de legitimação do seu próprio poder.

A transferência do processo democrático de participação direta na tomada de decisões, que dava forma à comunidade, para um centro de poder situado acima da sociedade, acarretou a reorganização política das relações humanas, resultando numa transformação dos próprios conceitos de "espaço público" ou de "governo da maioria". As categorias da filosofia política clássica tornaram-se insuficientes para a análise de um fenômeno político que, tal como uma substância, aceita várias aparências sem contudo modificar a sua significação essencial. A democracia pode inclusive vir a significar uma mera aparência de participação política, embora o seu sentido originário seja precisamente o de uma *efetiva* participação dos indivíduos nos assuntos públicos.

Estamos pois confrontados com duas significações que, juntas, excedem a um enfoque dos fenômenos políticos baseados apenas na noção de "formas de governo". O Estado no seu sentido de "governo autônomo" corresponde bem à noção clássica de "forma de governo", porém, enquanto aparelho moderno de governo, estruturado por uma máquina administrativa centralizada, ele significa simultaneamente uma nova articulação do social pelo político e do político pelo social.

ROSENFIELD, Denis L. *O que é democracia*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003. p. 12-13. (Coleção primeiros passos).

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

Mediação sugerida
Sociologia
Filosofia

CE1 (EM13CHS101);
CE2 (EM13CHS204);
CE5 (EM13CHS501, EM13CHS502);
CE6 (EM13CHS603).

Público e privado no jogo democrático

Na formação do Estado e no debate sobre a democracia, há uma importante separação entre o que é compreendido como público e o que é compreendido como privado. Embora pareça uma separação bastante simples, a realidade dela é bem mais complexa, uma vez que o Estado incide também sobre a vida privada. As diversas formas de regulação e os princípios norteadores da ação do Estado são uma tentativa de mediar os limites entre a preservação das liberdades individuais e da vida privada, e as necessidades e imposições pelo Estado de ações de interesse público – uma equação típica do que chamamos de democracias liberais.

Para Max Weber, o Estado moderno é a elaboração de uma forma de organização social específica – a sociedade capitalista moderna –, sendo acompanhado de outras estruturas fundamentais historicamente construídas. Segundo esse autor, a burocracia como princípio de organização do Estado é a expressão máxima dessas características da modernidade em relação à organização do poder. Como vimos anteriormente, em nossa sociedade, todo poder passa pelo Estado.

Tomemos como exemplo as configurações familiares, que parecem, em um primeiro momento, pertencer somente à esfera privada: uma estrutura de poder baseada em princípios culturais de ordem simbólica que parecem distintos dos princípios legais e burocráticos que regem o Estado. Contudo, basta recorrer à legislação que dispõe sobre os casamentos, os divórcios e as heranças, para verificarmos que o Estado atua efetivamente regulando e, assim, estabilizando práticas relativas ao parentesco. Ao mesmo tempo que nosso parentesco convenciona que o núcleo adulto de uma família é formado por, no máximo, duas pessoas, e que, culturalmente, reconhecemos os membros da família com base na consanguinidade, a legislação civil brasileira proíbe a bigamia de qualquer espécie e estabelece que a paternidade comprovada geneticamente pelo DNA seja legalmente responsabilizada de maneira automática.

De forma complementar ao que propôs Weber sobre o domínio estatal, a filósofa política Hannah Arendt (1906-1975) propôs que o uso da violência legitimada não é suficiente para caracterizar a função social do Estado. Segundo ela, para além da organização do poder e do uso da violência, caberia à burocracia exercer um papel fundamental na dominação e no funcionamento estatal; portanto, na organização da política. Com base nessa reflexão, ela analisou amplamente a relação entre poder, Estado e violência e as maneiras como concebemos essas dinâmicas da vida social.

Tira de Mafalda, do cartunista Quino, publicada em *Toda Mafalda* (São Paulo: Martins Fontes, 2010).

© JOAQUÍN S. LAVADO TEJÓN (QUINO). TODA MAFALDA/FOTOARENA

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

MODERNA

Foco no texto

Não escreva no livro.

Uma articulação entre as ideias de Hannah Arendt e as ideias do também alemão Jürgen Habermas, expostas no texto a seguir, nos permite visualizar, no mundo contemporâneo, muitas das questões abordadas por Weber no início do século XX.

> Para Hannah Arendt, tanto os teóricos políticos da esquerda, quanto da direita acreditam que "a violência é a mais flagrante manifestação do poder". Tal comunhão de ideias faz acreditar que o poder político nada mais é do que a organização da violência, ou seja, o poder é a violência organizada, ou talvez até mesmo legitimada. [...] Continuando, Arendt vê que nos tempos atuais a burocracia é a nova forma de dominação. A burocracia, um sistema onde ninguém é responsável, pode ser considerada o domínio mais tirânico de todos, pois nele não há ninguém a quem se possa questionar, não há vilão, não há como individualizar o inimigo. Os inimigos muitas vezes são as normas, cujos indivíduos conhecem, mas não se reconhecem nelas. Tais normas advêm de um Estado visto eventualmente como repressor e algumas vezes contraditório aos desejos da sociedade em geral. O poder, e também o Estado são vistos como elementos restritos à parte da sociedade, limitados: o poder pertence aqueles detém o poder econômico e "mandam" na sociedade, ou aqueles que detém o poder político e persofinicam-se no Estado ou pertence aos detentores da violência, a grupos armados não estatais, como as facções criminosas.
>
> As análises contemporâneas levam à necessidade de uma nova reflexão sobre o poder. O poder precisa novamente ser ligado à ação coletiva como escreveu Arendt. Daí surge a urgência de uma participação do cidadão na vida política, é vital que o cidadão aja [...]. No seu pensamento o poder é inerente à própria existência das comunidades políticas e "emerge onde quer que as pessoas se unam e ajam em concerto", sendo legitimado pela própria ação dos cidadãos. [...]
>
> É a partir desse momento que se busca o diálogo com o pensamento de Jürgen Habermas, que vai escrever sobre a legitimidade, ao qual pode-se relacionar com o poder. Um objeto, ou norma legítima deve obedecer ao chamado princípio democrático. Os cidadãos, agindo eticamente, dentro de um discurso, criam assim normas legítimas, pautadas em uma discussão social e racional [...] Assim, a legitimidade em Habermas, como o poder em Arendt, é também advinda do seio da sociedade. A legitimidade não está ligada ao real ou divino, mas sim à atuação da sociedade. A ação coletiva que pode legitimar o direito é advinda do poder social. [...] Habermas [...] crê que a legitimidade das regras "se mede pela resgatabilidade discursiva de sua pretensão de validade normativa", onde deve-se observar se as mesmas vieram de um processo legislativo racional. Desse pensamento extrai-se que uma norma legítima é aquela resgatada de um discurso social e posta no ordenamento. É da discussão na sociedade que se extraem os valores para positivação das normas, sendo legítimas aquelas que assim são elaboradas.
>
> [...]
>
> SIQUEIRA, Gustavo Silveira. Poder e legitimidade: um diálogo entre o pensamento de Hannah Arendt e Jürgen Habermas. Confluências. *Revista Interdisciplinar de Sociologia e Direito*, v. 9, n. 2, p. 87, 89-90, 2007. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/confluencias/article/view/34328/19729>. Acesso em: 23 jun. 2020.

1. O autor apresenta, entre outras coisas, a interpretação de Arendt para a ideia de poder. Que interpretação é essa e como ela se relaciona com os debates já realizados nesta Unidade sobre o Estado?
2. Segundo o autor do texto, qual é a aproximação possível entre as ideias de poder em Arendt e de legitimidade em Habermas?
3. De que maneira a concepção de Habermas sobre a legitimidade das normas se relaciona ao exemplo já dado, nesta Unidade, das regras e normas relativas às famílias? Em dupla com um colega, discutam e procurem levantar pelo menos mais um exemplo para ilustrar esse processo.
4. Ainda em dupla, discutam a seguinte questão: de que maneira a concepção de Habermas, de que "uma norma legítima é aquela resgatada de um discurso social e posta no ordenamento" pode auxiliar a compreender os conflitos em torno da aprovação de leis polêmicas no Brasil? Se necessário, façam uma pesquisa em jornais e revistas para observar um exemplo concreto.
5. Escrevam um texto, de uma a duas páginas, refletindo sobre a seguinte questão: qual é a relação entre poder, legitimidade e democracia, de acordo com as ideias centrais do autor do texto desta página? O texto elaborado por vocês poderá servir, caso desejem, como parte do trabalho de pesquisa e projeto proposto ao final desta Unidade.

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

EDIÇÃO

Os meios de comunicação de massa

Mediação sugerida
História
Língua Portuguesa

CE1 (EM13CHS101); CE5 (EM13CHS502, EM13CHS504); CE6 (EM13CHS602, EM13CHS603, EM13CHS606). Integração com Linguagens e suas Tecnologias: CE1 (EM13LGG104); CE3 (EM13LGG303).

A atuação do Estado, em uma democracia, precisa levar em conta mecanismos de participação que fazem com que interesses da sociedade civil sejam transformados em políticas públicas, de maneira a contemplar reivindicações e necessidades de diversos segmentos sociais. Os meios de comunicação de massa ou mídia de massa adquiriram, em nosso contexto histórico e político, no Brasil e no mundo, um papel central em diversas disputas políticas.

A atuação do Estado sobre esses meios, em um contexto democrático, deve levar em conta também a sua própria democratização, fazendo com que diferentes grupos sociais tenham direito à comunicação, um direito humano básico previsto na democracia. Ao mesmo tempo, há limites para as imposições do Estado sobre as comunicações, uma vez que o direito à liberdade de expressão e de imprensa também é fundamental no jogo democrático. Leia a tirinha e o texto a seguir e responda às questões propostas sobre o tema.

"O governo quer controlar a imprensa", tira da cartunista Laerte, publicada na *Folha de S.Paulo*, 10 jun. 2014.

Relator da OEA diz que regulação da mídia está atrasada na América Latina

Os governos da América Latina tiveram pouco sucesso ao enfrentar a falta de pluralidade e de diversidade na mídia, ocasionada pela concentração dos meios de comunicação. A avaliação é do relator especial para a Liberdade de Expressão da Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos (OEA), Edison Lanza.

[...]

Lanza disse que a ausência de controle sobre a mídia na região, por anos, é uma das origens da falta de pluralidade e diversidade. Assim, com base em acordos internacionais para garantia da liberdade de expressão e de informação, ele defendeu a atuação dos estados, a contragosto de empresas do setor.

"Os meios de comunicação são veículos para o exercício de poder que, agora, se veem com razão muito forte de dizer: 'já tenho direito adquirido aqui, não me toque'", avaliou. Porém, ponderou, "**monopólios** ou **oligopólios** privados ou públicos afetam a liberdade de expressão e é obrigação dos estados fomentar uma comunicação que tenha pluralidade de proprietários e vozes".

Na região, o relator disse que grupos de mídia tentam polarizar o debate com falsas premissas, principalmente, depois de experiências regulatórias da Argentina, Equador e Uruguai.

No Brasil, a professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Suzy dos Santos, afirmou que os oligopólios e monopólios que tentam interditar o debate,

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

alegando que a regulação é uma forma de censura, têm origem no "coronelismo eletrônico". Segundo ela, no país as mesmas famílias que dominam a política são donas dos meios de comunicação. O efeito, avaliou, é a falta de diversidade de ideias na sociedade a invisibilidade de grupos sociais.

O relator da OEA destacou, ainda, que a regulação deve ser feita sob a perspectiva da democracia e dos direitos humanos, como na Europa e nos Estados Unidos. Nos países onde não há clima, sugere que os primeiros passos se deem por meio de políticas públicas.

"Uma lei [que regula a mídia] é ótima, mas há medidas parciais que podem ser tomadas por meio de atos administrativos como, por exemplo, a reserva de espectro para incluir rádios comunitárias [no dial] com facilidade para que consigam as concessões", citou. Outra medida pode ser a "orientação para que as polícias e os ministérios públicos não reprimam aqueles que fazem uso da liberdade de expressão" como as rádios comunitárias. "A aplicação do direito penal nesses casos é condenada por ser desproporcional e desnecessária", afirmou o relator.

Políticas para que a sociedade civil tenha condições de produzir e veicular informação própria também são fundamentais.

Edison Lanza contou que, no Uruguai, seu país de origem, onde se aprovou recentemente uma lei para regular a mídia, a principal central sindical do país, ao receber um canal de televisão, avaliou que era caro mantê-lo e cogitou devolvê-lo ao governo.

À espera de mudanças no cenário nacional, um dos organizadores do evento com o representante da OEA, a organização Intervozes – Coletivo Brasil de Comunicação Social – não vê possibilidade de avanços na aprovação de um marco regulatório no Brasil, tampouco crê em medidas administrativas para enfrentar o monopólio de grupos que interditam o debate.

"Nossa cobrança é pelo que já pode ser feito", disse Iara Moura, da coordenação executiva da entidade, sobre as leis que impedem a concessão de canais de rádio e televisão a políticos, por exemplo. "Atos administrativos requerem uma boa vontade que, atualmente, o governo brasileiro não tem", frisou. "A criminalização das rádios comunitárias escancara isso", completou.

VIEIRA, Isabela. Relator da OEA diz que regulação da mídia está atrasada na América Latina. *EBC – Agência Brasil*, 8 ago. 2015. Disponível em: <https://www.ebc.com.br/cidadania/2015/08/relator-da-oea-diz-que-regulacao-da-midia-esta-atrasada-na-america-latina>. Acesso em: 23 jun. 2020.

Monopólio: em Economia, designa o controle de mercado exercido por uma empresa que, sem concorrência, pode impor preços dos produtos ou serviços entre outras condições que a beneficiam.

Oligopólio: controle exercido por um pequeno número de empresas que compõem a maioria de uma parcela de certo mercado.

Não escreva no livro.

1. Qual é a relação entre mídia e democracia segundo o texto e a tirinha?
2. De acordo com a reportagem, qual seria o papel do Estado nessa relação?
3. Releia o seguinte trecho do texto: "No Brasil, a professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Suzy dos Santos, afirmou que os oligopólios e monopólios que tentam interditar o debate, alegando que a regulação é uma forma de censura, têm origem no 'coronelismo eletrônico'". A tirinha apresenta o mesmo ponto de vista sobre o assunto? Explique.
4. Em duplas, discuta com o colega a seguinte afirmação: "O relator da OEA destacou, ainda, que a regulação deve ser feita sob a perspectiva da democracia e dos direitos humanos, como na Europa e nos Estados Unidos. Nos países onde não há clima, sugere que os primeiros passos se deem por meio de políticas públicas". Procurem refletir sobre o assunto com base nos debates realizados ao longo desta Unidade: qual seria um mecanismo por parte do Estado eficaz para preservar a democracia em questões de regulação da mídia?

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

MODERNA

Mediação sugerida
Sociologia
História

CE1 (EM13CHS101); CE6 (EM13CHS603, EM13CHS606).

SISTEMA ELEITORAL E OUTRAS FORMAS DE PARTICIPAÇÃO NO BRASIL

As relações entre o Estado e os demais agentes da sociedade são parte constituinte da atual forma de organização social, econômica e política que vivemos. Além disso, o Estado democrático possui mecanismos para garantir e incorporar a participação popular, tendo essa característica como um de seus pilares. No entanto, essa participação pode ocorrer de diversas maneiras. O caso brasileiro é interessante para pensar sobre essas estruturas, uma vez que a participação e a soberania popular são garantias constitucionais no país desde 1988.

GUSTAVO LIMA/CÂMARA DOS DEPUTADOS

Audiência Pública da Comissão de Direitos Humanos e Minorias para discutir questões que envolvem os direitos das comunidades quilombolas, na Câmara dos Deputados, em Brasília (DF), 2011.

Outro mecanismo interessante do qual dispomos no Brasil é a possibilidade de que a sociedade civil introduza projetos de lei para debate e votação no Congresso Nacional, os chamados "projetos de lei de iniciativa popular". Segundo essa provisão legal, qualquer cidadã ou cidadão no país pode propor projetos de lei. Os projetos são submetidos ao Congresso se obtiverem a assinatura de apoio de 1% do eleitorado, devendo assinar pelo menos 0,3% do eleitorado de pelo menos cinco estados diferentes. Um exemplo é a Lei da Ficha Limpa (Lei Complementar nº 135/2010), que reúne as condições em que os políticos ficam impedidos de concorrer nas eleições.

Considerada um marco no Direito Eleitoral, a norma nasceu a partir de um movimento popular que pretendia barrar o acesso a cargos eletivos de candidatos com a "ficha suja", promovendo o incentivo à candidatura de pessoas com o passado correto. Assim, em 2010, cerca de 1,3 milhão de assinaturas foram reunidas em apoio ao projeto de Lei da Ficha Limpa, que alterava a Lei de Inelegibilidades (Complementar (LC) nº 64/1990). Com a sanção da regra, foram acrescidas à LC nº 64/90 mais de 14 hipóteses de inelegibilidade voltadas à proteção da probidade e da moralidade administrativa no exercício do mandato. Além disso, a punição ao candidato passou de, no mínimo, três para exatos oito anos de afastamento das urnas.

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

A Lei da Ficha Limpa, no entanto, somente começou a valer em 2012. Isso porque, na época de sua aprovação, houve grande controvérsia quanto à sua aplicabilidade devido ao artigo 16 da Constituição Federal, que trata do princípio da anterioridade eleitoral. O dispositivo prevê que normas que modificam o processo eleitoral só podem ser aplicadas um ano após a sua entrada em vigor.

[...] o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu pela constitucionalidade da Lei da Ficha Limpa e afirmou que os efeitos da norma já poderiam valer para as próximas eleições municipais. Diante dessa compreensão, a Justiça Eleitoral começou a julgar milhares de processos envolvendo casos de candidatos considerados inelegíveis baseada nessa lei.

[...]

Desde então, a Lei tem sido aplicada a políticos considerados "ficha-suja". De acordo com o secretário Judiciário do TSE, Fernando Alencastro, a Lei funciona como um "filtro de quem pode vir a ser candidato e traz aspectos de moralidade pública".

TRIBUNAL Superior Eleitoral. Lei da Ficha Limpa completa nove anos de vigência, 4 jun. 2019. Disponível em: <http://www.tse.jus.br/imprensa/noticias-tse/2019/Junho/lei-da-ficha-limpa-completa-nove-anos-de-vigencia-nesta-terca-feira-4>. Acesso em: 23 jun. 2020.

Plebiscito ou referendo?

Tanto plebiscitos quanto referendos são consultas públicas amplas em que toda a população votante pode emitir opinião por meio do voto. No caso dos plebiscitos, a consulta é feita antes da aprovação final de uma legislação ou medida; no caso dos referendos, depois, como forma de validá-la e conferir mais legitimidade à mudança ou rechaçá-la. O plebiscito tem teor consultivo, ou seja, o Congresso Nacional não tem a obrigação legal de concordar com o voto da maioria da população. Já no referendo, ao contrário, se houver rechaço da proposta submetida pelo Congresso Nacional ao escrutínio da população, a medida deve retornar para debate nas respectivas casas (Câmara e Senado), sendo alterada de acordo com a vontade popular e novamente votada pelos parlamentares, para ser em seguida submetida mais uma vez a referendo, dependendo da aprovação dele para que entre em vigor. O caso mais recente de plebiscito no Brasil aconteceu em 2011, relativo à divisão do estado do Pará, tendo sido a proposta rejeitada. Em 2005, o Estatuto do Desarmamento foi colocado em referendo, tendo sido aprovado pela população.

Todas essas estruturas estatais são governadas e estão em relação direta com os grupos eleitos democraticamente para os cargos do Executivo e do Legislativo, local, estadual e nacionalmente. O poder Judiciário, embora no Brasil não disponha de eleições diretas como em outros países (um dos casos notáveis são os Estados Unidos), relaciona-se indiretamente com o voto popular e o sistema eleitoral na medida em que os ocupantes do Executivo apontam membros do Judiciário, e os do Legislativo podem alterar sua atuação.

Um exemplo é o caso da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 37, intensamente debatida no espaço público brasileiro em 2013. A PEC 37, como ficou conhecida, era uma alteração legislativa que propunha delimitar a atuação de parte do Judiciário, mas foi derrubada na Câmara Federal por intensa pressão popular, articulada por diferentes organizações da sociedade civil e meios de comunicação.

Dessa forma, importa – e muito –, em um sistema democrático, compreender também a forma fundamental de participação política que é conferida a cada cidadão: o voto e o sistema eleitoral. Uma das figuras centrais no processo eleitoral é a do partido político, ainda que a votação seja realizada por candidato e não diretamente por partido.

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

MODERNA

Oficina

Unidades 1 e 2 CG1, CG2, CG9.

Não escreva no livro.

CE5 (EM13CHS502)

1. Reúna-se com colegas para discutir o seguinte problema: por que nós, os seres humanos, apesar de pertencermos à mesma espécie biológica, desenvolvemos modos de vida tão diferentes e conflitantes? Depois, elaborem um documento que sintetize as opiniões do grupo, destacando os pontos de maior concordância e discordância e seus respectivos argumentos. CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS103, EM13CHS105).

2. À luz de tudo o que estudamos nesta Unidade, interprete esta frase do filósofo francês Blaise Pascal (1623-1662). Depois, debata a esse respeito com um grupo de colegas.

> Que quimera é, então, o homem? Que novidade, que monstro, que caos, que motivo de contradição, que prodígio!
>
> PASCAL, Blaise. *Pensamentos*. São Paulo: Abril Cultural, 1984. p. 144. (Coleção Os pensadores).

CE1 (EM13CHS103, EM13CHS106).

3. Leia o texto a seguir e reflita:

> A linguagem permite "gerar realidades" ao conferir novos significados para nossas experiências. Um exemplo disso pode ser demonstrado quando pensamos nas diversas possibilidades de uso de um mesmo objeto. Um tijolo, por exemplo, pode servir como peso de papel, para construir uma casa ou, quando moído, para obter um pó vermelho.
>
> KNELLER, George F. *Arte e ciência da criatividade*. São Paulo: Ibrasa, 1971. p. 80.

Agora, tente sugerir diversos usos para dois objetos: uma borracha e um palito de fósforo. Escreva suas sugestões no caderno e, em seguida, compare com a lista criada por um colega. Quais são os usos mais criativos e originais que vocês deram à borracha e ao palito de fósforo?

CG9; C5 (EM13CHS502).

4. Uma campanha utiliza a linguagem para comunicar-se com determinado público a respeito de um assunto. Pensando nisso, formem grupos e produzam um cartaz para uma campanha sobre saúde voltada para jovens. A campanha pode abordar um dos seguintes temas:

- alimentação saudável;
- sono, descanso e lazer;
- prática de atividades físicas;
- desenvolvimento da concentração.

Pesquisem o tema escolhido em fontes confiáveis. Depois, com base na pesquisa, criem textos e imagens (desenhos, fotomontagens, memes) para o cartaz. Por fim, sob orientação do professor, compartilhem o cartaz em um mural ou rede social da escola.

CE1 (EM13CHS106); CE5 (EM13CHS502, EM13CHS503); CE6 (EM13CHS606).

5. O *rap* é uma linguagem musical cuja sigla se refere à expressão inglesa *rhythm and poetry* ("ritmo e poesia"). Sua principal característica é a fala ritmada e rimada construída com expressões usadas nas ruas. O *rap* surgiu como uma forma de resistência cultural dos afro-americanos. Geralmente, suas letras narram acontecimentos cotidianos e denunciam a opressão sofrida por quem mora nas periferias de grandes cidades. Os compositores e intérpretes de *rap* são chamados de *rappers* ou MC's (mestres de cerimônias). No Brasil, são comuns *raps* que têm como base o samba ou sons eletrônicos.

Levando isso em consideração, formem grupos e criem um *rap* denunciando alguma injustiça social vivenciada no Brasil atual. Depois, apresentem o *rap* criado aos demais colegas em sala de aula.

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS103).

6. Relacione as visões de mundo antiga (de espaço hierarquizado) e moderna (de espaço homogêneo) com as sociedades antigas, medievais e modernas europeias. Para isso, pesquise sobre a estrutura social na Grécia, na Europa medieval e na Europa moderna, buscando responder a estas duas questões:

a) É possível estabelecer um paralelo entre as concepções a respeito do mundo natural e social que se desenvolveram nesses períodos?

b) O que se ganhou e o que se perdeu com a dissolução do cosmos grego?

Reflita a respeito e, depois, reúna-se com colegas para apresentar sua pesquisa e debater sobre suas conclusões.

CE1 (EM13CHS106); CE2 (EM13CHS204); CE6 (EM13CHS603).

7. A fotografia abaixo mostra um fato ocorrido durante protestos na França, em 2017. A população levou uma grande guilhotina cenográfica para o palácio do governo.

Em duplas, procurem discutir o sentido simbólico desse protesto, recorrendo à discussão sobre o papel das revoluções burguesas – como a Revolução Francesa – na instauração de formas democráticas de gestão do Estado. O que os manifestantes estavam procurando denunciar sobre seu governo nesse protesto?

MICHAELX TRAMMERX/ZUMAPRESS/FOTOARENA

Manifestação propondo boicote à eleição presidencial após resultado das primeiras projeções em Paris, na França, em 2017.

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

MANUAL DO PROFESSOR

CE6 (EM13CHS602, EM13CHS606).

8. As polícias militares são parte da estrutura que mantém o poder do Estado. Embora o Estado tenha a prerrogativa de usar a violência física, em tese, esse uso deve ser regulado e limitado. O caso brasileiro é interessante para observarmos os limites e o alcance desse processo de regulação e negociação entre Estado, polícia militar e sociedade civil. Leia o texto, observe o infográfico ao lado e escreva um pequeno texto procurando responder às seguintes perguntas: qual é a relação entre Estado e violência de acordo com a análise dos dados apresentados no texto e no infográfico? Que estruturas sociais dão forma aos fenômenos descritos?

O Brasil que, com mais de 574.000 [pessoas encarceradas], é o quarto país que mais encarcera do mundo, e tem nos presídios um calcanhar de Aquiles, segundo os especialistas. Os dados do relatório revelam um sistema penitenciário congestionado por crimes relacionados com o tráfico de drogas e onde 40% dos presos ainda esperam julgamento. Mostra do colapso das prisões é a falta de mais de 220.000 novas vagas. Uma cifra que vem aumentando 10% nos últimos anos. "A cada ano, aumenta a superlotação e o orçamento é insuficiente. Apesar de a percepção de que a impunidade é alta, a punição acontece de forma preventiva e para delitos onde é questionável o emprego da prisão, como a comercialização de pequenas quantidades de drogas", lamenta Renato Sergio de Lima, vice-presidente do Fórum, que insiste no domínio das facções criminais nos presídios. "O sistema acaba reforçando os laços criminais".

Os números também colocam sobre o papel um sistema racista, que pune majoritariamente a população jovem e negra. "Há um padrão que se repete de seletividade penal", afirma Renato Sergio. O levantamento indica que 61,7% da população carcerária são negros ou pardos. Na população brasileira, no entanto, os negros e pardos são 50,7% do total, segundo o censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Essa "seletividade" nos presídios é ainda mais patente ao enxergar as vítimas de homicídio: 68% delas são negras e pardas.

MARTIN, Maria. Brasil tem seis assassinatos por hora, a maioria de homens negros. *El País*, 11 nov. 2014. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2014/11/11/politica/1415732921_778564.html>. Acesso em: 31 maio 2020.

ERICSON GUILHERME LUCIANO

Fonte: Elaborado com base em dados obtidos em: FÓRUM Brasileiro de Segurança Pública. Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2019, ano 13, p. 6. Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/09/Anuario-2019-FINAL-v3.pdf>. Acesso em: 31 maio 2020.

CE6 (EM13CHS603).

9. A tirinha abaixo discute questões ligadas à geopolítica e à soberania do Estado. Faça uma leitura dela e responda às questões propostas.

© JOAQUÍN S. LAVADO TEJÓN (QUINO). TODA MAFALDA/FOTOARENA

Tira de Mafalda, do cartunista Quino, publicada em *Toda Mafalda* (São Paulo: Martins Fontes, 2010).

a) Na tirinha, há um conflito entre a menina Mafalda e sua mãe. Qual é o conflito?

b) A personagem Mafalda apresenta uma ideia sobre o Estado. Que ideia é essa?

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

MODERNA

DEMOCRACIA E VERDADE NA ERA DE FAKE NEWS

FOTOGRAFIAS: REPRODUÇÃO

O DIA
odia.com.br | QUARTA-FEIRA, 12/7/2017 | Nº 23.761 | R$ 1,50
PESQUISA: CARIOCAS QUEREM BOLSONARO OU LULA PARA PRESIDENTE P. 8
Estado vai pagar junho da Educação e Segurança
Em sessão conturbada, Senado aprova o texto da Reforma Trabalhista
Por 50 votos a 26, mudanças propostas pelo governo nas relações de trabalho receberam o aval dos senadores. No início, mesa diretora foi ocupada, e presidente da Casa apagou a luz. ECONOMIA, P. 12
PELA 8ª VEZ NO ANO, REDE MUNICIPAL NÃO INTERROMPEU AULAS POR CAUSA DE TIROTEIOS
TODOS OS DIAS DEVERIAM SER ASSIM
A TARDE
www.atarde.com.br
Governistas superam protesto e aprovam reforma trabalhista
Comissão debate denúncia contra o presidente

Primeira página dos jornais *O Dia* (Rio de Janeiro, RJ) e *A Tarde* (Salvador, BA), em 12 de julho de 2017, um dia após a aprovação da Reforma Trabalhista no Senado. Os jornais acima foram publicados no mesmo período e as manchetes relatam o mesmo fato, mas de formas diferentes. A escolha das palavras e do foco da frase define o sentido de cada manchete.

As imagens acima mostram um fenômeno comum no contexto democrático e que é característico da liberdade de expressão: a abordagem de um mesmo fato segundo as decisões editoriais de cada um dos veículos que o propaga. Esse é um direito caro e necessário para que os meios de comunicação possam acompanhar, observar, relatar e noticiar fatos sem censura, de acordo com a percepção e a interpretação de cada um dos meios. Isso pode gerar diferentes pontos de vista sobre um mesmo fato. Contudo, qual é o limite entre esses diferentes pontos de vista? Qual é a diferença entre um fato real e narrativas criadas? Até que ponto determinadas percepções e interpretações distorcem a realidade? Esses são questionamentos que acompanham as análises sobre mídias e os seus impactos na sociedade, no âmbito das Ciências Humanas Sociais e Aplicadas.

O papel da mídia, assim como a liberdade de expressão ou a falta dela, interferem diretamente no Estado, no poder e na democracia, discutidos no decorrer deste volume. Nesta atividade, você vai mobilizar conceitos trabalhados nas Unidades 1 e 2 para interpretar informações recebidas por meio de mídias tradicionais e de mídias sociais, além de refletir sobre o papel da comunicação e do direito à comunicação na dinâmica democrática moderna.

Para disseminar as conclusões da sua pesquisa, você deve elaborar um artigo de opinião a ser compartilhado com os colegas por escrito (digital ou impresso) ou em áudio (arquivo de áudio, rádio ou *podcast*). A seguir, estão listadas algumas etapas para o desenvolvimento da atividade.

1 Diário de informação

Reúna, de forma sistemática, em um diário, durante uma semana, as notícias que receber via televisão, rádio, *podcasts*, mensagens, redes sociais etc., sobre fatos públicos e políticos (não inclua notícias e fatos pessoais). No diário, anote, em diferentes colunas:

Fonte de transmissão	Fonte original	Meio	Fato	Veracidade	Referência	Checagem
Pessoa ou empresa/ organização da qual recebeu a notícia.	Quem escreveu, gravou ou transmitiu primeiro a notícia (de onde a fonte de transmissão retirou a notícia).	Por onde teve contato com a notícia (rádio, televisão, jornal, redes sociais etc.).	O que foi noticiado (escreva em uma ou duas linhas).	Sua opinião sobre a confiabilidade da notícia ao recebê-la (se era verdadeira ou não e por quê).	Onde a notícia foi divulgada ou publicada originalmente (*link*, título e número do jornal ou revista etc.; em caso de material digital, salve uma cópia em arquivo de texto ou imagem para consulta posterior, principalmente se a notícia for retirada do ar ou atualizada).	Confirmação da veracidade da notícia após consulta a um *site* ou a uma agência de checagem de fatos.

ILUSTRAÇÕES: MILTON RODRIGUES ALVES

2 Comparando diários

No dia combinado com o professor, leve as anotações para a sala de aula. Em trios, comparem as anotações, registrando semelhanças e/ou diferenças na circulação de notícias e na forma de recebê-las e compreendê-las. Discutam as seguintes questões, anotando as hipóteses para respondê-las:

- Por que tais semelhanças e/ou diferenças acontecem?
- Há pontos comuns em relação aos veículos e às fontes de transmissão e origem das notícias?
- Se sim, quais?
- Por que isso ocorre?

3 Seleção das fontes e do objeto de análise

Agora, no mesmo grupo, vocês vão dar andamento à atividade selecionando as fontes e o objeto de análise. Escolham dois veículos de notícias importantes no cotidiano de vocês – que serão as fontes – e um órgão ou uma pessoa pública relevante na política local ou nacionalmente – que será o objeto de análise. Acompanhem e analisem, ao menos durante uma semana, as notícias propagadas pelos veículos sobre o órgão ou a pessoa pública, assim como as postagens e notícias publicadas nos canais de comunicação oficiais desse órgão ou dessa pessoa (redes sociais, *site* etc).

EM OBRA

4 Definição dos critérios de organização e análise do material

Definam, com a orientação do professor e com base no estudo das Unidades 1 e 2, os critérios de análise para comparação do material coletado. O modelo utilizado nas Etapas 1 e 2 para compor o diário pode ser adaptado para sistematizar a coleta de material organizada pelos critérios definidos.

Além das variáveis nas etapas iniciais do trabalho, é possível agregar outras, como descrito no quadro ao lado.

- *Métrica pública de postagens de redes sociais: número de compartilhamentos e curtidas, entre outras;*
- *tipo de mídia para veiculação: vídeo, texto, áudio;*
- *impressão da reação do público: leitura de comentários ou de seções de cartas de leitores de jornais;*
- *critério obrigatório de análise comparativa do discurso: observação de como foi feita a abordagem de cada notícia por cada um dos veículos nos quais foi encontrada, ou seja, observação de como a notícia foi repassada ao público, refletindo sobre as escolhas de cada um dos veículos, como discurso, posicionamento, tom, imagens, palavras selecionadas etc.*

5 Produção e disseminação do texto

Sistematize e articule as suas observações para produzir um texto individual do tipo artigo de opinião, ou seja, uma coluna de análise política com argumentos embasados em fatos e em suas observações sistemáticas e informadas por uma reflexão científica. O tema central deve ser a relação entre mídia e política no contexto democrático, tendo como base os veículos e a pessoa ou órgão público estudados anteriormente.

Após a produção do texto, compartilhe-o com os colegas do grupo. Troquem leituras e impressões para ajustar argumentos e estratégias de comunicação. Façam também uma revisão gramatical e ortográfica e de estilo, prezando pela coerência e coesão do texto. Na sequência, defina com o professor como será feita a divulgação dos textos do grupo: em formato de jornal ou *fanzine*; programa de rádio ou *podcast*.

MODERNA

ILUSTRAÇÕES: MILTON RODRIGUES ALVES

PARTE II

UNIDADE 3 – ESTADO E NAÇÃO NO BRASIL E NA AMÉRICA LATINA

UNIDADE 4 – PODER, DESIGUALDADE E GLOBALIZAÇÃO

JÚLIA DOS SANTOS BAPTISTA – COLEÇÃO PARTICULAR

ANGELO AGOSTINI – FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

DAVID ZINGG – INSTITUTO MOREIRA SALLES, RIO DE JANEIRO

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

COPIANA

UNIDADE

3 ESTADO E NAÇÃO NO BRASIL E NA AMÉRICA LATINA

CG1, CG2, CG7, CG8, CG10.

Os países situados entre a Terra do Fogo, no extremo sul do continente americano, e a fronteira norte do México fazem parte de um universo político, social e cultural identificado como América Latina. Esses países têm um passado colonial em comum: foram fornecedores de riquezas minerais e agrícolas para as metrópoles ibéricas, usaram o trabalho forçado das populações originárias ou de africanos escravizados e constituíram sociedades marcadas por enormes desigualdades. Refletindo sobre a herança desse passado comum, o escritor uruguaio Eduardo Galeano comenta:

> Essa triste rotina dos séculos começou com o ouro e a prata, e seguiu com o açúcar, o tabaco, o guano, o salitre, o cobre, o estanho, a borracha, o cacau, a banana, o café, o petróleo... O que nos legaram esses esplendores? Nem herança nem bonança. Jardins transformados em desertos, campos abandonados, montanhas esburacadas, águas estagnadas [...]. Agora é a vez da soja transgênica, dos falsos bosques da celulose e do novo cardápio dos automóveis, que já não comem apenas petróleo ou gás, mas também milho e cana-de-açúcar de imensas plantações.
>
> GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2010. p. 5-6.

JÚLIA DOS SANTOS BAPTISTA – COLEÇÃO PARTICULAR

Alvorada diurna, de Júlia dos Santos Baptista, 2006. Óleo sobre linho, 100 cm × 180 cm.

MODELO

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

A FORMAÇÃO DA SOCIEDADE COLONIAL NA AMÉRICA LATINA

Mediação sugerida
História

CE1 (EM13CHS101);
CE2 (EM13CHS201, EM13CHS203, EM13CHS204).

A posse do continente americano e de suas riquezas foi disputada pelas monarquias europeias desde que tomaram conhecimento da "descoberta" feita por Cristóvão Colombo, em 1492. Apoiando-se principalmente no poder militar e na violência contra a população nativa, Portugal e Espanha saíram na frente e conquistaram vastos territórios no continente americano, fundando colônias cujo principal objetivo era a produção de riquezas para as metrópoles.

A brutalidade da colonização

Mediação sugerida
História

Quando iniciaram a conquista das terras americanas, os colonizadores espanhóis encontraram civilizações complexas e organizadas sob a forma de grandes impérios e cidades-Estados. Os exemplos mais destacados são o Império Asteca, na região onde atualmente se localiza o México, a civilização Maia, na América Central, e o Império Inca, na região dos Andes. Essas civilizações foram totalmente destruídas tanto pelas doenças trazidas pelo colonizador (contra as quais os nativos não tinham anticorpos) quanto pela brutalidade militar e a exploração econômica. Os indígenas que não morreram de doenças perderam suas terras e foram submetidos a trabalhos forçados. Estima-se que, antes da chegada dos europeus, a população do continente americano fosse de cerca de 50 milhões a 60 milhões de indivíduos. No fim do século XVI, essa população havia se reduzido para cerca de 5 milhões a 6 milhões de pessoas, isto é, aproximadamente 10% do total.

© BANCO DE MÉXICO – DIEGO RIVERA & FRIDA KAHLO MUSEUMS TRUST, MÉXICO, D.F./AUTVIS, BRASIL, 2020 – PALÁCIO NACIONAL, CIDADE DO MÉXICO

A Conquista ou A chegada de Hernan Cortés a Veracruz, de Diego Rivera. Detalhe do afresco *O México Pré-Colonial e Colonial*, 4,02 m × 5,27 m. O trabalho faz parte de uma grande obra mural pintada entre 1929 e 1951 no Palácio Nacional da Cidade do México.

Foco na imagem

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103);
CE6 (EM13CHS601).

Não escreva no livro.

Em 1519, o espanhol Hernan Cortés liderou uma expedição militar a partir de Cuba para conquistar o Império Asteca, no México. Por meio de astuciosas alianças com povos rivais dos astecas e de massacres deliberados das elites guerreiras astecas, incluindo o imperador Montezuma II, Cortés conseguiu desorganizar a sociedade indígena, destruir a capital Tenochtitlán (atual Cidade do México) e dominar o Império Asteca em nome da Coroa espanhola.

- Quais aspectos da conquista do México são destacados pelo muralista Diego Rivera em sua representação?

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

Explorando outras fontes

Filme

Desmundo. Brasil, 2003. Direção: Alain Fresnot. Duração: 101 min. Por volta de 1570, algumas jovens são mandadas de Portugal à América para se casarem com os primeiros colonizadores portugueses. O filme demonstra que esses relacionamentos podiam ser bastante conturbados e violentos.

Já os portugueses, nas terras que correspondem ao território do Brasil atual, encontraram sociedades organizadas, em aldeias autônomas, com línguas e costumes muito variados, subsistindo da caça, da coleta e do plantio de alguns produtos alimentícios. Contudo, há relatos de viajantes e vestígios arqueológicos que indicam ter havido em algumas áreas da Floresta Amazônica populações organizadas em sociedades complexas, que incluíam várias aldeias interligadas por estradas, com poder regional centralizado na figura de um chefe. Estima-se que, antes da chegada de Pedro Álvares Cabral, em 1500, houvesse 3 milhões de habitantes na porção das terras americanas que seriam apropriadas pelos portugueses. Em meados do século seguinte, a população indígena havia se reduzido a 700 mil indivíduos.

Foco no texto

CG7; CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103); CE2 (EM13CHS206).

Não escreva no livro.

Dados demográficos da população indígena no Brasil – 1500-1650

Ano	População do litoral	População do interior	Total
1500	2.000.000	1.000.000	3.000.000
1570	200.000	1.000.000	1.200.000
1650	100.000	600.000	700.000

Fonte: FUNDAÇÃO Nacional do Índio (Funai). Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao>. Acesso em: 31 maio 2020.

Com base nos dados apresentados na tabela acima e em seus conhecimentos, responda:

1. O que explicaria a drástica redução da população indígena nos primeiros 150 anos da colonização portuguesa?
2. Por que a redução da população indígena nesse período foi maior no litoral do que no interior?

O que movia os colonizadores, tanto espanhóis quanto portugueses, era a perspectiva de enriquecimento rápido, principalmente por meio da obtenção de metais preciosos como ouro e prata. Nas colônias pertencentes à Espanha, foram encontradas vastas reservas desses metais, que deram ensejo a uma exploração desenfreada e quase sem limites. Entre 1503 e 1660, 185 toneladas de ouro e 16 mil toneladas de prata foram embarcadas para o porto de Sevilha, na Espanha. Diferentemente dos espanhóis, os colonizadores portugueses não encontraram metais preciosos no território brasileiro, por isso buscaram ter ganhos com a extração de pau-brasil (madeira que produzia uma tintura avermelhada utilizada nas oficinas têxteis europeias) e de especiarias (como cravo, canela e pimenta, conhecidas como "ervas do sertão").

Mediação sugerida
História

CE1 (EM13CHS101); CE2 (EM13CHS202, EM13CHS204).

Trabalho forçado e escravização de indígenas e africanos

Para garantir o abastecimento de mão de obra para seus empreendimentos coloniais, as metrópoles criaram distintos sistemas de exploração da força de trabalho indígena e recorreram ao comércio transatlântico de escravizados.

Na América hispânica, o trabalho sob o regime forçado da ***encomienda*** e do ***repartimiento*** se disseminou mais do que a escravidão. Apesar disso, a mão de obra escrava africana foi utilizada em algumas áreas colonizadas pela Espanha. A maior presença de população de origem africana ocorreu em algumas regiões do Vice-Reino de Nova Granada e nas ilhas do Caribe. Na Venezuela e em Nova Granada, os africanos trabalhavam principalmente nas lavouras de cacau e de tabaco. No Caribe, a maioria dos africanos escravizados trabalhava na produção de açúcar e de café.

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

Encomienda e *repartimiento*

A ***encomienda*** e o ***repartimiento*** foram os principais regimes de trabalho forçado impostos aos indígenas na América hispânica. A *encomienda* prevaleceu na primeira metade do século XVI, centrada nos locais em que as populações nativas já estavam assentadas. Por esse sistema de trabalho, o colono *encomendero* recebia da Coroa espanhola o direito de utilizar a mão de obra de uma comunidade indígena inteira em atividades agrícolas ou extrativas e, em troca, devia pagar um tributo à metrópole e assegurar a educação cristã a todos. O *repartimiento*, por sua vez, era um tributo a ser pago em forma de trabalho: cada comunidade indígena submetida a esse sistema devia oferecer um contingente de adultos para trabalhar nas minas, fazendas ou obras públicas certo número de dias por mês. A temporada de serviços compulsórios valia à comunidade uma pequena remuneração ou um "partido", isto é, uma parcela dos metais obtidos. O sistema do *repartimiento* foi o mais duradouro mecanismo de domínio da população indígena nas colônias hispânicas, tendo sido utilizado da segunda metade do século XVI ao início do século XIX.

THEODORE DE BRY – BIBLIOTECA JOHN CARTER BROWN, PROVIDENCE

Conquista do Peru 1529. Gravura em cobre de Théodore de Bry, de 1596.

Na América portuguesa, o extrativismo vegetal foi feito inicialmente em regime de **escambo** com os indígenas. Esse regime, porém, logo deu lugar a formas mais violentas de utilização da mão de obra nativa. Quando os primeiros engenhos coloniais começaram a ser organizados foi necessário reunir mão de obra para a produção de açúcar. Para isso, deram início à escravização dos indígenas, que eram chamados pelos colonos portugueses de "negros da terra". No entanto, alguns fatores levaram ao refluxo da escravização indígena, como a redução das populações que habitavam o litoral, devastadas por guerras, escravidão e doenças ainda no século XVI; as fugas, que eram facilitadas pelo minucioso conhecimento que esses povos tinham do território; e a oposição da Igreja Católica ao regime de escravidão imposto aos povos nativos. Além disso, o mercado escravista já estava estruturado nas colônias portuguesas na África e se apresentava como um negócio bastante lucrativo. Das feitorias instaladas nas colônias africanas as pessoas eram embarcadas para a América portuguesa, onde seriam vendidas como escravas e constituiriam a mão de obra fundamental de toda a produção colonial, permitindo a transferência de vultosos lucros para a metrópole. Assim, a administração colonial passou a dar prioridade à escravização de africanos, em detrimento dos indígenas, nos empreendimentos coloniais.

Escambo: troca de mercadorias ou serviços sem uso de moeda.

JEAN-BAPTISTE DEBRET – FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Índios soldados da província de Curitiba escoltando prisioneiros nativos, de Jean-Baptiste Debret. Litografia, 21 cm × 32,4 cm, de 1834. Os indígenas escravizados eram utilizados no trabalho nos engenhos, nos moinhos e como milicianos nas guerras contra tribos indígenas hostis aos colonos.

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

Explorando outras fontes

Livros

PINSKY, Jaime. *A escravidão no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2000.

Nessa obra, o autor trata de questões ligadas ao tráfico de escravizados, às condições de trabalho na América portuguesa e às diferentes formas de resistência desenvolvidas pelos escravizados.

PINTO, Estêvão. *Casa-grande e senzala em quadrinhos*. São Paulo: Global, 2005.

A obra de Gilberto Freyre adaptada para quadrinhos expõe as relações de dominação e as intensas trocas culturais entre brancos, negros e indígenas, nos latifúndios monocultores de cana-de-açúcar do Nordeste durante a colonização portuguesa.

Escravidão na América portuguesa

CE1 (EM13CHS101); CE2 (EM13CHS201, EM13CHS204).

Os portugueses já lucravam desde o século XV com o comércio de africanos nas colônias do outro lado do Atlântico, como nas ilhas de Cabo Verde e dos Açores. Nos anos 1550, começaram a investir no tráfico de pessoas trazidas à força da África para a América portuguesa. A partir da década de 1570, o ingresso de africanos na colônia começou a crescer, até o sistema escravista consolidar-se de forma preponderante. Um marco muito importante nesse processo foi a fundação, na África, em 1576, de São Paulo de Luanda (atual cidade de Luanda, capital de Angola) pelo portugueses. O local logo se tornou o maior entreposto fornecedor de escravizados do continente.

Os africanos escravizados trabalhavam nos engenhos, canaviais, em serviços domésticos e, mais tarde, nas minas, no comércio ambulante, nas fazendas de gado, em áreas rurais e urbanas. Muitas das atividades realizadas pelos africanos exigiam conhecimentos técnicos e habilidades especializadas, como os ofícios de carpinteiro, de ferreiro, de entalhador, de sapateiro, de mestre de açúcar, de cirurgião-barbeiro, ou os serviços urbanos de manutenção e construção de obras arquitetônicas. Uma parte desses trabalhadores especializados era livre. Havia também os escravizados de aluguel e de ganho. Os primeiros eram alugados para outras pessoas; os segundos podiam exercer outros ofícios, desde que ao final do dia entregassem certa quantia do ganho ao seu senhor.

A escravidão foi o pilar da organização social e econômica do Brasil até o fim do século XIX, marcando profundamente os costumes e as atividades produtivas. Por isso, podemos afirmar que o Brasil se formou como uma sociedade na qual as instituições jurídicas permitiam reduzir uma pessoa à condição de propriedade. Enquanto a escravidão vigorou no país, do século XVI até a abolição, em 1888, estima-se que mais de 4 milhões de africanos foram trazidos, submetidos a condições precárias de vida e de trabalho. No século XVII, o Brasil já havia se tornado o principal destino mundial do tráfico de escravizados.

A administração colonial

CE1 (EM13CHS101); CE2 (EM13CHS201, EM13CHS204).

Mediação sugerida: **História**

As Coroas espanhola e portuguesa estabeleceram formas distintas de administração e controle de seus territórios coloniais.

Para regular a exploração de suas colônias, a Coroa espanhola criou, em 1503, a **Casa de Contratação**. Sediada em Sevilha, essa instituição tinha a função de fiscalizar o pagamento dos impostos e impedir o contrabando nas colônias. Para isso, estabeleceu o regime de porto único, determinando Sevilha como o porto exclusivo de chegada e saída de produtos comercializados com as colônias.

Aprimorando o sistema político-administrativo colonial na América, os espanhóis criaram o **Conselho das Índias** (em 1524) e os Vice-Reinos da Nova Espanha (no México, em 1535) e do Peru (em 1542). O Conselho das Índias, formado por pessoas nomeadas pelo rei, era incumbido de elaborar a legislação relativa às colônias e de controlar os funcionários reais estabelecidos na América. Os vice-reis, nobres indicados pelo rei para representá-lo na América, eram as principais autoridades na colônia, responsáveis pela administração formal e por funções judiciais. Entre as responsabilidades dos vice-reis estavam: controlar a ação dos exploradores, garantir o pagamento de tributos, impedir o desvio de mercadorias e submeter os colonos a uma rígida vigilância.

Na América portuguesa, a saída encontrada para manter o controle do território foi implementar o sistema de **capitanias hereditárias**, pelo qual o rei doava uma faixa de terra a um súdito, que recebia o título de **capitão donatário**. O donatário tinha apenas a posse da terra, e não a propriedade, que, de direito, pertencia ao rei. Em troca dessa posse, o donatário tinha alguns deveres.

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

Entre os deveres estavam a defesa militar da capitania contra ataques estrangeiros e de indígenas, o desenvolvimento da produção local de gêneros economicamente rentáveis, a montagem de um aparato administrativo e jurídico e, finalmente, o estímulo ao povoamento da capitania e sua comunicação com as capitanias vizinhas. Para isso, o donatário devia dispor de capital suficiente para investir na terra, pois o grosso desses investimentos tinha de partir dos cofres privados, e não reais.

As capitanias hereditárias começaram a ser fundadas no Brasil com a expedição de Martim Afonso de Souza (1530-1532). Entre 1534 e 1536, foram criadas 14 capitanias em 15 quinhões de terra, doados a 12 capitães donatários, divisão que logo sofreria vários ajustes. Contudo, em pouco tempo, o sistema de capitanias mostrou-se insuficiente para fomentar a colonização do território e garanti-lo como parte do Império Português. Com exceção das capitanias de São Vicente e de Pernambuco, nenhuma outra prosperou, e alguns capitães donatários não chegaram sequer a conhecer suas terras, optando por permanecer em Portugal.

Com o insucesso das capitanias hereditárias, no final da década de 1540, a Coroa decidiu combinar o sistema vigente com uma administração centralizada. Apesar das mudanças, o sistema de capitanias manteve-se até o século XVIII, quando foi extinto. Assim, em 1548, foi criado o **governo-geral**, sediado na Bahia de Todos-os-Santos, que, para tanto, foi convertida em capitania da Coroa, ou seja, em uma espécie de capitania especial, sem um capitão donatário. O governo-geral do Estado do Brasil devia centralizar e coordenar as ações antes atribuídas aos capitães donatários. Estes, por sua vez, não desapareceram, mas passaram a integrar um sistema político-administrativo muito mais complexo.

FERNANDO JOSÉ FERREIRA

Fonte: DUBY, Georges. *Atlas historique*. Paris: Larousse, 1987. p. 241.

As hierarquias sociais e a elite colonial

CE1 (EM13CHS101); CE2 (EM13CHS204).

Tanto na América portuguesa quanto na América hispânica foram criadas sociedades profundamente hierárquicas e desiguais, baseadas na exploração do trabalho forçado ou escravo e na discriminação de africanos, afrodescendentes, indígenas, mestiços e pobres em geral. Essa estrutura social marcou a formação da sociedade e das instituições nas nações latino-americanas e ainda se faz sentir nas relações sociais caracterizadas pelo autoritarismo, pelo racismo e pela violência.

O principal critério de hierarquia social era a "pureza de sangue". Era entendido como de sangue "puro" ou "limpo" o colono que fosse cristão de "velha cepa" (ou seja, de origem antiga) e não tivesse ascendência judaica, árabe, de povos nativos ou africanos. A Coroa, tanto a espanhola quanto a portuguesa, procurava incentivar os funcionários reais a se casar com esposas de sangue "limpo" na metrópole e depois levá-las para a América. O grande fluxo de homens solteiros para as colônias, no entanto, resultou em contínuos relacionamentos de colonos portugueses e espanhóis com mulheres nativas, o que originou uma camada social de mestiços, dificultando a classificação pelo critério étnico.

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

MODERNA

MUSEU DE HISTÓRIA NACIONAL – CASTELO DE CHAPULTEPEC, CIDADE DO MÉXICO

Gravura representando um homem espanhol, sua esposa indígena e o filho do casal. Obra produzida por artista do México, no século XVIII.

Na sociedade colonial hispano-americana, a posição social era determinada principalmente pela etnia. Em razão disso, a mobilidade social era quase nula. A etnia também determinava a possibilidade ou não de acesso a determinados postos e funções. Os colonos brancos nascidos na Espanha, chamados de *chapetones*, eram os únicos que podiam participar do comércio externo. Além disso, tinham terras e minas e ocupavam os principais cargos da administração colonial. Os descendentes de europeus nascidos na América, chamados de *criollos*, podiam possuir terras ou minas, mas não eram autorizados a atuar no comércio internacional nem a ocupar postos administrativos importantes. No século XVII, contudo, alguns *criollos* chegaram a exercer funções exclusivas de *chapetones*, como as de corregedor ou ouvidor.

Os mestiços, filhos de espanhóis com nativas, eram homens livres, mas, em geral, pobres. Estavam um grau abaixo da elite de *chapetones* e *criollos* e não tinham acesso a postos administrativos. No meio rural, trabalhavam como capatazes ou auxiliares na administração das fazendas. Nas cidades, costumavam atuar como artesãos ou no comércio local. Os indígenas representavam a maioria da mão de obra na agricultura e nas minas, mas também eram empregados em serviços domésticos nas grandes propriedades rurais e urbanas e na construção de obras públicas. Os africanos e seus descendentes representavam cerca de 10% da força de trabalho das colônias espanholas na América, concentrada na produção agrícola das Antilhas, da costa peruana e do Vice-Reino de Nova Granada.

JOHANN MORITZ RUGENDAS – BIBLIOTECA MUNICIPAL MÁRIO DE ANDRADE, SÃO PAULO

Negros da Bahia, gravura de Johann Moritz Rugendas, publicada no livro *Viagem pitoresca através do Brasil*, de 1835.

A sociedade brasileira estava dividida entre escravos, homens livres e senhores de terra. Os homens livres (roceiros, artesãos, pequenos comerciantes etc.) eram, em sua maioria, mestiços e de baixa renda. Apenas brancos e donos de terra ou grandes comerciantes podiam ser eleitos para as câmaras municipais, ter cargos ou títulos na administração colonial. Eles eram chamados de "homens bons" e formavam a elite da sociedade colonial. A maior parte da população colonial, composta de escravizados e de uma parcela menor de pessoas livres de origem africana e indígena, assim como de mestiços, era marginalizada e não tinha acesso aos cargos de poder nas instituições administrativas ou religiosas da colônia.

Mediação sugerida
História
Geografia

Crise do sistema colonial e revoltas nativistas

CE1 (EM13CHS101);
CE2 (EM13CHS204).

Desde o século XVI, Espanha e Portugal controlaram suas colônias na América por meio do **exclusivo metropolitano**. Esse princípio estabelecia o controle e a exclusividade das relações comerciais da metrópole com as suas colônias. Baseado nas políticas econômicas mercantilistas, seu objetivo era enriquecer a metrópole, que importava da colônia matérias-primas a baixo custo e exportava para ela produtos manufaturados a alto custo. No fim do século XVIII, porém, o sistema colonial entrou em crise. Um dos motivos dessa crise foi a formação, nas colônias, de uma elite cujos interesses se chocavam com as prioridades metropolitanas. Além disso, enquanto o mercado interno das colônias crescia, as economias das metrópoles ibéricas estagnavam. Entre 1796 e 1807, os produtos da América portuguesa correspondiam a 83,7% do total de exportações de todas as colônias lusitanas, o que equivalia a 56,6% das receitas recebidas pelo governo português com o comércio exterior.

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

MODERNA

A Espanha também enfrentava um processo de decadência econômica, com o esgotamento da produção de metais preciosos em suas colônias, às quais impunha sucessivos aumentos de impostos, gerando tensões e descontentamentos.

Paralelamente a isso, o desenvolvimento do pensamento liberal na Inglaterra e a difusão das ideias iluministas da Europa para as Américas contribuíram para que os colonos passassem a questionar o sistema colonial. Desde a segunda metade do século XVII, pensadores ingleses se manifestavam contra o mercantilismo e as práticas monopolistas que prejudicavam a burguesia em ascensão. O absolutismo monárquico, que se apoiava na concepção do soberano como fonte da lei e representante de Deus sobre a Terra, ainda vigorava na Espanha e em Portugal e também era alvo das críticas liberais e iluministas. Essas ideias haviam alimentado a Revolução Gloriosa na Inglaterra, no século XVII, e formariam as bases para a independência das Treze Colônias inglesas, declarada em 1776. Primeiro país das Américas a romper os laços com a metrópole e a ter um governo constitucional, os Estados Unidos serviram como fonte de inspiração para os movimentos de libertação colonial. Outro modelo era a Revolução Francesa de 1789, inspirada nos ideais iluministas de autonomia, razão, liberdade e igualdade.

As ideias liberais e iluministas chegaram à América hispânica e portuguesa sobretudo por meio dos jovens da elite que iam estudar na Europa e lá entravam em contato com textos de autores que criticavam a condição colonial. O pensamento liberal e iluminista oferecia a base teórica para a concretização dos projetos de libertação e de formação de Estados autônomos. Além disso, o sucesso da Revolução Francesa e da independência dos Estados Unidos ampliou a esperança de rompimento dos laços coloniais.

A revolta de Tupac Amaru

CE1 (EM13CHS101); CE2 (EM13CHS204).

As novas ideias também inspiraram povos nativos a se rebelarem contra a brutalidade da exploração colonial. Com o esgotamento das minas de ouro e prata, principal fonte de transferência de riquezas para a metrópole, os colonizadores espanhóis começaram a explorar ainda mais o trabalho forçado indígena, utilizando métodos desumanos de punição e controle. O consequente descontentamento dos nativos provocou uma série de rebeliões contra a administração colonial. A mais importante dessas revoltas nas colônias hispânicas foi a de Tupac Amaru, no Vice-Reinado do Peru. José Gabriel Condorcanqui (que adotou o nome Tupac Amaru II, em homenagem ao último imperador inca, assassinado pelos conquistadores espanhóis) era um cacique da região de Tinta e, como tal, tinha a função de designar os membros de sua aldeia que deviam cumprir o *repartimiento*. Inicialmente, tentou negociar o fim do tributo com os espanhóis, porém não obteve sucesso.

Em 1780, Tupac Amaru II liderou um exército de cerca de 40 mil indígenas, mestiços e brancos pobres em uma sublevação contra a administração colonial. Os rebeldes chegaram a controlar todo o sul do Vice-Reinado do Peru, mas não conseguiram chegar à capital, Cusco, defendida pelas forças coloniais espanholas. Em 1781, o exército espanhol conseguiu capturar Tupac Amaru II, que foi torturado e executado de forma cruel. Apesar de sua morte, a revolta continuou por mais um ano até ser debelada pelas forças espanholas.

Monte Potosí, Vice-Reino do Peru, atual Bolívia, c. 1788, de Thomas Bankes. Gravura, 32,5 cm × 21 cm.

BIBLIOTECA NACIONAL DA AUSTRÁLIA, CAMBERRA

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

MODERNA

CE1 (EM13CHS101); CE2 (EM13CHS204).

Conjuração Mineira e Conjuração Baiana

Na América portuguesa, o desenvolvimento da mineração levou ao aumento do controle da Coroa sobre a colônia e a tensões crescentes entre os colonos e a administração colonial. A descoberta de jazidas de ouro e de diamantes no Sudeste e no Centro-Oeste do Brasil, a partir do fim do século XVI, levou ao afluxo de migrantes e imigrantes para o interior da colônia e a um expressivo aumento populacional. Em 1690, antes do início da mineração, a população de colonos no Brasil chegava a 242 mil pessoas. Em 1780, esse contingente saltou para cerca de 2,5 milhões de habitantes.

Para garantir sua parte nos lucros gerados pela exploração mineira e compensar sua decadência econômica com novos ganhos, a Coroa portuguesa reestruturou a administração colonial, criando novos cargos e enviando funcionários da Coroa para garantir a cobrança efetiva de impostos sobre as atividades econômicas dos colonos. Essa política gerou muita insatisfação, conduzindo a uma série de revoltas contra a administração colonial. As duas revoltas mais importantes desse período foram a Conjuração Mineira e a Conjuração Baiana (também conhecida como Revolta dos Alfaiates e Revolta dos Búzios).

Na região de Minas Gerais, a atividade mineradora possibilitou a criação de uma rica elite urbana. Com o esgotamento das lavras, no entanto, muitos mineradores não conseguiam garantir o pagamento das taxas exigidas pela Coroa. Diante dessa situação, o governo português criou uma série de medidas para assegurar a arrecadação do quinto, principal imposto cobrado dos mineradores. A notícia do estabelecimento da **derrama**, cobrança dos impostos em atraso, alarmou os habitantes de Minas Gerais, em especial os grandes devedores. Muitos se uniram e, em fins de 1788, deram início a um movimento de rebeldia que ficou conhecido como Inconfidência Mineira e que seria deflagrado no dia da cobrança da derrama. A mobilização, porém, foi descoberta antes de chegar ao seu desfecho.

No início de 1789, o governador de Minas Gerais recebeu denúncias de um movimento contra o governo local. Logo que as investigações começaram, ficou clara a condição social diversificada dos envolvidos no movimento: advogados, juízes, fazendeiros, comerciantes, clérigos e militares. Os revoltosos propunham a independência da capitania de Minas Gerais, o incentivo à atividade manufatureira, a fundação de uma universidade em Vila Rica e o perdão das dívidas dos mineradores. Contudo, nem todos os participantes do movimento defendiam a abolição da escravidão, já que muitos eram proprietários de escravizados.

ALBERTO DA VEIGA GUIGNARD – MUSEU NACIONAL DE BELAS ARTES, RIO DE JANEIRO

Tiradentes, obra de Alberto da Veiga Guignard, de 1961. Óleo sobre madeira, 60 cm × 80 cm.

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

Em 1798, outro movimento de contestação política foi organizado na colônia, mas logo foi reprimido antes que chegasse a eclodir. Dessa vez, o palco foi a Bahia, que vivia um aumento significativo da produção açucareira e da população de escravos. Se os grandes produtores se beneficiavam com essa situação, a maior parte da população sofria com a escassez de alimentos e as más condições de vida, que agravavam as tensões no local.

Os conspiradores da Conjuração Baiana defendiam a proclamação de uma república, o fim da escravidão e das diferenças raciais, bem como a liberdade de comércio. Assim como no caso da Inconfidência Mineira, os conjurados baianos pregavam um igualitarismo social inspirado na Revolução Francesa e tinham condições sociais diversas: eram alfaiates, artesãos, comerciantes, clérigos, militares e médicos; livres, forros e escravizados. As autoridades reais rapidamente se mobilizaram, contando com o apoio da elite dirigente local. Vários dos envolvidos foram presos e degredados para a África e quatro deles foram executados em Salvador, no dia 8 de novembro de 1799. A Conjuração Baiana é considerada pelos especialistas uma das revoltas com maior participação popular do Brasil colonial.

Diversas outras rebeliões nativistas ocorreram em distintas regiões da América Latina, revelando o descontentamento das elites locais com o controle exercido pelas autoridades coloniais sobre suas atividades econômicas e também a revolta dos indígenas, dos africanos e da população mestiça pobre contra a escravidão, a desigualdade, a discriminação racial e a exploração econômica.

Mesmo sem chegar a pregar a independência em relação às respectivas metrópoles, as rebeliões nativistas latino-americanas devem ser compreendidas no contexto da crise do sistema colonial. Muitos dos líderes dessas rebeliões eram formados em universidades europeias, onde tiveram contato com o pensamento iluminista e acompanharam com interesse o processo de independência das Treze Colônias inglesas na América. As ideias independentistas passariam a inspirar movimentos nativistas que visavam à emancipação das colônias por toda a América Latina.

Explorando outras fontes

Site

Memorial da América Latina: <https://memorial.org.br/>. Acesso em: 16 jul. 2020.

Site do Memorial da América Latina, localizado na cidade de São Paulo (SP). Disponibiliza publicações, imagens e informações sobre a América Latina, em especial, a produção artística de latino-americanos do passado e contemporâneos.

A INDEPENDÊNCIA E A CONSTRUÇÃO DO ESTADO NACIONAL NO HAITI E NA AMÉRICA HISPÂNICA

Mediação sugerida
História
Geografia

CE1 (EM13CHS101);
CE2 (EM13CHS204);
CE6 (EM13CHS603).

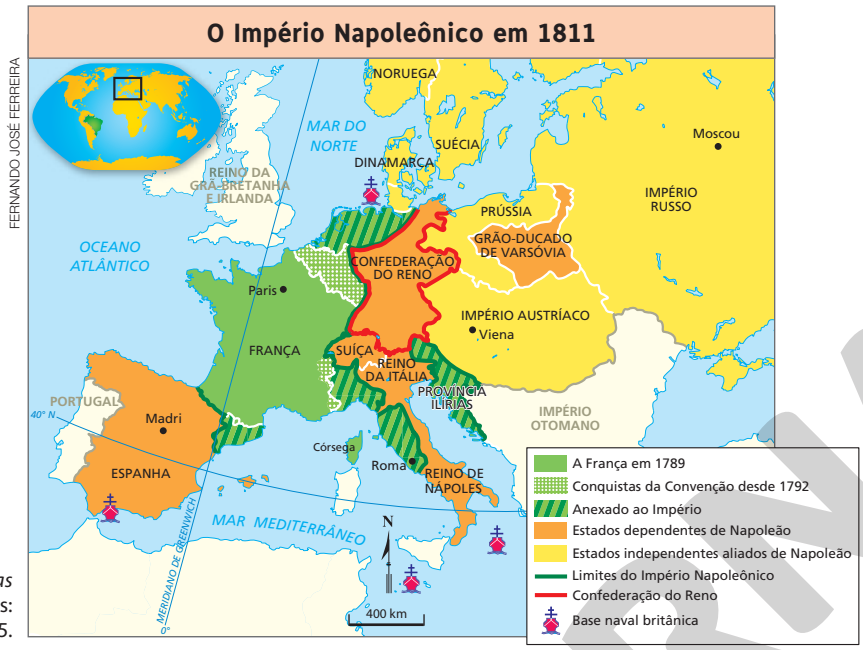
A Revolução Francesa, vitoriosa em 1789, teve seu desenrolar interrompido pelo golpe de Estado desfechado por Napoleão Bonaparte dez anos depois, em 18 de Brumário de 1799. Esse golpe extinguiu o Diretório, a última fase da Revolução Francesa. A partir de então, o governo na França passou a ser exercido por três cônsules, em um regime conhecido como Consulado. Seu líder era Napoleão Bonaparte. Além dele, assumiram o governo Emmanuel Sieyès e Roger Ducos. O Consulado mostrava a crescente influência política de Napoleão sobre a França. Em dezembro de 1799, uma nova Constituição foi decretada e Napoleão foi elevado ao cargo de primeiro cônsul, exercendo, de fato, o poder. Napoleão descartou as propostas mais radicais e democráticas da Revolução, mas manteve os princípios básicos de garantia das liberdades individuais, de separação entre Estado e Igreja e de direito à propriedade, consolidados no Código Civil Napoleônico.

Em 1804, Napoleão proclamou-se imperador da França e promoveu uma série de campanhas militares que transformaram o mapa geopolítico do continente europeu. As chamadas Guerras Napoleônicas duraram de 1806 a 1815, quando Napoleão foi derrotado pelo exército britânico na Batalha de Waterloo. A política expansionista napoleônica, com suas campanhas militares, propagava a ideia de que estaria conduzindo a liberdade a todos os povos que viviam sob o jugo de monarquias despóticas.

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

MODERNA

Nos países invadidos, Napoleão impunha o Código Civil francês, exigindo a abolição da servidão, a tolerância religiosa e a igualdade jurídica entre os indivíduos.



Fonte: DUBY, Georges. *Atlas historique mondial*. Paris: Larousse, 2003. p. 84-85.

No início do século XIX, as monarquias ibéricas, Portugal e Espanha, estavam enfraquecidas e estagnadas pela decadência econômica e não conseguiram resistir às investidas do imperador francês. Em 1808, a Espanha foi ocupada pelas tropas de Napoleão, que colocou seu irmão José Bonaparte no trono espanhol após a deposição do rei Fernando VII. Algumas regiões da Espanha reagiram à presença francesa e organizaram juntas autônomas de governo, declarando fidelidade ao rei deposto e recusando-se a seguir as determinações dos invasores.

A monarquia portuguesa, sem forças para resistir ao avanço francês, tomou uma decisão radical. Com a proteção da marinha britânica, transferiu a família real e toda sua corte para a cidade do Rio de Janeiro, capital da América portuguesa e que se tornaria então a sede provisória do Império Português. Esse fato singular, como veremos mais adiante, determinaria o caminho de independência seguido pelo Brasil, que adotou a forma monárquica de governo, e não a forma republicana, como seus vizinhos hispânicos.

É importante ressaltar que a invasão de Portugal e Espanha pelas tropas do Império Napoleônico criou um vácuo de poder que tornou possível o processo de independência da América Latina. Pela primeira vez as colônias espanholas na América viveram uma experiência de autonomia política: ampliaram parcerias comerciais, instalaram manufaturas e escaparam da intermediação da burguesia mercantil metropolitana.

Fonte: DUBY, Georges. *Atlas historique mondial*. Paris: Larousse, 2003. p. 242.

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

Economicamente enfraquecidas e enfrentando tensões sociais e políticas crescentes em suas colônias, as monarquias ibéricas não conseguiram deter os movimentos nativistas que se fortaleciam cada vez mais.

Após a derrota definitiva de Napoleão Bonaparte em 1815, reuniu-se o **Congresso de Viena**, que tentou restabelecer a ordem internacional vigente antes da Revolução Francesa. Os monarcas depostos foram recolocados em seus tronos. Fernando VII da Espanha voltou ao poder e tentou retomar o controle sobre suas colônias na América. O esforço recolonizador, no entanto, esbarrou na recusa dos colonos em aceitar o retorno da presença limitadora da Espanha nos assuntos mercantis e administrativos, desencadeando processos que resultariam na independência política da América espanhola.

Congresso de Viena: reunião dos embaixadores de Estados europeus, ocorrida entre novembro de 1814 e junho de 1815 na cidade de Viena. A finalidade do Congresso era negociar as condições da paz após as campanhas napoleônicas e restabelecer as monarquias depostas ou abaladas por Napoleão.

CE1 (EM13CHS101); CE2 (EM13CHS204); CE6 (EM13CHS603).

Conflito entre diferentes visões da emancipação

Mediação sugerida
História
Geografia

A luta pela liberdade na América hispânica, nas primeiras décadas do século XIX, envolveu quase toda a sociedade. O significado de liberdade, contudo, não era homogêneo: cada grupo social a concebia de uma forma. O discurso político autonomista era vago em muitos pontos e agrupava, em palavras que podiam ser interpretadas de maneiras diversas, intenções e projetos político-econômicos opostos.

A grande inimiga era a metrópole, que representava a limitação e a repressão. Os *criollos* (nas colônias hispânicas, nome dado aos europeus nascidos na América) a viam como portadora de uma política econômica ultrapassada, que os obrigava a submeter seus negócios aos interesses das companhias de comércio espanholas. Indígenas, africanos e seus descendentes tendiam a associá-la às formas de trabalho forçado presentes na América e às constantes cobranças de tributos.

Na maior parte da América, os *criollos* lideraram as forças antiespanholas. Eles foram, também, os que mais se beneficiaram com a emancipação e assumiram, em quase todos os casos, o controle dos novos governos. Em um primeiro momento, a política implementada após a independência privilegiou a criação de mecanismos de representação política, o fortalecimento militar e o direcionamento da produção para o mercado exportador. Os ideais da elite *criolla* de autonomia política e comercial foram, portanto, alcançados.

A emancipação política não trouxe, por si só, mudança nas condições econômicas e sociais dos indígenas, africanos e mestiços. Aliados aos *criollos* na luta contra a Espanha, eles foram beneficiados apenas parcialmente pelos novos governos. Muitos *criollos* eram senhores de escravos e não pretendiam abrir mão do trabalho forçado. Por isso, apenas em algumas áreas da América a prática escravista foi abolida após a independência e nem sempre de forma imediata ou definitiva.

Os indígenas, mesmo não estando mais sujeitos às práticas do *repartimiento* ou da *encomienda*, continuaram a servir como mão de obra barata em áreas distantes de seu local de origem.

A preservação de estruturas econômicas e sociais arcaicas ao longo do tempo mostra os limites do processo de emancipação da América hispânica.

Trabalhadores em plantação de cana-de-açúcar, em San Luis, Cuba. Fotografia de 1899. A independência política não representou, na maioria dos países da América, a melhoria das condições de vida dos indígenas e afrodescendentes.

BIBLIOTECA DO CONGRESSO, WASHINGTON

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

MODERNA

Mediação sugerida
História

CE1 (EM13CHS101);
CE2 (EM13CHS204);
CE6 (EM13CHS603).

Rebelião escrava e independência do Haiti

As ilhas de Cuba e Hispaniola ficam na região do Caribe, primeiro local de ocupação europeia na América. No final do século XVI, a Espanha havia percebido a inexistência de grandes fontes de minérios em Hispaniola e deslocado o eixo de sua colonização para o continente. Sem muitas pretensões no local, os espanhóis cederam a parte ocidental da ilha à França em 1697.

Os franceses introduziram na ilha o cultivo de cana-de-açúcar, algodão e café. Para manter as lavouras foi necessária a ampliação da mão de obra; por isso, houve o deslocamento forçado regular e intenso de africanos escravizados para a região. Em meados do século XVIII, a colônia francesa em Hispaniola, São Domingos, já era a maior produtora de açúcar da América e registrava grande número de escravizados. Estima-se que a população negra, ao final do século XVIII, chegava a 500 mil, cerca de 20 vezes o número de brancos na colônia.

As péssimas condições de vida e de trabalho dos africanos escravizados tornavam bastante conflituosa sua relação com a elite branca. A tensão cresceu após a Revolução Francesa. Parte da elite desejava obter sua autonomia aproveitando a dificuldade metropolitana. Outros senhores de engenho, porém, com receio de não conseguir controlar a maioria da população constituída por pessoas escravizadas, preferiam manter os vínculos coloniais.

Em 1791, eclodiu uma grande rebelião no norte da parte francesa da ilha. O líder, François-Dominique Toussaint-Louverture (1743-1803), filho de um escravo africano, criado em uma plantação de açúcar, influenciou a organização de milhares de africanos que lutaram pela libertação da ilha e pela abolição da escravidão. Após dois anos de lutas, o governo revolucionário francês reconheceu a emancipação da região.

BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS

Toussaint-Louverture, líder da Revolução Haitiana, em gravura de autor desconhecido, do século XIX.

BIBLIOTECA DE ARTES DECORATIVAS, PARIS

Gravura francesa de 1794 representando a rebelião escrava de São Domingos, em 1791. Ao fundo, vê-se o incêndio da cidade de Plain du Cap, no Haiti.

Foco nas imagens

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS106);
CE6 (EM13CHS603).

Não escreva no livro.

Rebeliões contra as condições desumanas do regime de trabalho escravista eram frequentes em todos os lugares em que ele vigorou. A Revolução Haitiana contra o colonialismo francês e a escravidão foi, no entanto, a única revolução comandada por escravizados que resultou na fundação de um Estado independente e na primeira república governada por afrodescendentes.

- Observe as imagens. Na sua opinião, as visões dos dois artistas sobre a independência do Haiti são coincidentes ou divergentes?

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

Os conflitos na ilha, porém, prosseguiram. Em 1802, tropas napoleônicas restabeleceram a dominação francesa, aprisionaram Louverture e o enviaram à França, onde ele morreu no ano seguinte. Contudo, os franceses não conseguiram impedir novas rebeliões. Jean-Jacques Dessalines (1758-1806), que fora general de Louverture, assumiu a liderança do movimento e, em novembro de 1803, derrotou os franceses. No dia 1º de janeiro de 1804, São Domingos tornou-se definitivamente independente, adotando o nome Haiti. Dessalines foi proclamado imperador perpétuo (Jacques I) de um país de maioria negra.

A região, porém, estava economicamente arrasada. Em 1804, as lavouras açucareiras, destruídas, produziam um terço da quantidade gerada em 1791, e o café não alcançava a metade do que era produzido antes da revolta. Nas décadas seguintes, o Haiti não conseguiu se recuperar economicamente e a situação de miséria permaneceu.

A independência na América Central e no México

Mediação sugerida
História

CE1 (EM13CHS101);
CE2 (EM13CHS204);
CE6 (EM13CHS603).

No México e na América Central – áreas fundamentais durante a conquista e a colonização espanhola – ocorreram não apenas formas distintas de luta pela emancipação política, mas também experiências diversas de organização dos novos Estados.

Na América Central, houve uma longa negociação entre as elites locais e representantes da Coroa espanhola com o objetivo de obter a autonomia por via pacífica. Em 1812, estabeleceu-se um acordo por meio do qual essa região continuaria a pertencer à Espanha, mas poderia se organizar politicamente de maneira autônoma e realizar transações comerciais com outros países, pondo fim ao monopólio metropolitano.

Enquanto isso, o México se consumia em conflitos internos. Em setembro de 1810, o padre Miguel Hidalgo (1753-1811) proclamou a independência mexicana, num episódio conhecido como Grito de Dolores. Após a proclamação, Hidalgo liderou um grupo armado e iniciou uma marcha em busca de adeptos da emancipação dispostos a enfrentar os espanhóis. Entre setembro de 1810 e janeiro de 1811, ele participou de diversos combates contra tropas realistas. Tais combates deixaram milhares de mortos e prisioneiros em ambos os lados. Em março, quando seguia para o norte, Hidalgo foi capturado e, em julho do mesmo ano, foi julgado e fuzilado pelas tropas fiéis à Espanha.

Após a morte de Hidalgo, o padre José María Morelos (1765-1815) assumiu a liderança das tropas independentistas. Morelos foi o responsável, dois anos depois, pela elaboração do primeiro projeto constitucional do México independente.

Foco no texto CE1 (EM13CHS101); CE6 (EM13CHS603).

Não escreva no livro.

Projeto de Constituição para o México

1º Que a América é livre e independente da Espanha e de toda outra nação, governo ou monarquia [...].

2º Que a religião católica seja a única, sem tolerância de outra.

3º Que todos os seus ministros se sustentem de todos os dízimos e primícias e apenas disso, e que o povo não tenha de pagar mais obvenções [tributos] que as de sua devoção e oferenda. [...]

15º Que a escravidão se prescreva para sempre, o mesmo para a distinção de castas, permanecendo todos iguais, e só distinguirá um americano de outro, o vício e a virtude. [...]

17º Que cada um se lhe respeitem as propriedades e sua casa como um asilo sagrado, estipulando pena aos infratores. [...]

MORELOS, José María. Projeto de Constituição. México. *In*: BELLOTTO, Manoel Lelo; CORRÊA, Anna Maria Martinez. *A América Latina de colonização espanhola*: antologia de textos históricos. São Paulo: Hucitec/Edusp, 1979. p. 161-162.

- Cite algumas passagens do texto constitucional elaborado por José María Morelos que revelam a influência dos ideais iluministas e liberais e as que mostram os limites do projeto de emancipação.

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

MODERNA

A Espanha, porém, ainda não estava derrotada. Capturado e fuzilado em 1815, Morelos deixou inconclusa a luta pela independência, mas colaborou para o avanço do programa de reformas sociais adotado por Hidalgo. Para os dois padres, a independência devia trazer mudanças sociais amplas, como a extinção dos tributos e das dívidas indígenas, a abolição da escravidão e o acesso mais amplo às terras, com a divisão das grandes propriedades rurais.

Em 1821, Agustín de Itúrbide (1783-1824), militar mexicano que lutara ao lado da Coroa, negociou com a Espanha a autonomia do México. O novo Estado ficou sob controle *criollo* e as reformas sociais foram abandonadas. Itúrbide foi coroado imperador do México, com o título de Agustín I.

O monarca mexicano apoiou a independência da América Central e a região conquistou sua autonomia em relação à Espanha. Sua intenção era expandir seu domínio em direção ao sul. O império de Itúrbide e a ligação entre América Central e México, no entanto, foram breves. Derrubado pelos republicanos em 1823, Itúrbide foi executado e a monarquia, extinta no México. A América Central retomou sua autonomia e dividiu-se em vários países.

Mediação sugerida
História

CE1 (EM13CHS101);
CE2 (EM13CHS204);
CE6 (EM13CHS603).

A independência na América do Sul

A emancipação da América do Sul contou com a participação de líderes militares que lutaram juntos contra a Espanha, mas enfrentaram-se para definir a futura organização do poder na região. Entre eles estava um dos mais famosos generais da independência hispano-americana: Simón Bolívar (1783-1830), figura central no processo de independência da Venezuela e na elaboração da primeira Constituição do país.

Bolívar apoiou um movimento que, em 1810, depôs o representante espanhol em Caracas e instalou uma junta de governo autônoma. A Espanha reagiu e, no ano seguinte, retomou o controle da Venezuela. As principais lideranças emancipacionistas foram presas, mortas ou exiladas.

As idas e vindas no combate contra os espanhóis prosseguiram por diversos anos. A vitória definitiva da Venezuela ocorreu em 1819. Poucos anos depois, os espanhóis também foram expulsos dos territórios localizados atualmente na Colômbia (1821) e no Equador (1822). As disputas internas, porém, prosseguiram e a luta pela independência transformou-se em uma guerra civil. Aos defensores de um Estado único e centralizado, entre os quais estava Bolívar, contrapuseram-se os partidários de uma organização federalista que garantisse autonomia às províncias e diminuísse a interferência do poder central.

Mais ao sul do continente, situava-se o Vice-Reino do Rio da Prata, composto pelos atuais territórios do Paraguai, da Bolívia, da Argentina e do Uruguai. Um dos principais líderes da independência dessa região foi José de San Martín (1778-1850). Diferentemente do que aconteceu no norte da América do Sul, a resistência espanhola no Prata foi fraca, e a consolidação da independência, mais rápida. O Paraguai tornou-se independente ainda em 1811. A Argentina conquistou sua autonomia em 1816, mas as lutas internas prosseguiram no país por quase meio século. A Banda Oriental (atual Uruguai) continuou pressionada pelos projetos expansionistas ingleses, portugueses, brasileiros e argentinos, e somente em 1828 tornou-se independente.

DEAGOSTINI/GETTY IMAGES – PREFEITURA DE IBARRA, EQUADOR

Simón Bolívar liderando grupos rebeldes contra as forças espanholas de Agustín Agualongo. *Batalha de Ibarra (17 de julho de 1823)*, afresco na Prefeitura de Ibarra, Equador (século XIX).

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

A Bolívia (ou Alto Peru) pertencia ao Vice-Reino do Rio da Prata, e o Peru compunha o Vice-Reino do Peru. A independência de ambos os territórios contou com a participação das tropas de Bolívar e de San Martín. No Peru, as lutas pela autonomia começaram em 1811. Após dez anos, as tropas de San Martín entraram em Lima e proclamaram a independência do Peru, contando com a ajuda das tropas de Bolívar.

M. SEEMULLER/DE AGOSTINI PICTURE LIBRARY/ALBUM/FOTOARENA – FORTALEZA REAL FELIPE, CALLAO

José de San Martín na Batalha de Chacabuco. Aquarela de Theodore Gericault, século XIX.

Em 1812, de passagem pela Bolívia, San Martín instigou a luta anti-hispânica e assegurou o controle de Buenos Aires sobre a região. No ano final da luta, levou suas tropas até lá para auxiliar no processo de consolidação da independência boliviana, ocorrido em 1825.

A conquista da independência trouxe a necessidade de organizar os novos governos, ou seja, de formar e consolidar os novos Estados nacionais. Em algumas regiões da América hispânica, como o Chile, os ajustes foram rápidos, e o novo Estado consolidou-se com facilidade, submetendo os interesses localistas. Em outras regiões, nas quais o território foi dividido, os **caudilhos** tiveram atuação destacada. Com planos e projetos próprios, vários desses líderes recusaram a organização de Estados unificados.

Caudilho: chefe armado que atuou na América hispânica no período posterior à independência, defendendo os interesses de sua região contra a centralização do poder em nível nacional. A partir do século XX, o termo "caudilho" também foi usado para designar lideranças fortes e com grande apoio popular.

Os defensores da proposta unitária estavam do outro lado nas guerras civis de consolidação nacional. Os unitários argumentavam que apenas governos centralizados seriam capazes de conter um eventual esforço recolonizador da Espanha ou as tentativas de invasão por parte de outros países europeus, que poderiam aproveitar a fragilidade das ex-colônias para submetê-las a seu domínio.

Em geral, os unitários eram originários da elite *criolla*. Eles defendiam o predomínio da cidade sobre o campo e a submissão da produção rural à lógica de organização econômica estabelecida pelos comerciantes e banqueiros. Baseavam-se, sobretudo, no pensamento liberal, o mesmo que inspirara a luta contra a Espanha e a defesa do livre-comércio.

Bolívar e os projetos de unificação

CE1 (EM13CHS101); CE2 (EM13CHS204); CE6 (EM13CHS603).

Simón Bolívar formulou dois projetos de unidade da América, mas em nenhum momento pretendeu reunificar todas as terras antes controladas pela Espanha. O principal ideal bolivariano foi o de constituir a liga sul-americana, que associaria os atuais Equador, Panamá, Venezuela e Colômbia. Para ele, as antigas regiões do Vice-Reino de Nova Granada deveriam manter-se articuladas e submeter-se ao comando de um governo único, sediado em Caracas.

Bolívar também sugeriu um projeto unitário mais ambicioso: incorporar Peru, Bolívia e os países centro-americanos à liga sul-americana para fundar uma liga americana. Nesse caso, o poder político também seria centralizado em Caracas.

Nenhum dos dois projetos se consumou. Lideranças políticas e militares das regiões incluídas nas propostas de unificação recusaram sistematicamente o comando de Caracas e viram, nas ideias de Bolívar, a ânsia de poder pessoal e a defesa dos interesses venezuelanos.

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

Bolívar concebia essa unidade como uma forma de impedir a reconquista colonial da Espanha e de reproduzir, ainda que sob outro regime político, o sucesso da independência dos Estados Unidos, que ele sempre tomava como modelo para sua ação. A unidade, segundo ele, também fortaleceria a defesa das terras do norte da América do Sul perante possíveis tentativas da monarquia brasileira de avançar seus domínios sobre os países vizinhos.

Foco no texto CG1; CE1 (EM13CHS101); CE2 (EM13CHS204); CE6 (EM13CHS603). **Não escreva no livro.**

O Brasil estava fora do projeto bolivariano de unificar a América porque, ao contrário das ex-colônias hispânicas que se tornaram repúblicas, manteve a forma monárquica de poder. O tamanho continental do país e o fato de continuar a ser governado por um soberano português despertavam temores por parte dos líderes das recém-formadas repúblicas sul-americanas.

> Eu soube que os espanhóis haviam tramado um acordo com aquele príncipe [do Brasil] para unir seus interesses sob os auspícios da legitimidade. [...] Também parece certo que o rei de Portugal ajustou seus interesses com os do seu filho, o príncipe do Brasil; tudo com a finalidade de legitimar a América meridional. Infelizmente, o Brasil limita-se com todos os nossos Estados; por conseguinte, tem muitas facilidades para nos fazer a guerra com sucesso [...]. De fato, estou convencido de que será muito agradável a toda a aristocracia europeia que o poder do príncipe do Brasil se estenda até destruir o germe da revolução. Começará por Buenos Aires e acabará por nós.
>
> BOLÍVAR, Simón. Carta ao general Santander. *In*: CORRÊA, Anna Maria Martinez; BELLOTTO, Manoel Lelo (org.). *Bolívar*. São Paulo: Ática, 1983. p. 24.

1. Por que as repúblicas da América do Sul no contexto histórico abordado viam o Brasil como ameaça?
2. Qual é a importância dos blocos regionais e da cooperação econômica e cultural para o fortalecimento da América Latina no presente?

Mediação sugerida
História

CE1 (EM13CHS101);
CE2 (EM13CHS204);
CE6 (EM13CHS603).

ESTADO E FORMAS DE GOVERNO NO BRASIL: DA MONARQUIA À REPÚBLICA

A monarquia portuguesa, ameaçada pela política expansionista de Napoleão Bonaparte na Europa, tomou a decisão de transferir o príncipe regente Dom João e toda sua corte (formada por cerca de 11,5 mil pessoas), com a proteção da marinha britânica, para a cidade do Rio de Janeiro, capital da América portuguesa. Os objetivos eram evitar que a Coroa portuguesa fosse usurpada por Napoleão e garantir que o Império Português preservasse sua porção mais importante: o Brasil.

Em 1808, uma das primeiras medidas tomada por Dom João após chegar ao Brasil foi assinar um decreto que determinava a abertura dos portos ao comércio com outras nações além de Portugal. Essa medida beneficiou a Grã-Bretanha, que ganhou a exclusividade no comércio com o Império Português, mas também os comerciantes do Brasil, que passaram a negociar diretamente com os ingleses, sem precisar passar pela intermediação portuguesa, como exigia o exclusivo metropolitano.

No plano interno, com essas mudanças, o Brasil deixava de ser, na prática, uma colônia de Portugal e passava a funcionar como um país independente. A abertura dos portos e os tratados comerciais com a Inglaterra liquidavam o regime do exclusivo colonial, que durante tanto tempo havia sido uma das bases de sustentação do domínio português.

No plano externo, mesmo após a derrota definitiva de Napoleão na Europa, em 1815, Dom João e sua corte permaneceram no Brasil, o que levou muitos de seus súditos europeus a exigir a volta do monarca, o restabelecimento do exclusivo colonial e o retorno de seus antigos privilégios. No entanto, alguns dos ministros de Dom João argumentavam que o Brasil já havia se tornado mais importante do que Portugal e que a independência das colônias espanholas na América ameaçava a unidade territorial portuguesa no continente americano, sendo necessária a permanência da corte no Brasil.

MODERNA

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

O Brasil torna-se a sede do Império Português

Mediação sugerida
História

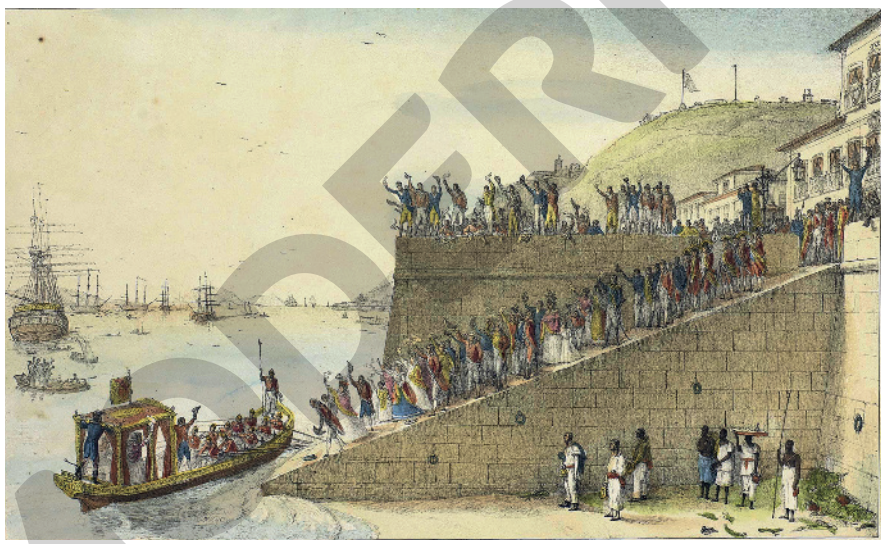
CE1 (EM13CHS101);
CE2 (EM13CHS204);
CE6 (EM13CHS603).

Para garantir o domínio sobre o Brasil e legitimar sua permanência no território, Dom João resolve a questão elevando a antiga colônia à condição de Reino Unido, legitimando o Rio de Janeiro como sede da monarquia portuguesa, em 1815. Criou-se assim o **Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves**.

Causado pelo descontentamento da população portuguesa com a decisão de Dom João de permanecer no Brasil, um movimento de contestação teve início em Portugal. Em agosto de 1820, um grupo de comerciantes, advogados, médicos e profissionais liberais proclamou, na cidade do Porto, a formação de uma Assembleia Nacional Constituinte, que deveria reunir deputados de todas as partes do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves para elaborar uma Constituição, que valeria para os portugueses de todas as partes do mundo, incluindo, portanto, o Brasil.

Mesmo sendo conservadora em sua essência, já que seus participantes exigiam a volta do rei e de sua corte para Portugal e o retorno do Brasil à condição de colônia, a **Revolução do Porto** inovou por dois motivos: porque pretendia limitar a autoridade do monarca, submetendo-o a uma Constituição escrita e elaborada por uma assembleia de pessoas escolhidas pela população, e porque as mudanças defendidas resultariam na transferência da soberania (isto é, do poder máximo de decisão e arbítrio sobre a coletividade) para a assembleia (chamada de Cortes).

Logo que se reuniram, as Cortes portuguesas exigiram o retorno de Dom João e de toda a sua família a Portugal. Em abril de 1821, o rei cedeu às pressões dos deputados e partiu para a Europa, mas deixou no Brasil seu filho, Dom Pedro de Alcântara, como príncipe regente em seu lugar.



Partida da rainha a bordo do navio real destinado a levar sua corte a Lisboa, de Jean-Baptiste Debret, 1839. Litografia, 18,7 cm × 34 cm. A imagem representa o embarque da família real no porto do Rio de Janeiro para Lisboa, em 1821.

JEAN-BAPTISTE DEBRET – FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

A aclamação de Dom Pedro I e a proclamação da independência

Mediação sugerida
História

CE1 (EM13CHS101);
CE2 (EM13CHS204);
CE6 (EM13CHS603).

As Cortes de Lisboa ditaram uma série de medidas que desagradaram aos grandes comerciantes portugueses que viviam no Brasil e tinham começado a lucrar com a presença da corte. Eles começaram, assim, a depositar no jovem Dom Pedro suas esperanças de manter a posição de destaque do Brasil no Reino Unido e continuar lucrando.

A partir daí começou a se definir um projeto de **independência** para o Brasil. A separação até então era combatida nas Cortes de Lisboa por deputados portugueses tanto da Europa quanto do Brasil. Os interesses dos deputados brasileiros, entretanto, tornavam-se cada vez mais incompatíveis com os de seus colegas europeus. Durante todo o ano de 1822, a ideia de que o Brasil poderia e deveria seguir um curso próprio, fora do Reino Unido de Portugal e Algarves, ganhou força.

As Cortes passaram a exigir o retorno de Dom Pedro a Portugal. No entanto, em 9 de janeiro, o príncipe regente declarou sua decisão de permanecer no Brasil, episódio que ficou conhecido como "Fico". Poucos dias depois, organizou um governo próprio e nomeou seus conselheiros, entre os quais se destacou José Bonifácio de Andrada e Silva.

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

MODERNA

Em fevereiro, Dom Pedro convocou um conselho de representantes de todas as províncias do Brasil para auxiliá-lo em suas decisões. Em maio, ordenou que os decretos das Cortes só poderiam ser executados com sua aprovação e, em junho, convocou uma Assembleia Constituinte.

Muitos cogitavam a possibilidade de Portugal e Brasil continuarem unidos, e até mesmo de o Reino Unido ter duas sedes simultâneas, uma no Brasil e outra em Portugal. Na prática, porém, os acontecimentos mostravam que essa solução não era viável. Em 7 de setembro de 1822, em passagem por São Paulo, Dom Pedro declarou a independência e, em 12 de outubro, foi aclamado imperador do Brasil.

Foco no texto CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103). **Não escreva no livro.**

A independência do Brasil e a aclamação de Dom Pedro I

CIDADÃOS! O Deus da natureza fez a América para ser independente e livre; o Deus da natureza conservou no Brasil o príncipe regente para ser aquele que firmasse a independência deste vasto continente. Que tardamos? A época é esta. Portugal nos insulta, a América nos convida, a Europa nos contempla, o príncipe nos defende... Cidadãos! Soltai o grito festivo: viva o imperador constitucional do Brasil, o senhor Dom Pedro I.

Correio do Rio de Janeiro, n. 3, extraordinário, 21 set. 1822.

- Com base em seus conhecimentos e na leitura do trecho acima, explique o significado da declaração: "Portugal nos insulta, a América nos convida, a Europa nos contempla, o príncipe nos defende...".

A independência não foi imediatamente aceita por todos os grupos políticos organizados no Brasil. Em muitas províncias a tendência majoritária foi de recusar o governo de Dom Pedro e permanecer fiel às Cortes de Lisboa. Nas províncias do Maranhão, do Pará, da Cisplatina e da Bahia, por exemplo, houve guerras em que os partidários das Cortes se opuseram aos defensores de Dom Pedro. O imperador teve de contratar exércitos de mercenários estrangeiros para forçar a adesão das províncias do Maranhão e do Pará ao império que se formava.

Entre 1822 e 1823, a incerteza rondava o futuro do Império do Brasil, e não havia clareza sobre os contornos territoriais que ele finalmente teria. Assim, se não fossem essas violentas lutas e se os partidários das Cortes tivessem conseguido vencer, talvez o território brasileiro de hoje não contasse com alguns de seus atuais estados.

CE1 (EM13CHS101); CE2 (EM13CHS204); CE6 (EM13CHS603).

A primeira Constituição e a formação do Estado nacional brasileiro

Dom Pedro I tornou-se imperador com o apoio das elites locais e de grupos portugueses que consideravam mais vantajoso para seus negócios romper politicamente com Portugal. Dessa forma, os integrantes desses grupos esperavam que o modelo de governo do país recém-formado lhes garantisse ampla participação política. O regime que melhor correspondia a esses anseios era a **monarquia constitucional**, pois, ao mesmo tempo que limitava o poder do imperador, evitava a temida república, caracterizada pelas elites brasileiras como um regime excessivamente aberto e, por isso, perigoso.

Com a oficialização da independência, entre setembro e outubro de 1822, foi organizada uma assembleia de representantes encarregada de elaborar uma Constituição brasileira que preservasse a monarquia, tal como já se havia começado a esboçar nas assembleias de junho do mesmo ano.

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

Em 3 de maio de 1823, deputados escolhidos por várias províncias brasileiras reuniram-se no Rio de Janeiro e deram início aos seus trabalhos. Dois grupos se formaram: o **Partido Brasileiro**, que defendia uma Constituição que limitasse o poder real, beneficiando a elite local, e o **Partido Português**, favorável à centralização e ao fortalecimento do poder do imperador. Ambos não eram partidos institucionalizados, como os que existem hoje, mas agrupamentos de deputados que se alinhavam em torno de algumas ideias em comum. Os únicos pontos em concordância eram a manutenção da escravidão e a preservação da unidade territorial.

Após muitos debates, os deputados fizeram um projeto de Constituição que deveria ser apresentado a Dom Pedro I. O projeto previa várias limitações ao poder do imperador, que não poderia, por exemplo, dissolver o Parlamento, governar outro reino ou comandar o Exército.

Além de não aceitar essas limitações, o imperador receava que algumas vozes politicamente mais radicais, que haviam se manifestado durante os trabalhos constituintes, se juntassem a outras, vindas das ruas e dos jornais. Assim, Dom Pedro I fechou a Assembleia em 12 de novembro de 1823, perseguiu e prendeu vários deputados e outorgou uma Constituição, ou seja, impôs uma Constituição cuja elaboração não teve participação da população.

HENRIQUE JOSÉ DA SILVA – MUSEU HISTÓRICO NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Retrato de Dom Pedro I, de Henrique José da Silva, 1825. Óleo sobre tela, 275 cm × 185,5 cm. O governante foi responsável pela criação do Poder Moderador, que lhe garantia o direito de intervir nos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário.

A primeira Carta Magna brasileira, que entrou em vigor em 25 de março de 1824, foi redigida, sob a supervisão do imperador, por colaboradores próximos a ele. O documento manteve a monarquia como regime de governo e organizou o Estado brasileiro em quatro poderes: Executivo, Legislativo, Judiciário e Moderador. Este último garantia autoridade ao imperador para intervir, quando considerasse necessário, nos outros três poderes. A Constituição era unitária e previa o governo das províncias por Conselhos Gerais e presidentes provinciais, os quais eram escolhidos pelo imperador.

A Carta Constitucional estabeleceu o voto indireto, reservado aos proprietários de terras e aos homens livres que tivessem a renda mínima exigida, e manteve a escravidão. Aliás, em nenhum momento, durante os debates constituintes de 1823 e durante a elaboração da Carta em 1824, o regime escravocrata foi mencionado em plenário ou nos escritos dos deputados. A Constituição elaborada em 1824 vigorou sem grandes mudanças até o fim do Império, em 1889.

O Segundo Reinado e suas contradições

As tendências autoritárias de Dom Pedro I, além dos gastos com a guerra com a Argentina pelo controle da província Cisplatina (atual Uruguai), desgastaram a figura do imperador. A esses fatores somava-se a inflação, que prejudicava o comércio de média e longa distância. Em 7 de abril de 1831, a crise teve desfecho: sem apoio, Dom Pedro I abdicou do trono e retornou a Portugal. No Brasil ficou seu filho, Dom Pedro de Alcântara, na época com 5 anos de idade. Ele seria coroado imperador somente em 1840. Até lá, o Brasil foi governado por regentes.

Durante o período em que durou o regime imperial, a maior preocupação da elite monárquica que governava o Brasil era manter a unidade política e a integridade territorial da ex-colônia portuguesa. Para isso, precisou eliminar movimentos separatistas e negociar com as elites regionais, que estavam descontentes com a centralização do poder na corte do Rio de Janeiro.

Mediação sugerida
História

CE1 (EM13CHS101);
CE2 (EM13CHS204);
CE6 (EM13CHS603).

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

A nação recém-constituída era economicamente atrasada e fazia parte da periferia do sistema econômico mundial. Enquanto as nações da Europa ocidental e os Estados Unidos já passavam pela Revolução Industrial, o Brasil continuava um país agroexportador, com uma economia baseada no latifúndio e no uso do trabalho escravo.

No plano político, a dinâmica do projeto centralizador da monarquia tinha como instrumento o Poder Moderador, que dava ao imperador o direito de interferir nos demais poderes. Por causa do Poder Moderador, o parlamentarismo brasileiro foi uma experiência política bem diferente de seu modelo inglês. Na Inglaterra, a principal função do Parlamento era limitar o poder do rei. No Brasil, ao contrário, o imperador sobrepunha-se aos parlamentares. O presidente do Conselho de Ministros, que corresponderia ao primeiro-ministro em um sistema parlamentarista, era escolhido pelo imperador, que era o único que poderia demiti-lo. Por isso, no Brasil esse sistema ficou conhecido como **parlamentarismo às avessas**.

O sistema monárquico brasileiro mantinha-se num equilíbrio precário. Nas províncias, havia descontentamento constante com a centralização das decisões nas mãos do imperador. A manutenção da grande propriedade agroexportadora e do trabalho escravo como bases da economia impedia grandes tentativas de modernização e deixava descontentes as camadas urbanas. O envolvimento do Brasil em uma desastrada guerra com o Paraguai e a pressão do movimento abolicionista pelo fim da escravidão acabariam selando o destino do regime monárquico no país.

Mediação sugerida
Geografia

CE1 (EM13CHS101);
CE2 (EM13CHS204);
CE6 (EM13CHS603).

Guerra do Paraguai

O Brasil e o Paraguai tinham, desde a década de 1840, pendências que envolviam questões de fronteiras mal delimitadas e divergências relacionadas ao direito de navegação no Rio Paraguai. O estopim do conflito foi a intromissão do Brasil na política interna do Uruguai em 1864, sob o pretexto de defender interesses de brasileiros residentes no país. A postura do governo paraguaio em relação à questão uruguaia conflitava com a do governo brasileiro.

Contra o Paraguai formou-se a **Tríplice Aliança**, reunindo Brasil, Argentina e Uruguai. Em janeiro de 1865, foi criado no Brasil o Corpo de Voluntários da Pátria. Em 1º de março de 1870, as tropas brasileiras derrotaram os últimos focos de resistência paraguaia. O ditador paraguaio Solano López foi cercado em seu acampamento e morto por soldados brasileiros.

Os resultados da guerra foram traumáticos para o Paraguai e para o Brasil. Cerca de 120 mil brasileiros lutaram no conflito. Estima-se que, desse total, tenham morrido entre 30 mil e 50 mil. As doenças, o frio e a fome mataram mais pessoas do que os combates. Para o Paraguai, a guerra foi desastrosa. A população masculina do país foi quase dizimada pelas doenças e pelas batalhas.

Com a vitória, o Exército brasileiro passou a exigir maior poder e participação política. Fortalecido como corporação, tornou-se uma das instituições mais importantes na veiculação do ideário republicano. Já no plano econômico, os altos custos da guerra obrigaram o governo a emitir mais papel-moeda, o que elevou a inflação e a dívida externa, além de enriquecer os banqueiros ingleses, que lucraram com os empréstimos feitos ao Brasil.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Fonte: IstoÉ Brasil 500 anos: Atlas histórico. São Paulo: Três, 1998. p. 75.

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

MODERNA

CG1, CG2; CE1 (EM13CHS101); CE2 (EM13CHS201); CE6 (EM13CHS603).

Os motivos da guerra em questão

Mediação sugerida
História
Geografia

As razões que levaram o Brasil a unir-se à Argentina e ao Uruguai para travar uma guerra contra o Paraguai ainda não foram totalmente esclarecidas. O tema gera muita controvérsia entre os especialistas. Alguns apontam como fator decisivo para o início do conflito a influência diplomática da Inglaterra. Outros atribuem o começo da contenda a questões geopolíticas sul-americanas, relacionadas aos países diretamente envolvidos.

Texto I

O Brasil e a Argentina não tinham nenhum atrito com o Paraguai que pudesse justificar uma guerra. Nenhum dos dois queria nem planejava uma guerra contra o Paraguai. Não havia pressão nem apoio público à guerra; de fato, a guerra geralmente era impopular nos dois países. Ao mesmo tempo, porém, não fizeram nenhum grande esforço em evitá-la. A necessidade de se defenderem contra a agressão paraguaia (por mais justificada ou provocada que fosse) oferecia ao Brasil e à Argentina a oportunidade não só de acertarem suas diferenças com o Paraguai no concernente ao território e à navegação fluvial, como também de punirem e enfraquecerem, talvez destruírem, uma incipiente potência possivelmente expansionista e problemática na região. [...] A guerra, que se estendeu por mais de cinco anos, foi a mais sangrenta da história da América Latina, e na verdade, fora a Guerra da Crimeia (1854-1856), foi a mais sangrenta de todo o mundo entre o fim das Guerras Napoleônicas em 1815 e a eclosão da Primeira Guerra Mundial em 1914. Custou de 150 a 200 mil vidas [...].

BETHELL, Leslie. O Brasil no mundo. *In*: SCHWARCZ, Lilia M. (dir.). *História do Brasil Nação*: 1808-2010. v. 2. Rio de Janeiro: Mapfre/Objetiva, 2012. p. 162-163.

Texto II

A Guerra do Paraguai foi causada, em conteúdo, por motivos econômicos. Naturalmente, há as questões de limites entre os países, as reivindicações territoriais da Confederação Argentina e do Império do Brasil, para mutilar a jovem República do Paraguai. Essas questões, porém, pela sua falta de propósito para causar uma Guerra, como meros pretextos para criar condições de uma invasão do Paraguai, são secundárias. [...] O imperialismo inglês, destruindo o Paraguai, mantém o *status quo* na América Meridional, impedindo a ascensão do seu único Estado economicamente livre, com uma estrutura industrial desenvolvendo-se rapidamente. E, ao fazer isso, agrega ao seu poder, como credor implacável, o Império do Brasil – que vai cair por causa dessa Guerra –, a República Argentina e o Uruguai. Estes três aliados da Tríplice Aliança, ganhando os territórios e dividindo o butim de Guerra, na verdade perdem. [...] O Império do Brasil e a República da Argentina – sempre com o Uruguai de contrapeso – destruíram o Paraguai para o imperialismo inglês e pagaram por isso: em vidas humanas e num endividamento crescente, que determinou inclusive a impossibilidade de um desenvolvimento autônomo de suas economias, sempre ligadas, até hoje, ao capital estrangeiro.

CHIAVENATO, Júlio José. *Genocídio americano*: a Guerra do Paraguai. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982. p. 11, 164-165.

Não escreva no livro.

1. Quais foram as principais razões para a eclosão da Guerra do Paraguai de acordo com cada um dos autores? Exponha os argumentos utilizados para fundamentar as diferentes posições.
2. Segundo Leslie Bethell, qual foi a dimensão da Guerra do Paraguai?
3. Em sua opinião, qual é a importância das negociações diplomáticas para resolver conflitos entre países?

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

MODERNA

Mediação sugerida
História

O movimento abolicionista

CE1 (EM13CHS101); CE6 (EM13CHS601).

O desgaste da monarquia com a guerra aumentava mais ainda na medida em que se desenvolvia o movimento abolicionista. Ao longo do século XIX, entre a supressão definitiva do tráfico de escravizados (1850) e o fim da escravidão (1888), houve um longo período de disputas e conquistas jurídicas e sociais que caracterizaram o chamado **abolicionismo**. A partir de 1860, o movimento abolicionista tornou-se mais forte e abrangente, engajando parte significativa da opinião pública urbana nas associações, na imprensa e nos tribunais, em prol da liberdade dos cativos.

Comemoração da assinatura da Lei Áurea, que aboliu a escravidão. Paço Imperial, cidade do Rio de Janeiro. Fotografia, maio de 1888.

LUIZ FERREIRA – COLEÇÃO PARTICULAR

O movimento abolicionista conquistava cada vez mais adeptos, organizados em clubes e associações. É importante destacar a participação ativa de escravizados e libertos (ex-escravizados) no processo da abolição. Em certa medida, a legislação abolicionista (Lei do Ventre Livre e Lei dos Sexagenários) atendia a uma realidade concreta, marcada pelo aumento crescente do número de forros, livres e dos que fugiam do cativeiro e se incorporavam à vida nas cidades. A cidade passou a ser o reduto do escravizado fugitivo e sua inclusão no mercado de trabalho provocou uma ruptura profunda no sistema.

Mediação sugerida
Filosofia

CE1 (EM13CHS101); CE5 (EM13CHS504).

As marcas da escravidão e a reconstrução da "consciência de si"

O filósofo e psiquiatra martinicano Frantz Fanon estudou as marcas do colonialismo e da escravidão provocadas nos colonizados e nos negros. Essas cicatrizes são profundas e complexas.

O preto e Hegel

[...]

O homem só é humano na medida em que ele quer se impor a um outro homem, a fim de ser reconhecido. Enquanto ele não é efetivamente reconhecido pelo outro, é este outro que permanece o tema de sua ação. É deste outro, do reconhecimento por este outro que dependem seu valor e sua realidade humana. É neste outro que se condensa o sentido de sua vida. Não há luta aberta entre o branco e o negro. Um dia o senhor branco reconheceu sem luta o preto escravo. Mas o antigo escravo quer fazer-se reconhecer. Há, na base da dialética hegeliana, uma reciprocidade absoluta que precisa ser colocada em evidência. É na medida em que ultrapasso meu ser imediato que apreendo o ser do outro como realidade natural e mais do que natural. Se fecho o circuito, se torno irrealizável o movimento nos dois sentidos, mantenho o outro no interior de si. Indo às últimas consequências, chego mesmo a lhe tomar este ser-para-si.

O único método de ruptura com este círculo infernal que me reenvia a mim mesmo é restituir ao outro, através da mediação e do reconhecimento, sua realidade humana, diferente da realidade natural. Ora, o outro deve efetuar a mesma operação.

[...]

Peço que me considerem a partir do meu Desejo. Eu não sou apenas aqui-agora, enclausurado na minha coisidade. Sou para além e para outra coisa. Exijo que levem em consideração minha atividade negadora, na medida em que persigo algo além da vida imediata; na medida em que luto pelo nascimento de um mundo humano, isto é, um mundo de reconhecimentos recíprocos.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 180-181. Disponível em: <http://paginapessoal.utfpr.edu.br/cantarin/elpl-uab-literatura-africana-em-perspectiva-recepcional/material-extra/Pele%20negra%20mascaras%20brancas%20-Frantz%20Fanon.pdf/view>. Acesso em: 26 jun. 2020.

MODERNA

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

CG1, CG2; CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS106); CE6 (EM13CHS601).
Integração com Matemática e suas Tecnologias: CE1 (EM13MAT104).

Os números falam: revelações do Censo Geral do Império de 1872, considerado o primeiro censo geral do Brasil

Mediação sugerida
História
Matemática

Vejamos alguns resultados do recenseamento de 1872. A população brasileira somava 9.930.478 habitantes, divididos, quanto à condição social, em 8.419.672 livres (84,7%) e 1.510.806 escravos (15,2%). Essa proporção de escravos era baixa em comparação ao que fora durante toda a primeira metade do século XIX, quando as projeções mais comuns estimavam a população cativa entre 30% e 40% do total de habitantes do país. Todavia, a cessação do tráfico negreiro em 1850, a baixa taxa de natalidade e a alta mortalidade, em especial devido à devastadora epidemia de cólera de 1855 e 1856, provocaram uma diminuição acentuada da população escrava nas décadas de 1850 e 1860, algo que o censo de 1872 registrou bem, apesar de indícios de que subestimou em alguma medida o número de cativos. Quanto às raças, havia 38,1% de brancos, 19,6% de pretos, 38,2% de pardos e 3,9% de indígenas. Pretos e pardos somados, incluídos tanto livres e libertos quanto escravos, chegavam a 5.756.234, ou 57,9% da população total. Excluídos os escravos, chegamos a uma população livre de cor de 4.245.428, ou seja, 42,7% dos habitantes do país eram indivíduos livres de cor, logo egressos da escravidão e seus descendentes, pretos e pardos. [...] Outra maneira de apreciar esses dados é ponderar a presença proporcional de pessoas livres de cor em relação apenas à população negra total. Assim, ainda segundo o censo de 1872, 73,7% dos pretos e pardos habitantes do Brasil eram livres. [...] Esses dados sugerem que uma característica importante da escravidão brasileira consistia na existência de um número significativo de pessoas cativas obtendo alforrias enquanto a escravidão ainda existia.

CHALHOUB, Sidney. População e sociedade. *In*: SCHWARCZ, Lilia M. (dir.). *História do Brasil Nação*: 1808-2010. Rio de Janeiro: Mapfre/Objetiva, 2012. p. 44.

ANGELO AGOSTINI – FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Fuga de escravos, charge de Angelo Agostini para a *Revista Ilustrada*, 1887. As fugas constantes de escravizados, apoiadas por grande parte da população livre, demonstravam que a escravidão estava com os dias contados.

Não escreva no livro.

1. Considere a afirmação: "No Brasil adotou-se um modelo lento e gradual de abolição da escravidão". Essa afirmação está em acordo ou em desacordo com os dados do Censo apresentados no texto acima? Justifique.
2. Organizar censos da população é uma prática antiga e associada ao funcionamento do Estado. Você considera importante conhecer a população através de dados estatísticos? Por quê?
3. Segundo a Anistia Internacional, na atualidade, no Brasil, "um jovem negro tem, em média, 2,5 vezes mais chances de morrer do que um jovem branco". Elabore uma hipótese para justificar essa informação.

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

MODERNA

Mediação sugerida
História

CE1 (EM13CHS101);
CE2 (EM13CHS204);
CE6 (EM13CHS601, EM13CHS602, EM13CHS603).

A crise da monarquia e a proclamação da República

Acomodando interesses contraditórios, em uma sociedade dividida entre os anseios liberais de uma pequena elite e a manutenção da estrutura escravista herdada do período colonial, o regime monárquico acabaria não resistindo à pressão e daria lugar à república.

A partir da década de 1880, uma série de acontecimentos, como o fim da escravidão e a oposição do Exército à monarquia, desencadeou uma crise no regime monárquico, que levou à sua derrocada. Tais acontecimentos expressavam uma profunda mudança social e econômica em curso desde 1850: a emergência da economia cafeeira e o desenvolvimento das cidades e de uma nova mentalidade influenciada pelos valores da modernidade.

Foi nesse contexto que cresceram o Partido Republicano e os movimentos em prol da república, sobretudo em São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul. Os republicanos defendiam medidas como a separação entre a Igreja e o Estado, o fim do Senado vitalício e o federalismo.

Positivismo: doutrina filosófica desenvolvida pelo francês Auguste Comte (1798-1857). Os positivistas defendiam a ideia de que a humanidade progride ao abandonar crenças religiosas e metafísicas sem fundamento e ao adotar a ciência e a observação como bases para a organização da economia e da sociedade. O lema inscrito na bandeira republicana brasileira, "Ordem e progresso", é de inspiração positivista.

Outro elemento de crise da monarquia era a chamada "questão militar". Oficiais do Exército brasileiro, fortalecidos com a vitória na Guerra do Paraguai, sentiam que a corporação não tinha o reconhecimento merecido. Descontentes com o papel que lhes cabia na política e influenciados pelas ideias do **Positivismo**, muitos militares assumiram o discurso do patriotismo e o papel de defensores da "salvação nacional". A adesão de parte significativa dos militares à causa republicana acabou definindo os rumos da monarquia.

O Brasil foi o último país do Ocidente a abolir a escravidão, em 1888. Cada vez mais isolada e identificada com o passado escravista, a monarquia caiu no ano seguinte. Em 15 de novembro de 1889, um grupo de civis e militares adeptos da causa republicana depôs Dom Pedro II e declarou o fim do regime monárquico no Brasil.

A primeira Constituição republicana do Brasil foi promulgada em 24 de fevereiro de 1891, durante o governo provisório do marechal Deodoro da Fonseca. Inspirada no modelo estadunidense, ela consagrou o sistema federativo, concedendo muita autonomia aos estados, que passaram a ter poder para criar impostos e elaborar leis próprias, desde que elas não entrassem em conflito com as leis federais. No dia seguinte à promulgação da Carta Constitucional, Deodoro da Fonseca foi eleito presidente da República pelo Congresso Nacional.

A Constituição estabeleceu o presidencialismo como sistema de governo e a divisão entre os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. Além disso, promoveu a separação entre Igreja e Estado, garantindo liberdade de culto e estabelecendo a realização de registros civis de nascimento e casamento pelo Estado, e não mais pela Igreja Católica. Com essas medidas, evidenciou sua base em princípios laicos.

O voto deixou de ser censitário, passando a ser garantido a todo cidadão maior de 21 anos, que não fosse analfabeto, mendigo ou integrante de alguns setores militares. Esse critério excluía do direito ao voto mais de 80% da população, que era analfabeta. Não havia proibição formal à participação feminina, mas, pela tradição, as mulheres também foram impedidas de votar. Como a lei não estabelecia o voto secreto, disseminou-se a prática do voto aberto, sistema que facilitava as fraudes e o controle do processo eleitoral por parte das elites regionais.

A Constituição de 1891 consagrou o sistema federativo, o que significou relativa autonomia dos estados em relação ao governo federal. O presidente Deodoro da Fonseca, no entanto, diferentemente do que definia o texto constitucional, manteve uma política centralizadora.

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

Os militares exerceram a presidência nos primeiros anos da república, período que ficou conhecido como "República da espada". A partir de 1894, com a eleição do paulista Prudente de Morais, iniciou-se um período em que o país foi comandado por presidentes civis, à exceção do marechal Hermes da Fonseca. Esses presidentes representavam as **oligarquias** dos estados que detinham o poder econômico no país: Minas Gerais, São Paulo e Rio Grande do Sul. A **República Oligárquica** vigorou no Brasil até 1930.

Essa forma de organização foi possível em razão da autonomia concedida aos estados pela Constituição republicana, que fortaleceu os partidos políticos estaduais. Por meio de um mecanismo conhecido como **política dos governadores**, o presidente da república estabelecia alianças com os governadores estaduais e, em troca, recebia apoio para a eleição de deputados e senadores que lhe dariam sustentação política.

Nos estados, os governadores estabeleciam alianças com líderes políticos locais, os chamados **coronéis**. Esses líderes, geralmente grandes proprietários de terra, manipulavam e controlavam os votos da população que vivia nas áreas sob sua influência política. Como o voto não era obrigatório, nem secreto, os eleitores eram facilmente acuados pelas pressões dos coronéis ou seduzidos pelas promessas de emprego e dos mais variados tipos de favores. Essa prática de controlar o voto ficou conhecida como **voto de cabresto**.

Outro mecanismo de sustentação política utilizado pelas elites para permanecerem no poder foi a **política do café com leite**, assim chamada em razão da aliança firmada entre as elites políticas de São Paulo e as de Minas Gerais, os dois maiores colégios eleitorais do país e grandes produtores, respectivamente, de café e de leite. Por meio dessa aliança, as oligarquias mineira e paulista conseguiram eleger nove dos 12 presidentes que governaram o país durante a Primeira República.

Oligarquia: palavra de origem grega que significa "governo de poucos". Nesse período, o poder era controlado por um reduzido número de políticos em cada estado.

Coronel: chefe da Guarda Nacional, força paramilitar criada durante o período regencial que ligava os proprietários rurais ao governo. Mesmo com o fim do Império, os coronéis conservaram sua influência política nos municípios onde residiam.

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

REPRODUÇÃO AUTORIZADA POR ANA MARIA STORNI – FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

As próximas eleições... "de cabresto", charge de Alfredo Storni, publicada na revista *Careta*, em 1927. A imagem foi publicada com o seguinte diálogo: "Ella (Soberania) – É o Zé Besta?; Elle (Político) – Não, é o Zé Burro".

Foco na imagem

CG1, CG2; CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS106); CE6 (EM13CHS603).

Não escreva no livro.

1. Que elementos e personagens compõem a imagem? Como eles estão representados?
2. Procure em um dicionário o significado da palavra "cabresto" e, com base na explicação, interprete a crítica feita na charge sobre o sistema eleitoral da Primeira República no Brasil.

MODERNA

O novo regime político, a república, despertou enorme entusiasmo em parte da população brasileira, em razão da expectativa de mudança na sociedade. Muitos acreditavam que, finalmente, o Brasil se tornaria um país moderno e democrático, alinhado com as nações "civilizadas", como a França e os Estados Unidos. Os recém-libertos e afrodescendentes, porém, continuaram marginalizados. A discriminação social e racial segregava os espaços, concentrando a população pobre nas periferias urbanas. Na época, falava-se da "república que não foi", para explicitar a decepção com o novo regime.

Uma série de conflitos e revoltas eclodiu no campo e nas cidades. Reprimidos com violência e total descaso pelos direitos dos cidadãos, esses movimentos sociais revelaram as contradições de um regime que prometia progresso e modernidade, mas se sustentava no clientelismo e nas fraudes eleitorais para manter o poder nas mãos de uma minoria.

O estudo desse período é importante para compreender problemas como a violência no campo e na cidade e a permanência da marginalidade e da desigualdade social no Brasil de hoje. É importante também destacar a necessidade de continuar lutando por um país mais inclusivo e igualitário, no qual a cidadania seja um direito de todos, isto é, por um país realmente republicano e democrático.

Mediação sugerida
História
Sociologia

CE1 (EM13CHS101); CE6 (EM13CHS602, EM13CHS603).

POPULISMO, PATERNALISMO E AUTORITARISMO

Marcadas historicamente pela desigualdade social e pela concentração de renda, as nações latino-americanas se caracterizaram, no decorrer do século XX, pela instabilidade institucional e pela fragilidade de suas experiências democráticas. Essa conjuntura levou a maioria desses países a sofrer golpes de Estado, que instituíram regimes autoritários, alguns dos quais se apoiavam em uma política de mobilização das massas.

Países latino-americanos como Argentina e Brasil entraram no século XX marcados pelo atraso econômico e pela exclusão social de amplas camadas da população. O poder era controlado pelas oligarquias agrárias, que utilizavam diversos estratagemas, incluindo fraudes eleitorais, para fazer valer seus interesses. A economia era baseada principalmente na exportação de *commodities* como carne e grãos na Argentina, café e borracha no Brasil. A industrialização em ambos os países era incipiente e os trabalhadores urbanos não contavam com direitos trabalhistas garantidos por lei. Essa situação foi propícia para a emergência de movimentos políticos nacionalistas e populistas.

ARQUIVO GETÚLIO VARGAS/CPDOC/FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, RIO DE JANEIRO

Getúlio Vargas durante campanha em Manaus (AM) para a disputa das eleições presidenciais, em 1950. Aproximando-se do povo por meio de suas políticas populistas, Vargas foi chamado de "pai dos pobres".

A crise econômica mundial iniciada com a queda da bolsa de Nova York em 1929 teve efeitos dramáticos em ambos os países, restringindo mercados para seus produtos e, consequentemente, reduzindo a entrada de capitais. As oligarquias se enfraqueceram politicamente e foram responsabilizadas pela crise. Isso levou, na Argentina, ao golpe de Estado liderado por Juan Domingo Perón em 1930 e, no Brasil, à Revolução de 1930 chefiada pelo político gaúcho Getúlio Vargas. Os governos de Vargas e Perón utilizaram os meios de comunicação

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

modernos, como o rádio, para veicular a imagem paternalista de protetores dos pobres e benfeitores dos trabalhadores.

Esses líderes contaram com o apoio de setores militares e se apoiaram na mobilização das classes médias e nos trabalhadores urbanos, descontentes com a concentração de poder e riqueza nas mãos das elites agroexportadoras. Apesar de conservadores e autoritários, esses governos promoveram mudanças econômicas e sociais importantes. Na economia, procuraram estimular o desenvolvimento e a modernização de seus países, nacionalizando empresas de energia e investindo pesadamente na indústria de base, política que ficou conhecida como nacional-desenvolvimentismo. No plano social, coibiram as fraudes eleitorais, instituíram legislações trabalhistas e criaram sistemas de seguridade social. Contudo, também recorreram ao paternalismo, reprimindo os movimentos autônomos de trabalhadores e da sociedade civil, censurando a imprensa e as manifestações culturais e vinculando os sindicatos ao Estado.

Para caracterizar essa relação de dependência e paternalismo entre governantes e governados, utilizou-se, nos anos 1950, o termo "populismo". Embora atualmente questionado pelos especialistas, o termo ainda é empregado para designar certos líderes políticos e suas práticas.

Conceituações de populismo

Mediação sugerida
História
Sociologia

CE1 (EM13CHS101); CE6 (EM13CHS602, EM13CHS603).

No campo de estudos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o conceito de populismo foi utilizado por autores que buscavam compreender a adoção de políticas públicas voltadas para a melhoria das condições de vida e de trabalho das camadas populares, embora estas se mantivessem submissas a líderes políticos carismáticos, que exploravam a imagem de benfeitores dos pobres, trabalhadores e necessitados em geral.

Segundo esses autores, o populismo seria um fenômeno relacionado ao período de transição de uma sociedade rural e agrária para uma sociedade urbana e industrializada. Getúlio Vargas (Brasil), Juan Domingo Perón (Argentina) e Lázaro Cárdenas del Río (México) são alguns exemplos desse tipo de liderança carismática no contexto latino-americano.

Desde a década de 1970, porém, o conceito vem sendo revisto. Historiadores e cientistas sociais passaram a questionar o papel atribuído a esses líderes políticos e a defender a ideia de que os dois modelos de sociedade (rural e urbana) não eram excludentes. Não teria havido, portanto, transição de uma sociedade para outra, e sim relações e vínculos entre as duas faces das economias latino-americanas. Essa nova corrente historiográfica propôs ainda a análise detalhada das estratégias de cada governo, bem como de suas propagandas e simbologias.

C. BOSCO/ACERVO UH/FOLHAPRESS

Manifestação a favor das reformas de base realizada durante o comício de Jango na Central do Brasil, na cidade do Rio de Janeiro (RJ), em 1964.

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

MODERNA

O populismo em questão

Mediação sugerida
História
Sociologia

CG1, CG2;
CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103);
CE6 (EM13CHS602, EM13CHS603).

O conceito de populismo gerou muita polêmica entre os intérpretes da história do Brasil do período que se estendeu da redemocratização do país, em 1945, até o golpe militar de 1964. Inicialmente, o conceito foi utilizado para desqualificar os resultados das políticas voltadas para a classe trabalhadora durante o governo de Getúlio Vargas, de Juscelino Kubitschek e de João Goulart. Recentemente, porém, historiadores criticaram a utilização dessa classificação e destacaram os avanços na organização da sociedade e na participação popular naquele período. Os dois textos a seguir ilustram essas duas posições no debate.

Texto I

[...] Convém destacar, como componentes que virão a ser fundamentais no populismo, a personalização do poder, a imagem (meio real e meio mística) da soberania do Estado sobre o conjunto da sociedade e a necessidade da participação das massas populares urbanas. Nessa nova estrutura, o chefe de Estado assume a posição de árbitro e está aí uma das raízes de sua força pessoal. Por outro lado, nessa condição de árbitro sua pessoa tenderá a confundir-se com o próprio Estado como instituição, pois ambos tendem a distanciar-se da determinação dos interesses imediatos que, em última instância, representam. Contudo, uma situação desse tipo não poderia ser durável e a manifesta instabilidade dos primeiros anos do novo regime [de João Goulart] denunciava claramente a precariedade desse equilíbrio entre interesses diferentes e algumas vezes contrários.

WEFFORT, Francisco Corrêa. *O populismo na política brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 69.

Texto II

[...] Apesar de um amplo conjunto de pesquisas ter se acumulado sobre inúmeros temas do período 1945-1964, evidenciando sua complexidade e desautorizando ou, ao menos, polemizando sua nomeação como populista, tal designação é ainda corrente, embora também esteja sendo abandonada por muitos. Novas pesquisas convergem ao assinalar que esse foi o período de nossa primeira experiência de democracia representativa, e que ela se desenvolvia bastante bem quando foi interrompida em 1964, e depois em 1965, com a extinção do sistema partidário vigente. Trabalhos recentes evidenciam que, do ponto de vista eleitoral – da prática da cidadania política –, essa era uma experiência republicana que caminhava para a consolidação de partidos políticos nacionais, cada vez mais reconhecidos pelos cidadãos, que votavam sistematicamente e em número crescente. [...] Além disso, esse contexto foi de grandes e importantes movimentos sociais na história republicana do país: a campanha O Petróleo é Nosso, greves sindicais, formação de associações de trabalhadores rurais, entre outros. Esse foi um tempo em que se expandiu a representação e também a participação política da população das cidades e do campo, guardadas suas especificidades.

GOMES, Ângela de Castro. Introdução. *In*: SCHWARCZ, Lilia M. (dir.). *História do Brasil nação*: 1808-2010. v. 4. Rio de Janeiro: Mapfre/Objetiva, 2013. p. 36-37.

Não escreva no livro.

1. Segundo Francisco Weffort, quais são as características do populismo na política brasileira?
2. Por que Ângela de Castro Gomes critica o uso do conceito de populismo? Como ela caracteriza o período compreendido entre 1945 e 1964 na história brasileira?
3. Qual é a importância do debate sobre o populismo?

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

A ditadura civil-militar no Brasil

Em 31 de março de 1964, um golpe de Estado articulado pelo Exército e setores da sociedade civil depôs o presidente João Goulart, dando início ao período do regime militar. O poder foi assumido por uma junta militar, com o apoio de parcela da sociedade civil, que acreditava que em breve os militares devolveriam o poder aos civis. Nos anos seguintes, o governo militar lançou uma série de medidas, os ato institucionais, que limitavam drasticamente os direitos civis e políticos da população e criavam brechas perigosas para a violação dos direitos humanos no país. Um ato institucional é uma lei emitida pelo poder Executivo que não depende de análise e aprovação do Congresso Nacional para vigorar.

O Ato institucional número 1 (AI-1), expedido em 9 de abril de 1964, ampliava os poderes do presidente da República, dando-lhe a prerrogativa de alterar a Constituição, suspender direitos políticos por dez anos e cassar mandatos de opositores. Também determinava a eleição indireta para presidente da República, cujo mandato deveria terminar em janeiro de 1965. Para o cargo, foi eleito o marechal Castello Branco. Na prática, a medida significava que o presidente tinha poderes de escolher os congressistas que permaneceriam no Congresso Nacional e o elegeriam, cassando os mandatos daqueles que se opusessem. Com o AI-1, dezenas de deputados federais, líderes de movimentos sociais e sindicalistas perderam seus direitos políticos.

O Ato institucional número 2 (AI-2), aprovado em outubro de 1965, estabeleceu eleições indiretas para presidente da República e extinguiu todos os partidos políticos existentes. Para substituí-los, foram criados a Aliança Renovadora Nacional (Arena), que deveria aglutinar os apoiadores do governo, e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), que deveria reunir a oposição.

Em 1966 foram aprovados outros atos institucionais O Ato institucional número 3 (AI-3) tornava indiretas as eleições para governador nos estados e suspendia as eleições para prefeito nas capitais, cargo que passava a ser indicado pelos governadores. O Ato institucional número 4 (AI-4) fortalecia ainda mais os poderes do presidente da República e extinguia os efeitos da Constituição vigente de 1946, suprimindo qualquer base legal para a contestação judicial das medidas tomadas pelo regime militar.

DAVID ZINGG – INSTITUTO MOREIRA SALLES, RIO DE JANEIRO

Passeata dos Cem Mil, realizada no Rio de Janeiro (RJ) em junho de 1968, poucos meses antes da decretação do AI-5. Estudantes, trabalhadores, intelectuais e artistas, como Chico Buarque, Caetano Veloso, Paulo Autran e Gilberto Gil, protestavam contra a repressão e a violência do regime militar.

Mediação sugerida
História

CE1 (EM13CHS101);
CE5 (EM13CHS503);
CE6 (EM13CHS602).

Explorando outras fontes

Livro

TOLEDO, Caio Navarro de. *O governo Goulart e o golpe de 64*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

O livro aponta as causas do golpe civil-militar de 1964, como as tensões sociais e políticas existentes no Brasil desde o segundo governo de Getúlio Vargas. Essas tensões aumentaram com a mobilização popular durante a presidência de João Goulart e resultaram em um golpe de Estado.

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

PODERIA

© ZIRALDO

Charge de Ziraldo, publicada no *Correio da Manhã*, em junho de 1968. A violência do regime se estabeleceu mesmo antes do anúncio do AI-5.

O instrumento legal mais autoritário e de consequências mais graves para os direitos civis da população foi o Ato institucional número 5 (AI-5). Decretado em dezembro de 1968, o AI-5 determinava o fechamento do Congresso Nacional, suspendia todos os direitos civis e constitucionais da população (como a garantia de *habeas corpus* nos casos de crimes políticos) e autorizava a repressão a toda e qualquer manifestação tida como ameaça ao regime militar. Com o AI-5, sindicatos de trabalhadores, movimentos sociais, professores universitários, intelectuais, artistas e jornalistas passaram a ser perseguidos e silenciados sistematicamente no país. A medida revelava o endurecimento da ditadura militar.

Foco na imagem

CG1, CG2; CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS106); CE5 (EM13CHS503).

Não escreva no livro.

1. Interprete a situação representada na charge de Ziraldo.
2. Que relação é possível estabelecer entre a charge e o momento político no qual ela foi produzida?

Com o fechamento dos canais institucionais de manifestação, alguns setores da esquerda optaram pela resistência armada e organizaram movimentos de guerrilha urbanos e rurais. Esses grupos foram atingidos pela repressão violenta dos órgãos de segurança do regime, como o **Departamento de Ordem Política e Social** (Dops), organizado em todos os estados desde antes do golpe militar, e a **Operação Bandeirantes** (Oban), centro de informações e investigações do Exército criado em 1969. A Oban recebia apoio financeiro de empresários brasileiros e estrangeiros para combater as guerrilhas, sendo responsável por inúmeros crimes contra os direitos humanos, como prisões extrajudiciais, tortura e assassinato de opositores do regime.

Nos anos 1970, a perseguição política e as notícias de atos violentos praticados por agentes do regime cresciam. No dia 25 de outubro de 1975, o chefe de jornalismo da TV Cultura, Vladimir Herzog, foi encontrado morto em uma cela do Destacamento de Operações e Informações do Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-Codi), órgão subordinado ao Exército. Ele havia sido torturado e morto pelos agentes da repressão, que maquiaram a cena de modo a parecer que o jornalista se enforcara. Cerca de 10 mil pessoas reuniram-se na cerimônia fúnebre de Herzog na Catedral da Sé em São Paulo. O culto ecumênico tornou-se um símbolo de resistência contra os crimes cometidos pelo regime. No entanto, ninguém foi punido e notícias de tortura e mortes continuaram circulando. No ano seguinte, 1976, o metalúrgico Manoel Fiel Filho morreu no mesmo local e em situação semelhante à de Herzog.

Em razão do crescente descontentamento da população com a repressão e da percepção de perda de controle sobre o aparato de segurança, no final da década de 1970, o quarto presidente do regime militar, Ernesto Geisel, decidiu afrouxar o regime e iniciar um processo de **distensão política**, ou seja, de flexibilização de alguns mecanismos de poder e de coerção que sustentavam o regime militar. Em 1979, foi promulgada a Lei da Anistia, que permitiu a volta ao país dos exilados políticos e a libertação de acusados de crimes políticos. Essa mesma lei, entretanto, anistiou os agentes envolvidos na repressão, impedindo a punição dos responsáveis por torturas e assassinatos cometidos pelos órgãos de segurança do Estado. Foi feita também uma reforma política, que permitiu o fim do bipartidarismo e a formação de novos partidos.

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

MODERNA

Democracia e ditadura nas Ciências Políticas

Didaticamente, podemos conceituar a democracia como um regime de governo caracterizado pela participação direta ou indireta dos cidadãos no comando do Estado. Ampliando o debate sobre esse conceito, o teórico político Norberto Bobbio criou uma diferença entre democracia formal e democracia substancial. Nessa categorização, democracia formal corresponderia às instituições do Estado democrático de direito: voto secreto e universal, autonomia e rotatividade dos três poderes, liberdade de expressão, organização política e sindical, entre outros. Já democracia substancial diria respeito aos fins alcançados com a democracia formal, como a igualdade social e econômica, escola, moradia e saúde para todos.

A ditadura também foi objeto de estudo de Norberto Bobbio e de vários pensadores políticos do século XX, como Nicos Poulantzas e Franz Neumann. Segundo as análises desses pensadores, a ditadura é caracterizada pela monopolização do poder por um indivíduo, ou um grupo de indivíduos, que utiliza meios como assassinato, repressão, violência, julgamentos falsos, censura e perseguição de adversários para se manter no poder. Apesar de existirem ditaduras em grande parte do globo, hoje a democracia é universalmente reconhecida como a principal forma de legitimar governos.

A ditadura militar no Chile e na Argentina

Mediação sugerida
História

CE1 (EM13CHS101); CE5 (EM13CHS503); CE6 (EM13CHS602, EM13CHS603).

Ao longo dos anos 1960, diversos movimentos populares organizados surgiram no Chile, aumentando a participação popular na política do país. Em uma época de polarização ideológica e Guerra Fria, cresceu a preocupação de integrantes das elites e da classe média com o que consideravam a ameaça de "esquerdização" do país.

Nas eleições presidenciais de 1970, Salvador Allende, do Partido Socialista, foi vitorioso. Allende já havia disputado três vezes a presidência e, em 1970, candidatou-se pela **Unidade Popular (UP)**. Allende recebeu 36,2% dos votos contra 34,9% de Jorge Alessandri, político conservador que tinha governado o país entre 1952 e 1958.

Unidade Popular (UP): coalizão de partidos de esquerda formada para disputar as eleições presidenciais de 1970 no Chile. Liderada pelo Partido Socialista, era também integrada pelo Partido Comunista e pelo Partido Radical.

Em novembro de 1970, Allende tomou posse como presidente do Chile, iniciando o que foi chamado de transição pacífica em direção ao socialismo. Allende apresentou uma proposta de mudança para a América Latina, que havia passado a década de 1960 sob o impacto da Revolução Cubana e tinha visto diversos projetos de revolução social fracassarem diante de intervenções estrangeiras ou do poder armado dos regimes militares. No lugar da ruptura revolucionária, a esquerda chilena propunha a adoção do socialismo por via legal e institucional.

Muitos países acompanhavam com atenção o desenrolar dos acontecimentos no Chile. A sociedade chilena estava dividida diante da decisão do governo de nacionalizar e estatizar bancos, empresas estrangeiras e, sobretudo, a exploração de minérios, base da economia do país. A alta burguesia chilena e os militares começaram a se mobilizar contra o avanço das camadas populares e a participação de operários e camponeses no controle da produção.

Havia intensas pressões estrangeiras sobre o governo de Allende, principalmente por parte do governo estadunidense. Países governados por militares, incluindo o Brasil, auxiliavam silenciosamente a preparação do golpe.

Boicotes e a redução dos investimentos no país provocaram a queda da produção industrial e o desabastecimento. Nas ruas, aumentaram os protestos da classe média, que responsabilizava o governo pela crise em que se encontrava o país. Empresas estrangeiras que atuavam no Chile ajudavam a desestabilizar o governo e passavam informações internas para os órgãos de inteligência dos Estados Unidos.

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

MODERNA

ARQUIVO/AFP

Soldados cercam o Palácio de La Moneda, a sede da presidência chilena, em 11 de setembro de 1973, durante o golpe militar que depôs Salvador Allende e colocou o general Augusto Pinochet no poder, em Santiago, Chile.

O equilíbrio político rompia-se. Em agosto de 1973, Allende, em uma tentativa de negociar com setores militares insatisfeitos, nomeou o general Augusto Pinochet, ligado ao grupo, para o comando do Exército. Três semanas depois, no dia 11 de setembro, Pinochet liderou o golpe militar que depôs Allende.

No Palácio de La Moneda, o presidente, cercado e sob bombardeio, tentou resistir à ação armada e convocou a população a defender a legalidade. Os golpistas, porém, já controlavam o país. Sem alternativa, Allende cometeu suicídio.

A ditadura de Pinochet

CE1 (EM13CHS101); CE5 (EM13CHS503); CE6 (EM13CHS602, EM13CHS603).

Com o golpe, iniciou-se no Chile uma das mais brutais ditaduras militares da história da América Latina. A repressão atingiu diversos setores da sociedade e foi especialmente dura contra o movimento sindical e entre artistas e intelectuais. Os partidos políticos foram dissolvidos e todos os suspeitos de ligação com a esquerda foram perseguidos.

O número exato de prisões efetuadas pelo regime é desconhecido, mas calcula-se que as vítimas da repressão, considerando mortos, desaparecidos e submetidos à tortura, cheguem a 40 mil. O Estádio Nacional do Chile foi transformado em prisão política nos dias que se seguiram ao golpe.

Estrangeiros suspeitos de atividades consideradas subversivas também foram perseguidos pelas tropas comandadas por Pinochet. Entre eles, havia muitos brasileiros que tinham buscado asilo político no Chile.

A repressão chilena

CE1 (EM13CHS101); CE5 (EM13CHS503).

A repressão selvagem – as prisões em massa e as execuções sumárias – institucionaliza-se pouco a pouco. As operações de limpeza da "lepra vermelha" teriam feito de 30 mil a 50 mil vítimas, segundo as estimativas realizadas durante o primeiro ano, e 90 mil chilenos (em uma população de aproximadamente 9 milhões de habitantes) teriam sido detidos. A partir de 1974 uma polícia política sob ordens diretas do Executivo, a Dina, centraliza as operações que até então eram realizadas sob as várias armas e sob a direção dos chefes de unidade. Essa Dirección de Inteligencia Nacional (Direção de inteligência nacional) é rebatizada como Central Nacional de Informações em agosto de 1977 [...]. Mas os métodos continuam os mesmos. Ainda que o exílio e a deportação tendam a substituir, a partir de 1978, o "desaparecimento".

ROUQUIÉ, Alain. *O Estado militar na América Latina*. São Paulo: Alfa-Omega, 1984. p. 306-307.

CE1 (EM13CHS101); CE5 (EM13CHS503); CE6 (EM13CHS602, EM13CHS603).

O regime militar na Argentina

A Argentina passou por muitos golpes militares no decorrer do século XX. No princípio dos anos 1970, porém, atravessava uma fase de democratização, com a volta dos militares aos quartéis e a autorização para que Juan Domingo Perón, exilado desde 1955, voltasse ao país.

Perón retornou em 1973 e foi eleito presidente pela terceira vez. Estava, porém, doente e faleceu no ano seguinte. Com sua morte, Isabelita, sua terceira esposa e vice, assumiu o cargo. As divergências no interior do peronismo e o cenário crítico da economia argentina agravavam as tensões internas, tornando o país vulnerável à volta dos militares à política. Setores da alta burguesia aproximavam-se dos quartéis e, em 1975, já se cogitava a hipótese de um golpe, que se consumou em março do ano seguinte.

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

Vários motivos foram alegados pelos golpistas como pretexto para o golpe: falta de projeto político, falta de autoridade do governo e risco de implantação do comunismo. Os militares apresentavam-se como representantes da sociedade argentina, acima das divisões de classe e sem interesses ideológicos ou financeiros.

No decorrer dos sete anos em que eles dirigiram a Argentina, no entanto, nenhum projeto nacional foi desenvolvido e o país não foi efetivamente reorganizado. Os investimentos estrangeiros abandonaram o país e iniciou-se um processo de declínio econômico acelerado. A violenta repressão contra os grupos de oposição, as entidades estudantis e o movimento operário marcou o regime e instaurou um quadro de terror no país, que resultou em milhares de mortos e desaparecidos.

Apesar da violenta repressão, houve resistência armada e partidos e correntes políticas de oposição combateram a ditadura militar instaurada no país. As Madres de Plaza de Mayo (Mães da Praça de Maio) iniciaram seus protestos em 1977, denunciando o desaparecimento de seus filhos e procurando obter notícias sobre os perseguidos políticos.

Em 1982, o regime militar argentino já estava bastante desgastado dentro e fora do país. As notícias de extorsões e de crimes comuns praticados por policiais circulavam, indicando que os governantes haviam perdido o controle sobre o aparato repressivo, que passou a agir autonomamente, em benefício de seus membros.

Em abril de 1982, buscando manter-se no poder e desviar a atenção da população dos problemas internos, o então presidente da Argentina, Leopoldo Galtieri, determinou a invasão das Ilhas Malvinas e reivindicou a soberania argentina sobre o território.

A Grã-Bretanha reagiu aos planos argentinos e os dois países foram à guerra. Em pouco tempo, a Grã-Bretanha venceu o conflito, revelando a fragilidade das Forças Armadas argentinas. Em vez de ajudar o governo a obter apoio popular, o conflito expôs a corrupção e o autoritarismo do regime. Pressionado, Galtieri foi substituído por outros militares, que convocaram eleições para o ano seguinte.

Raúl Alfonsín venceu as eleições e assumiu a presidência no final de 1983, iniciando um novo período de redemocratização da Argentina. O curto período de ditadura militar deixou um saldo muito negativo para o país: a economia argentina estava arrasada, com taxas altíssimas de inflação e moeda desvalorizada, o nível de industrialização regrediu e a tensão social se intensificou.

Explorando outras fontes

Filme

Infância clandestina. Argentina/Brasil/Espanha, 2011. Direção: Benjamín Avila. Duração: 112 min.

A história se passa na Argentina de 1979, quando o alto-comando do grupo guerrilheiro Montoneros decide convocar os militantes exilados a retornar ao país para derrubar a ditadura. De volta à Argentina, o garoto Juan e sua família passam a viver na clandestinidade, enquanto os órgãos de repressão do regime travam uma guerra feroz contra os opositores.

Madres de Plaza de Mayo

CE1 (EM13CHS101); CE5 (EM13CHS503).

A associação Madres de Plaza de Mayo foi criada em 1977, no segundo ano da ditadura militar argentina. As fundadoras da organização, mães que tiveram seus filhos mortos durante o período, passaram a se reunir semanalmente na Praça de Maio, diante da sede do governo argentino, em Buenos Aires, para protestar contra a violência do regime e exigir informações sobre seus familiares desaparecidos. Muitas dessas manifestações foram reprimidas e algumas integrantes do movimento chegaram a ser presas, torturadas e assassinadas pelos aparatos repressivos do governo.

Atualmente, as Madres de Mayo ainda exigem a punição dos responsáveis pelas mortes e pelos desaparecimentos. Além desse movimento, há também o das Abuelas de Plaza de Mayo (Avós da Praça de Maio), que busca explicações para o desaparecimento de crianças cujos pais foram presos ou mortos.

EITAN ABRAMOVICH/AFP

Membros da organização de direitos humanos do movimento Madres de Plaza de Mayo carregam uma grande faixa com fotografias de familiares desaparecidos durante a ditadura militar argentina (1976-1983), na manifestação de 42 anos do golpe, em Buenos Aires, Argentina, em 2018.

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

MODERNA

Mediação sugerida
História
Sociologia

CE1 (EM13CHS101); CE5 (EM13CHS503); CE6 (EM13CHS602, EM13CHS604, EM13CHS605).

A Operação Condor e as Comissões da Verdade

No decorrer dos anos 1980, quase todos os países da América Latina passaram por processos de redemocratização, e poucos mantiveram governos ditatoriais. Com o retorno à democracia e a divulgação de informações sobre os anos de ditadura militar, foi possível desvendar a existência de mecanismos de colaboração, como a **Operação Condor**, entre as polícias políticas dos países do Cone Sul, que se ajudavam na perseguição e na execução de adversários políticos.

A colaboração entre os governos militares e os Estados Unidos

> Havia a afinidade entre dois regimes autoritários [do Brasil e da Argentina] que ganhou conteúdo prático, na perseguição dos opositores por todo o continente. Sua expressão mais tenebrosa foi o Plano Condor, concebido e posto em prática, a partir de 1975, pelo regime de Pinochet, com o conhecimento da CIA, envolvendo também a Argentina, o Brasil, o Uruguai, a Bolívia e o Paraguai. Pessoas acusadas de subversão foram presas em quaisquer dos países e levadas geralmente à morte em seus países de origem. [...] Os Estados Unidos, sob os governos de Nixon e Ford, facilitaram e abençoaram tais práticas até a eleição do presidente Carter, que passou a insistir no respeito aos direitos humanos na América Latina.

FAUSTO, Boris; DEVOTO, Fernando. *Brasil e Argentina*: um ensaio de história comparada (1850-2002). São Paulo: Editora 34, 2004. p. 502-503.

Explorando outras fontes

Filme

Machuca. Chile/Espanha, 2004. Direção: Andrés Wood. Duração: 120 min.

No contexto das lutas sociais que marcaram o ano de 1973 no Chile, o filme narra a história de amizade entre dois meninos de classes sociais diferentes que frequentam o mesmo colégio.

Foco no texto CE1 (EM13CHS101); CE5 (EM13CHS503). **Não escreva no livro.**

As ações envolvidas na Operação Condor caracterizaram-se pelo desrespeito a direitos humanos essenciais. Com base em seus conhecimentos e nos conteúdos estudados até aqui, procure fornecer alguns exemplos de direitos humanos violados no âmbito dessa operação.

Os crimes cometidos pelos governos militares na América Latina foram investigados pelas **Comissões da Verdade** de cada país, cada uma com características próprias. A Argentina, por exemplo, realizou uma longa e profunda investigação, que resultou em diversos julgamentos e punições.

Os processos no país atingiram até ex-governantes acusados de participar da Guerra Suja, nome que se deu ao terrorismo de Estado promovido entre 1976 e 1983. As investigações e os processos revelaram grande quantidade de crimes comuns ligados ao regime, como tráfico de armas, extorsão de empresários e sequestro de pessoas.

O Brasil foi o último país da América Latina a criar uma Comissão da Verdade. Instalada oficialmente em maio de 2011 pela então presidente Dilma Rousseff, sua missão era investigar no país violações dos direitos humanos ocorridas entre 1946 e 1988 por agentes do Estado.

Em 10 de dezembro de 2014, a Comissão entregou o relatório final das investigações à presidente. Nele, 377 agentes do Estado brasileiro foram apontados como responsáveis por crimes contra os direitos humanos.

O relatório revelou ainda detalhes dos métodos de tortura, das execuções, dos desaparecimentos e das prisões ilegais de adversários do regime militar. Além de comprovar a existência de 434 vítimas de crimes de violação de direitos humanos, a Comissão revelou o assassinato de 8.350 indígenas.

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

UNIDADE

4 PODER, DESIGUALDADE E GLOBALIZAÇÃO

CG1, CG2, CG7, CG8, CG10.

O termo "globalização" designa um fenômeno de múltiplas dimensões, pois é, ao mesmo tempo, econômico, social, político e cultural. O estudo desse fenômeno vem sendo feito com base na articulação dos conceitos utilizados para explicar a organização e as consequências do capitalismo. Trata-se, portanto, da análise de relações de poder, organização da produção, apropriação de padrões culturais e ideológicos produzidos em escala global, com efeitos importantes em todo o mundo. Como acontece em todo debate que envolve agentes sociais com interesses conflitantes, a discussão sobre a globalização também produz leituras divergentes sobre seu funcionamento atual e suas possibilidades futuras.

O pensamento único (ou hegemônico) procura estabelecer a globalização como um processo natural e benéfico para a humanidade, por meio do qual se realiza o sonho de reduzir as distâncias espaciais e temporais no mundo, uma vez que a tecnologia permite a difusão imediata das notícias e mantém toda a população informada, ao mesmo tempo que torna as viagens cada vez mais rápidas, encurtando significativamente as distâncias. Tal mobilidade permitiria o funcionamento de um gigantesco mercado global, capaz de tornar homogêneos os diferentes locais do mundo e produzir, assim, uma identidade universal que serviria de fundamento para a instauração de uma verdadeira cidadania global.

Em contraposição ao pensamento único, discute-se criticamente a globalização considerando as relações de poder envolvidas no processo, as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios e o papel dessas relações na geração e ampliação das desigualdades. Por meio dessa discussão, é possível identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência que se observam nas mais diversas escalas, adotando-se princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários e respeitando os direitos humanos.

MARIO TAMA/GETTY IMAGES

Muro erguido pelo governo estadunidense na fronteira com o México para impedir a entrada de imigrantes ilegais. Na fotografia, de 2018, vê-se o trecho que separa as cidades de Tijuana (México) e San Diego (Estados Unidos). Mais do que uma proteção da fronteira, o muro pode ser visto como um símbolo das desigualdades no mundo globalizado, assinalando a divisão entre o norte desenvolvido e o sul subdesenvolvido.

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

MODERNA

Mediação sugerida
Filosofia

CE1 (EM13CHS101); CE6 (EM13CHS603).

PODER E DESIGUALDADES

O que é poder? A palavra "poder" vem do latim *potere*, que significa "ter a posse", "ser capaz de". Refere-se fundamentalmente a faculdade, capacidade, força ou recurso para produzir certos efeitos. Assim, dizemos: o poder da palavra, o poder do remédio, o poder da polícia, o poder da imprensa, o poder do presidente.

Com base nesse sentido do termo, o filósofo britânico Bertrand Russell (1872-1970) definiu o poder como a capacidade de fazer os demais realizarem aquilo que queremos. Assim, o indivíduo que detém essa capacidade (ou meios) tem a faculdade de exercer determinada influência ou determinado domínio sobre o outro e, por seu intermédio, alcançar os efeitos que desejar.

O fenômeno do poder costuma ser dividido em duas categorias: o poder do ser humano sobre a natureza e o poder do ser humano sobre outros seres humanos. Frequentemente, essas duas categorias de poder estão juntas e se complementam.

A filosofia política investiga o poder do ser humano sobre outros seres humanos, isto é, o poder social, embora também se interesse pelo poder sobre a natureza, uma vez que essa categoria pode ser usada como instrumento que reforça o controle social.

Assim, segundo a análise de Norberto Bobbio (1909-2004), se levarmos em conta os **meios** dos quais os indivíduos se servem para conseguir os efeitos desejados, existem três formas básicas de poder social, conforme destacamos a seguir.

- **Poder econômico**: utiliza a posse de bens socialmente necessários para induzir os que não os possuem a adotar certos comportamentos, como realizar determinado trabalho e consumir certas mercadorias.
- **Poder ideológico**: utiliza a posse de certas ideias, valores, doutrinas para influenciar a conduta alheia por meio do controle da circulação de informações e dos meios de comunicação, induzindo as pessoas a determinados modos de pensar e agir.
- **Poder político**: utiliza os instrumentos de coerção social, isto é, exerce a força física considerada legal ou autorizada pelas normas jurídicas e pelo Estado vigentes na sociedade.

Guarda Nacional mexicana barra migrantes da América Central em Ciudad Hidalgo, estado de Chiapas, em fevereiro de 2020. A interrupção do fluxo de migrantes pelo território mexicano em direção aos Estados Unidos foi exigência do governo estadunidense, sob a ameaça de retaliações econômicas ao México. Estendendo ao país vizinho a execução de ações pertinentes à chamada "política de tolerância zero" contra imigrantes, adotada em 2019, os Estados Unidos fazem valer seu poder político e econômico.

ALFREDO ESTRELLA/AFP

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

MODERNA

O que essas três formas de poder apresentam em comum? Segundo Bobbio,

> [...] elas contribuem conjuntamente para instituir e manter sociedades de desiguais divididas em fortes e fracos, com base no poder político; em ricos e pobres, com base no poder econômico; em sábios e ignorantes, com base no poder ideológico. Genericamente, em superiores e inferiores.
>
> BOBBIO, Norberto. *Estado, governo, sociedade*: para uma teoria geral da política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 83.

Desses três poderes (econômico, político e ideológico), qual seria o principal, o mais eficaz? Para Bobbio, é o poder político, cujo meio específico de atuação consiste na possibilidade de utilizar a força física legalizada para condicionar comportamentos. Segundo ele, o poder econômico é fundamental para que o mais rico subordine o mais pobre, assim como o poder ideológico é necessário para conquistar a adesão da maioria das pessoas aos valores do grupo dominante. No entanto, só o uso do poder político, da força física legalizada, serve, em casos extremos, para impor e garantir determinada ordem social. E nas relações entre dois ou mais grupos poderosos, em termos econômicos ou ideológicos, o instrumento decisivo na imposição da vontade é a guerra, que consiste no recurso extremo do poder político.

> [...] o poder político é [...] o sumo poder, isto é, o poder cuja posse distingue em toda sociedade o grupo dominante. De fato, o poder coativo [que coage, obriga pela força] é aquele de que todo grupo social necessita para defender-se de ataques externos ou para impedir a própria desagregação interna.
>
> BOBBIO, Norberto. *Estado, governo, sociedade*: para uma teoria geral da política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 83.

O poder econômico e o neoliberalismo

Mediação sugerida
Geografia
História

CE1 (EM13CHS102);
CE2 (EM13CHS202);
CE5 (EM13CHS504);
CE6 (EM13CHS603).

O **neoliberalismo** é uma ideologia política e uma teoria econômica segundo a qual, para haver crescimento econômico, é necessário eliminar ou reduzir todos os obstáculos à iniciativa privada e ao livre fluxo de capitais. Entre esses obstáculos estão, por exemplo, encargos fiscais sobre salários e sobre o lucro das empresas, tarifas protecionistas, subsídios e quaisquer regulamentações do Estado sobre as atividades econômicas. Essas ideias fundamentaram as políticas econômicas elaboradas com o objetivo de combater os efeitos da crise econômica que afetou os países capitalistas desenvolvidos nos anos 1970.

Postas em prática a partir de 1980 pelos governos de Margaret Thatcher (primeira-ministra do Reino Unido entre 1979 e 1990), na Grã-Bretanha, e de Ronald Reagan, nos Estados Unidos, as políticas neoliberais promoveram a privatização de empresas públicas prestadoras de serviços, a extinção das normas que restringiam a iniciativa privada, a eliminação ou redução dos impostos sobre o grande capital e a remoção de limitações jurídicas ao fluxo de capitais e mercadorias.

A política neoliberal também se caracterizou por impor cortes nos gastos do governo com serviços básicos, cuja oferta sistemática, universal e pública ao conjunto da população se entendia que era de responsabilidade do Estado. A flexibilização das relações de trabalho fez com que os trabalhadores ficassem cada vez mais vulneráveis, tendo que se submeter a condições estabelecidas pelos empregadores, sem a garantia de todas as proteções sociais previstas anteriormente pela legislação trabalhista.

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

MODERNA

Mediação sugerida
Geografia

CE2 (EM13CHS202);
CE5 (EM13CHS504);
CE6 (EM13CHS603).

Globalização e desigualdades

A recuperação econômica da Grã-Bretanha e dos Estados Unidos, associada à desintegração do bloco soviético, facilitou a difusão das políticas neoliberais. A adoção dessas políticas por outros países no mundo todo, entre as décadas de 1980 e 2000, impulsionou o processo de globalização da economia.

Nesse período, contando com as facilidades proporcionadas pelas novas tecnologias de informação e comunicação e visando cortar custos, grandes empresas sediadas nos países desenvolvidos passaram a instalar suas fábricas em países em desenvolvimento, como México, Malásia, China e Coreia do Sul. Esses países tornaram-se atrativos para os capitais internacionais por oferecerem mão de obra qualificada e mais barata, além de impostos baixos e poucos direitos trabalhistas garantidos por lei.

SEOKYONG LEE/BLOOMBERG/GETTY IMAGES

Fábrica de produtos eletrônicos de uma grande marca mundial, em Suwon, na Coreia do Sul, em 2004.

A implantação de fábricas nos países em desenvolvimeno contribuiu para a intensificação do êxodo rural e da urbanização descontrolada, reservando-se aos migrantes a instalação em áreas das cidades privadas de serviços urbanos e de infraestrutura adequada. Expandiram-se, assim, os assentamentos informais ou favelas, que chegam a agrupar milhões de pessoas nas periferias dos grandes centros urbanos. Nos países desenvolvidos, por sua vez, a transferência de atividades econômicas para os países pobres acarretou o fechamento de fábricas e a redução de postos de trabalho. Ambas as situações geram tensões sociais que têm mobilizado a opinião pública e produzido perspectivas divergentes sobre os efeitos positivos ou negativos da globalização.

ALL THEMES/SHUTTERSTOCK

Favela em Jacarta, capital da Indonésia, em 2018.

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

Desigualdade e pobreza

CE1 (EM13CHS102); CE2 (EM13CHS202); CE5 (EM13CHS504); CE6 (EM13CHS603).

Mediação sugerida
Geografia

Ao avaliar a dinâmica social do século XXI resultante das mudanças operadas pelo capitalismo, é possível constatar que a pobreza consiste na relação entre distribuição e consumo das riquezas no mundo. Para organismos internacionais como o Banco Mundial, a desigualdade deve ser compreendida como a apropriação diferencial da riqueza (renda e bens) por indivíduos e grupos sociais. Por sua vez, o conceito de **pobreza humana** refere-se ao nível de recursos abaixo do qual uma pessoa não consegue atingir patamares mínimos de padrão de vida, desejáveis em uma sociedade em determinada época. Quando as condições de vida de uma população atingem o nível mais baixo de satisfação das necessidades básicas de sobrevivência, utiliza-se o conceito de **pobreza extrema** (também designada miséria).

Pobreza integrada e pobreza desqualificante

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102); CE2 (EM13CHS202); CE5 (EM13CHS504).

A definição de pobreza e de seus diferentes níveis varia de uma sociedade para outra. Nos Estados Unidos, por exemplo, o conceito de pobreza extrema é aplicado quando a renda familiar não atinge 50% do que se considera a linha de pobreza naquele país. Observe a tabela a seguir, que apresenta alguns dados significativos sobre a situação social dos Estados Unidos.

Dados socioeconômicos dos Estados Unidos – 2020	
População	332 639 102
PIB	19,49 trilhões de dólares
PIB *per capita*	59,800
População abaixo da linha da pobreza	15,1%
Crescimento populacional	0,72%
Taxa de natalidade	12,4 por mil habitantes
Taxa de mortalidade	8,3 por mil habitantes

Fonte: Elaborado com dados obtidos em: CENTRAL Intelligence Agency. *The world factbook*: United States. Disponível em: <https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/united-states/#introduction>. Acesso em: 10 abr. 2021.

Para o sociólogo francês Serge Paugam, é possível estabelecer uma tipologia da pobreza considerando as diferenças de suas manifestações em determinados países. Em países como Haiti, Nicarágua, Ruanda ou mesmo em algumas regiões do Brasil, ela pode ser caracterizada como **pobreza integrada** – representativa de uma situação na qual os pobres são numerosos e compõem um vasto contingente. Nesse caso, os pobres distinguem-se pouco de outras camadas sociais.

COOPER INVEEN/REUTERS/FOTOARENA

Rua de Freetown, capital de Serra Leoa, no início da pandemia de covid-19, em 2020. Em um país cujo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é um dos mais baixos do mundo, as pessoas pobres não se destacam como exceção no conjunto da população.

CARLOS GARCIA RAWLINS/REUTERS/FOTOARENA

Rua de Jeremie, no Haiti, em 2016, após a cidade ser devastada pelo furacão Matthew. De acordo com a tipologia estabelecida pelo sociólogo Serge Paugam, nas situações de pobreza integrada, a miséria habita o cotidiano de milhares de pessoas há várias gerações.

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

MODERNA

Na tabela a seguir, os dados socioeconômicos do Haiti são representativos da pobreza extrema e integrada.

Dados socioeconômicos do Haiti – 2020	
População	11 067 777
PIB	19,97 bilhões de dólares
PIB *per capita*	1.800 dólares
População abaixo da linha da pobreza	58,5%
Crescimento populacional	1,26%
Taxa de natalidade	21,7 por mil habitantes
Taxa de mortalidade	7,4 por mil habitantes

Fonte: Elaborado com dados obtidos em: CENTRAL Intelligence Agency. *The world factbook*: United States. Disponível em: <https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/haiti/#introduction>. Acesso em: 10 abr. 2021.

Para Serge Paugam, nas sociedades modernas, a integração é promovida por quatro tipos de ligação, como ele expõe no texto do boxe "Ligações sociais e integração", na página seguinte.

De acordo com a tipologia desse estudioso, quando a pobreza representa uma ruptura com as ligações sociais, verifica-se o que ele classifica como **pobreza desqualificante**. É o que se observa nos Estados Unidos e em países europeus. Nesse caso, a situação social diz respeito muito mais à exclusão do que às condições precárias de sobrevivência propriamente ditas. Os excluídos são repelidos pela esfera produtiva e tornam-se dependentes das instituições de ação social. Para a maioria, não se trata de um estado de miserabilidade estável, mas de uma situação instável. Cada vez mais, essas pessoas enfrentam dificuldades resultantes da renda insuficiente e da precariedade das condições de moradia e saúde – o que provoca fragilidade nas relações familiares. A decadência material e a dependência dos mecanismos de assistência social traduzem-se no sentimento de inutilidade social, produzindo uma situação de exclusão que se manifesta pelo sentimento de estar "fora da classe".

MIKE SEGAR/REUTERS/FOTOARENA

R. ROSE/SHUTTERSTOCK

Na fotografia acima, fila para receber refeição gratuita em Nova York, Estados Unidos, durante a pandemia de covid-19, em 2020. À direita, homem em situação de rua, em Berlim, Alemanha, em 2019.

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

Ligações sociais e integração

Leia, a seguir, um trecho de entrevista com o estudioso Serge Paugam. Para ele, o indivíduo está ligado à sociedade por meio de quatro grandes tipos de ligações sociais.

> Em todas as sociedades modernas, estamos conectados ao meio social através de quatro tipos de ligação. A integração faz o entrecruzamento entre essas conexões. Quanto mais elas forem entrecruzadas e particularmente fortes, mais o indivíduo vai estar integrado à sociedade. O primeiro tipo de ligação, a ligação de filiação, é a relação que se mantém ao longo da vida entre pais e filhos. O segundo tipo é ligação de participação eletiva. É a ligação que se escolhe ao longo da vida, seus amigos, seu companheiro. São todas as escolhas que são feitas na vida para entrar em contato com pessoas ou grupos que podem vir a oferecer proteção e reconhecimento. O terceiro tipo de ligação é a ligação de participação orgânica, que está ligada justamente à escola e ao mundo do trabalho. Quer dizer, a essa relação entre o sistema escolar e o mundo do trabalho. O indivíduo aprende e se socializa no mundo do trabalho por intermédio da escola. No sistema de trabalho, ele aprende a ocupar uma função que é complementar às outras funções. Assim, o indivíduo é integrado por esse tipo de ligação de participação orgânica por se sentir complementar aos outros. Ele tem então um estatuto social que o une à sociedade. O quarto tipo de ligação é o que chamo de ligação de cidadania. É a ligação que une o indivíduo à nação na qual ele evolui e que se traduz pelo fato de ter direitos e deveres específicos. A ligação de cidadania protege e ao mesmo tempo reconhece o indivíduo em sua capacidade de soberania. Quer dizer, a gente reconhece que ele tem uma importância porque considera que ele deve ir votar, por exemplo. E então, nesse aspecto, ele é cidadão e reconhecido do mesmo jeito que outros cidadãos pelo princípio da igualdade. São esses quatro tipos de ligação que vão permitir a integração.

MATTOS, Carmen L. G.; CASTRO, Paula A. Educação e pobreza: impactos da crise econômica na França e no Brasil: uma entrevista com Serge Paugam. *RevistAleph*, ano XIII, n. 27, dez. 2016. p. 17.

Pobreza no cenário cultural estadunidense

A percepção negativa da situação de pobreza é particularmente acentuada no caso dos Estados Unidos, se considerarmos questões culturais fortemente arraigadas, relacionadas ao *american way of life* ("modo de vida estadunidense"), baseado no acesso farto a bens de consumo. Esses valores consistem em princípios de vida, de liberdade e de procura da felicidade – direitos não alienáveis, ou seja, direitos de que todos os cidadãos deveriam desfrutar, de acordo com a Declaração de Independência dos Estados Unidos.

Esses valores se fortaleceram, sobretudo, depois dos "tempos duros" – período correspondente à depressão econômica decorrente da crise de 1929 –, a partir da implantação da política do ***New Deal*** de Roosevelt; consolidaram-se após a Segunda Guerra Mundial, com o fortalecimento da hegemonia política, econômica e militar dos Estados Unidos; e ganharam contornos mais definidos nas décadas de 1950 e 1960.

Durante a maior parte dos anos 1960, a luta por direitos civis dos afro-americanos – liderada pelo pastor e ativista político Martin Luther King (1929-1968) – levou o governo de Lyndon Johnson (1908-1973) – o então presidente dos Estados Unidos – a estabelecer atos legislativos contra a discriminação racial e a implementar o programa da "Guerra contra a pobreza", além de outras políticas includentes.

New Deal: em português, "Novo Acordo". Nome dado à série de programas implementados nos Estados Unidos, entre 1933 e 1937, durante a Grande Depressão, no governo do presidente Franklin Delano Roosevelt. O objetivo era recuperar e reformar a economia estadunidense, considerando os princípios do Estado de bem-estar social.

O MUNDO GLOBALIZADO EM TRANSFORMAÇÃO

Aldeia global, mundialização, globalização ou mesmo planetarização. Esses termos são frequentemente tomados como sinônimos ou complementares para discutir ou analisar a ideia de um mundo globalizado. Todos eles indicam a busca por respostas para as profundas transformações ocorridas no mundo e que influem decisivamente

Mediação sugerida
Geografia

CE2 (EM13CHS201, EM13CHS202, EM13CHS204, EM13CHS206).

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

EXCLUSIVA MODERNA

na maneira como as sociedades se organizam, produzem, vivem e se relacionam. Para muitos especialistas, cada um desses termos se manifesta em um tempo diverso, porém no mesmo espaço: a Terra.

Vivemos um período caracterizado por intensas trocas comerciais, integração de mercados e acelerada circulação de mercadorias, pessoas, informações e ideias. Os meios de transporte, de informação e de comunicação passaram por uma verdadeira revolução nos últimos cem anos. Com maior capacidade de transporte de material de carga e de passageiros e intensos fluxos imateriais, como os financeiros e os informacionais, os países tornaram-se cada vez mais interdependentes. Esse processo é conhecido por **globalização** e, embora ocorra em âmbito planetário, não é homogêneo nem atinge todos os países e povos da mesma maneira.

Para o geógrafo francês Jacques Lévy, a **mundialização** é um "processo de natureza espacial: a emergência de um espaço na escala mundial". Trata-se, portanto, do estreitamento de vínculos entre todos os pontos do planeta. A partir desse momento, a sociedade cria um espaço que responde às relações cotidianas e permanentes por meio dos transportes, do comércio, da internet, da cultura e do debate político.

Mediação sugerida
Geografia

Formação da União Europeia

CE2 (EM13CHS201, EM13CHS202, EM13CHS204, EM13CHS206).

Nos anos 1950, foram lançadas na Europa Ocidental as sementes para o estabelecimento de um novo modelo de organização supranacional, baseado na complementaridade econômica. Era o início do que se podia chamar **Europa comunitária**, gênese da União Europeia (UE), que, em 2019, contava com 28 países-membros.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

União Europeia (1952-2019)

Fonte: COMISSÃO Europeia. *Compreender as políticas da União Europeia*: alargamento. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia, 2015. p. 4.

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

Os idealizadores da Europa comunitária tinham como objetivo reduzir as diferenças entre os países-membros, que até hoje esbarram na **desigualdade geoeconômica**, além de apresentar problemas socioculturais que se agravam com a crise econômica e aprofundam o aumento da pobreza, do desemprego e da imigração intra e extracomunitária.

Desde o início da integração europeia, dois conjuntos geoeconômicos distintos já haviam se formado na comunidade, em virtude do peso histórico e da evolução econômica: países localizados em regiões prósperas e países com características periféricas.

De modo geral, a parte mais desenvolvida da União Europeia localiza-se em torno do mar do Norte e nas planícies norte-europeias, área que inclui Alemanha, França, Bélgica, Holanda, Luxemburgo, Suécia, Dinamarca e as regiões centro-sul da Grã-Bretanha e norte da Itália.

YANNICK VERHOEVEN/BSR AGENCY/GETTY IMAGES

Porto de Roterdã, na Holanda, em 2020. Localizado na foz do rio Reno, é o mais movimentado terminal portuário da Europa.

A Alemanha representa, sozinha, cerca de 23% da economia de todo o bloco e está, hoje, entre as maiores potências industriais do mundo. O Reno-Ruhr é a principal região industrial europeia e uma das maiores do planeta. Desde o século XIX, a área vem atraindo indústrias de todo tipo graças às ricas jazidas de carvão e às facilidades de transporte oferecidas pela navegação do rio Reno, com acesso ao porto holandês de Roterdã. No início, instalaram-se as indústrias pesadas; posteriormente, inúmeros outros setores, como montadoras de automóveis e de bens de consumo duráveis, ocuparam a região.

Na outra ponta do bloco, a **porção mediterrânea**, formada por Grécia, Portugal, grande parte da Espanha e sul da Itália, permanece menos desenvolvida e ainda dependente de atividades agropecuárias; portanto, distante das regiões mais ricas do continente no que se refere ao PIB e ao desenvolvimento industrial. Essa porção, junto com os países do Leste Europeu que ingressaram mais tarde na União Europeia, recebeu grandes investimentos e viu seu PIB crescer significativamente nos anos 2000, até a chegada da crise econômica de 2008.

Alguns países europeus de economias menos desenvolvidas beneficiaram-se também da adoção do **euro**, a moeda única da UE, aumentando sua participação no comércio intrarregional. Além disso, expandiram internamente os benefícios sociais, como auxílio-desemprego, aposentadorias e pensões, a um patamar próximo do bem-estar social dos países mais desenvolvidos. Por outro lado, esses benefícios ampliaram seu déficit público e endividamento, deixando-os vulneráveis a crises econômicas.

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

MODERNA

Espanha e Portugal, que ingressaram na União Europeia em 1986, e a Grécia, que entrou no bloco em 1981, receberam altos investimentos dos países mais desenvolvidos da UE e se modernizaram, embora permaneçam muito distantes, em termos econômicos e sociais, da Alemanha, da França, do Reino Unido e de parte da Itália. Até 2012, a Grécia, altamente endividada, já havia realizado ao menos um empréstimo de emergência do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do fundo de auxílio da União Europeia para saldar seus compromissos. Em contrapartida, obrigou-se a restringir duramente seus gastos públicos.

Grécia, Espanha, Portugal e Chipre tiveram sérios problemas de endividamento e dificuldades para honrar seus compromissos em virtude de comprometimentos de caixa e expansão de crédito. Portugal, ao longo do tempo, foi perdendo competitividade no mercado internacional e teve aumento dos gastos públicos. O resultado foi uma grave crise interna e a necessidade de socorro do FMI e da própria União Europeia, com programas muito rígidos de ajustes fiscais e orçamentários, o que gerou recessão e desemprego.

CE2 (EM13CHS201, EM13CHS202, EM13CHS204, EM13CHS206).

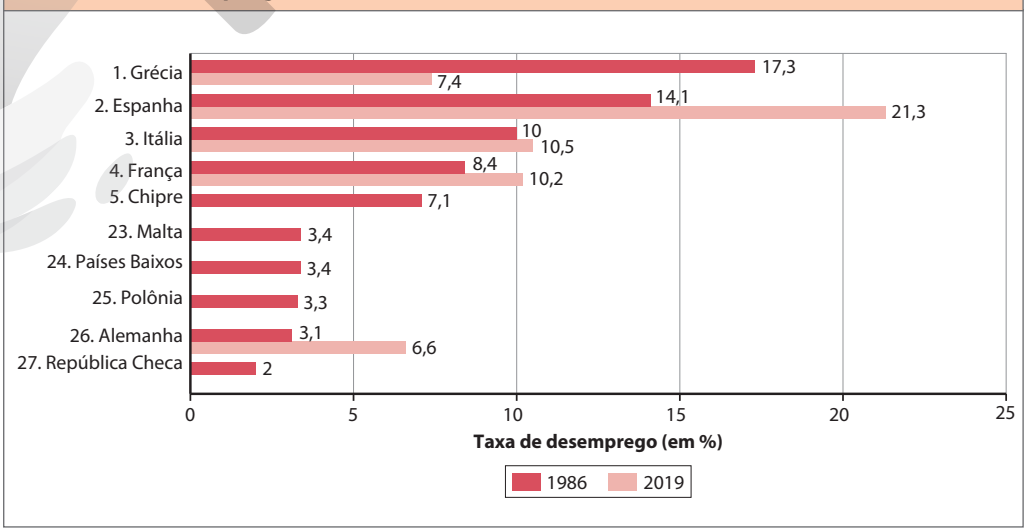
Aumento da pobreza e do desemprego

Embora a pobreza sempre tenha existido na UE, os índices atuais revelam que ela aumentou significativamente, em especial nas últimas décadas, pois, se em 1975 o número de pessoas consideradas pobres nos países integrantes da União Europeia era estimado em 38 milhões, na atualidade já passa de 115 milhões.

Parte das dificuldades econômicas da população estava associada ao desemprego, que resultou das novas condições da economia internacional, que, na busca de maior produtividade e competitividade, estimulou a pesquisa e a introdução de novas técnicas de automação, informatização de serviços, além de promover cortes de setores deficitários. Ao mesmo tempo, os orçamentos dos sistemas estatais de proteção social foram bastante reduzidos, o que os tornou visivelmente inadequados às **novas realidades socioeconômicas** do continente em decorrência de medidas neoliberais implementadas nos países europeus.

Embora as taxas de desemprego tenham diminuído em muitos países nos últimos anos, as flutuações, desde o início da crise, afetaram principalmente os jovens e foram impulsionadas por trabalhos em tempo parcial e contratos temporários, com uma considerável redução dos contratos de trabalho permanentes. Observe, no gráfico a seguir, a evolução do desemprego na União Europeia entre 1986 e 2019.

Taxa de desemprego, dos 15 aos 74 anos – Valores referentes a 2019 e 1986



ERICSON GUILHERME LUCIANO

Fonte: PORDATA. Disponível em: <https://www.pordata.pt/Europa/Taxa+de+desemprego++dos+15+aos+74+anos-1779>. Acesso em: 11 ago. 2020.

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

A hegemonia dos Estados Unidos

Mediação sugerida
Geografia
História

CE2 (EM13CHS201, EM13CHS202, EM13CHS204, EM13CHS206).

Depois da Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos tornaram-se a grande potência econômica e militar do mundo ocidental. Com o fim da União Soviética, em 1991, sua grande oponente se esfacelou, e o poderio estadunidense não teve rival desde então. Quem começa a fazer sombra à poderosa economia dos Estados Unidos é a rápida ascensão da economia chinesa, atualmente a segunda maior do mundo, embora ainda bem menor do que a estadunidense.

O processo de globalização contemporâneo é marcado pela imposição do modelo de economia de mercado estadunidense. As principais instituições de poder que regulam a economia e o comércio mundiais são sediadas nos Estados Unidos e o têm como principal membro. A política neoliberal que previa a **liberalização do comércio** e a **flexibilização de barreiras comerciais** atendeu, nos anos 1980, à lógica de expansão da indústria nos Estados Unidos, que encontrou grande ressonância na conservadora Inglaterra de Margaret Thatcher. Além disso, os estadunidenses continuam na liderança na produção de **tecnologias de ponta** – vitais para as relações econômicas da atualidade.

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

CHINAIMAGES/DEPOSITPHOTOS/GLOW IMAGES

Porto de Xangai, na China, em 2018, considerado o maior do mundo. A intensificação das trocas em âmbito mundial foi resultado da adoção dos princípios neoliberais da política econômica dos Estados Unidos.

A ascensão da China

Mediação sugerida
Geografia
História

CE2 (EM13CHS201, EM13CHS202, EM13CHS204, EM13CHS206).

A China tornou-se comunista em 1949, com a Revolução Comunista liderada por Mao Tsé-Tung (1893-1976). Em 1978, o líder do Partido Comunista, e chefe supremo do país, Deng Xiaoping iniciou um programa de reformas para modernizar a China, introduzindo um sistema misto com características econômicas capitalistas e a manutenção do poder do Estado nas mãos do Partido Comunista. Dessa forma, nasceram as Zonas Econômicas Especiais (ZEEs), locais litorâneos onde se praticava a liberalização econômica e que atraíam investimentos estrangeiros. Em meados dos anos 2000, houve a procura da integração de áreas interiores ligadas ao litoral urbano.

O sucesso desse modelo foi enorme, e a China, até então predominantemente rural, passou a crescer, quase sempre, a índices superiores a 6% ao ano nas últimas décadas. Em 2001, o país entrou para a Organização Mundial do Comércio (OMC) e, no ano seguinte, foi o segundo a receber mais **investimentos estrangeiros diretos** (IED).

Atualmente, a China está presente em todos os continentes comercializando seus produtos e explorando recursos naturais e matérias-primas para manter sua potente indústria e abastecer sua imensa população de 1,4 bilhão de habitantes. No século XXI, a China tornou-se a "fábrica do mundo", alcançando a segunda posição na economia mundial, atrás somente dos Estados Unidos.

Apesar das enormes desigualdades sociais e regionais, o crescimento econômico chinês trouxe melhorias no padrão de vida de boa parte da população e fez surgir uma crescente classe média, calculada em mais de 250 milhões de pessoas, um número muito grande de consumidores, maior do que a população brasileira.

A ascensão da China no cenário internacional reconfigurou a geopolítica mundial. Em 2013, o governo de Pequim lançou o grande projeto conhecido como **Nova Rota da Seda**, que consiste na modernização ou na construção de grandes corredores intermodais terrestres (rodovias, ferrovias, oleodutos) e marítimos em mais de 60 países. A Nova Rota da Seda se configura em uma esfera de influência geopolítica na África e na Ásia e pode propiciar aos chineses um poder econômico e uma presença estratégica sem igual.

SONIA VAZ

Fonte: Elaborado com base em: SANJUAN, Thierry. *Atlas de la Chine*. Paris: Autrement, 2018. p. 88.

Mediação sugerida
Geografia

CE2 (EM13CHS201, EM13CHS202, EM13CHS204, EM13CHS206).

A inserção da África na globalização

Após o processo de independência dos países africanos, o continente se inseriu no grupo dos principais exportadores de matérias-primas, porém com forte dependência econômica e ligação cultural com suas antigas metrópoles, além de graves problemas, com as fronteiras impostas de maneira artificial pelo colonizador europeu –, que muitas vezes, resultaram em conflitos armados e guerras civis.

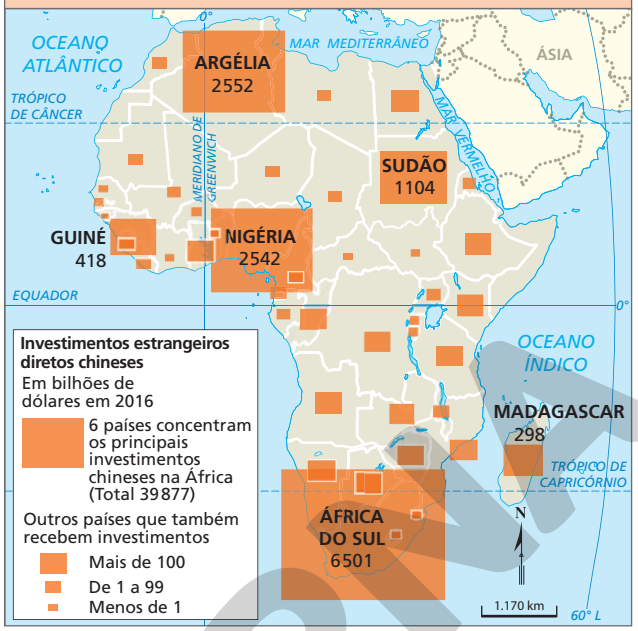
Durante décadas, golpes de Estado sucederam-se em muitas das nações africanas independentes, cujos índices econômicos e sociais de grande parte delas eram muito baixos. A economia dos países africanos era baseada predominantemente no setor primário. Nos anos 2000, com o objetivo de explorar petróleo e outras matérias-primas minerais, a China investiu grandes somas e esforços em infraestrutura, como ferrovias, oleodutos e estradas, e estabeleceu empresas que operam em parceria com vários países da África.

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

Para muitos governos africanos, os chineses representam um tipo de parceria vantajosa, já que não interferem na política local. No entanto, outros países, sobretudo as grandes potências mundiais, acusam a China de um novo neocolonialismo, ou seja, de estabelecer com os Estados africanos uma relação de subordinação que satisfaça em primeiro lugar os intereses chineses.

A África se destaca na exportação de produtos primários centrados no petróleo e em minérios. Seu principal parceiro comercial é a União Europeia, que corresponde a 36% das trocas comerciais, apesar da crescente participação da China na economia africana. Na lista dos países africanos que detêm os maiores volumes de exportação para o bloco europeu, destacam-se a África do Sul, Argélia, Líbia, Marrocos e Egito.

Investimentos estrangeiros diretos (IED) chineses na África – 2016

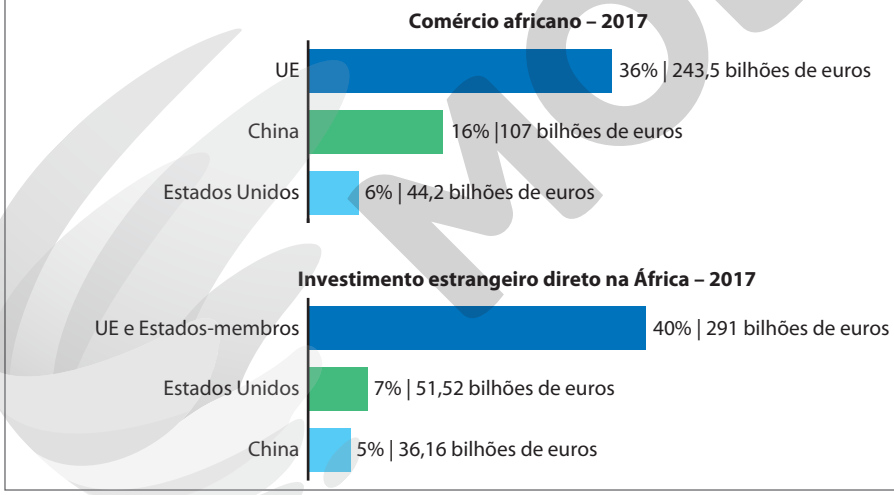


SONIA VAZ

Fonte: Elaborado com base em dados obtidos em: SANJUAN, Thierry. *Atlas de la Chine*. Paris: Autrement, 2018. p. 86.

A União Europeia é também a maior investidora estrangeira direta no continente. Os Estados Unidos, além de representarem 6% das relações comerciais do continente africano, integram o grupo dos países que mais direcionam investimentos estrangeiros diretos na África. O petróleo e os demais recursos minerais são as principais mercadorias africanas importadas pelos Estados Unidos. África do Sul, Nigéria, Argélia e Angola estão no topo da lista dos maiores exportadores.

Comércio de mercadorias e IED na África – 2017



ERICSON GUILHERME LUCIANO

Fonte: COMISSÃO Europeia, 2018. *Reforçar a parceria da UE com África*. Disponível em: <https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/soteu2018-factsheet-africa-europe_pt.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2020.

No período colonial, os europeus abriram ferrovias para escoar matérias-primas minerais e agrícolas tropicais para a Europa. Hoje, corredores multimodais foram abertos ou estão em construção e vêm dando nova feição econômica e política ao continente. Em 2015, o setor de transportes foi o que mais recebeu investimentos, por volta de 46% do total. Os Estados africanos perceberam a necessidade de ampliar significativamente os **portos marítimos** e os terminais modais. Esse fato, no entanto, não tem garantido que grandes áreas estejam marginalizadas nessa nova integração continental. Observe o mapa a seguir.

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

MODERNA

Os grandes eixos de transporte transafricano – 2017

SONIA VAZ

Os grandes eixos de transporte transafricano

Capitais (população em milhões de habitantes)
- Mais de 3 milhões
- Menos de 3 milhões

Infraestruturas existentes
- Principais corredores multimodais e estradas transafricanas
- Aeroportos
- Principais portos

Tonelagem atual (milhões de toneladas)
- Mais de 15
- De 5 a 15
- Menos de 5

Obras em andamento, em 2015
- Ferrovias
- Rodovias
- Aeroportos
- Portos

Grandes projetos
- Autoestradas transcontinentais (2020)
- Autoestradas transcontinentais (2040)

Fonte: Elaborado com base em dados obtidos em: *GRAND Atlas* 2019. Paris: Autrement, 2020. p. 98.

TONY KARUMBA/AFP

Viagem inaugural pela ferrovia Mombassa-Nairóbi, no Quênia, em 2017. A ferrovia de 480 km que liga a maior cidade portuária do Quênia, Mombassa, à capital do país, Nairóbi, foi construída em grande parte com capitais chineses.

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

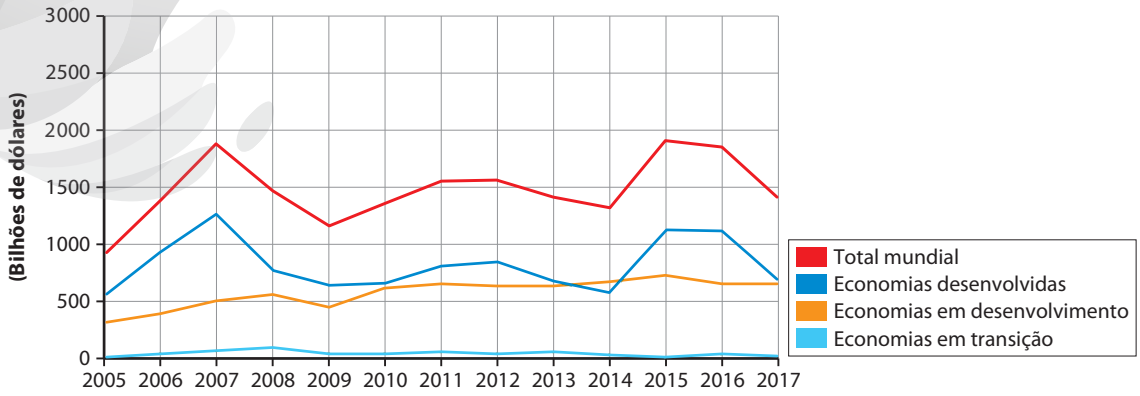
A aceleração dos fluxos financeiros tornou-se mais intensa após a segunda metade do século XX, principalmente após a disseminação em escala mundial das práticas neoliberais, princípio econômico defensor do livre mercado e da diminuição do poder do Estado na economia. Com a **intensificação das trocas** e a **fragmentação da produção industrial**, os Estados nacionais passaram a atuar em parceria com as grandes corporações **transnacionais**, reorganizando o mercado mundial por intermédio do fortalecimento dos **blocos econômicos supranacionais**, como a União Europeia, o Mercosul e o Nafta (Tratado Norte-Americano de Livre-Comércio). Apesar de contraditória, essa parceria tornou-se fundamental, pois os Estados nacionais têm um papel imprescindível ao atuarem como mediadores da definição de regras comerciais na globalização, principalmente ao validarem regras e reconhecerem o papel de organismos como a Organização Mundial do Comércio (OMC). Esse organismo é responsável por definir e fazer cumprir regras do comércio mundial assim como gerenciar e supervisionar acordos comerciais entre países ou blocos. Em 2019, a OMC reunia 164 países-membros.

Quando criada, em 1995, com o objetivo de substituir o Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT), acreditava-se que a OMC seria capaz de avançar com a agenda da globalização ao abrir caminho para a maior liberalização comercial e para a expansão da abertura dos mercados nacionais, levando benefícios e vantagens tanto aos países desenvolvidos, como aos países em desenvolvimento.

Após algumas décadas de atuação da OMC, houve um aumento substancial do comércio mundial com fluxos muito mais intensos e rápidos. Nas últimas décadas, no entanto, muitos países vêm adotando medidas protecionistas e de cunho nacionalista para proteger seu sistema de produção e sua classe trabalhadora. Esse panorama levou ao fracasso diversas rodadas de negociação e regulamentação do comércio global intermediadas pela OMC, ao passo que muitos Estados optaram por estabelecer acordos bilaterais ou regionais, colocando a organização à margem do papel para o qual foi criada. O aumento das trocas comerciais entre países resultou no crescimento do comércio internacional. Simultaneamente ao incremento das trocas internacionais houve internacionalização dos capitais, envolvendo tanto os investimentos estrangeiros diretos (IED) quanto o capital financeiro, que é aplicado em bolsas de valores, e a preponderância do capital financeiro nas relações econômicas.

Atualmente, as indústrias buscam reduzir custos redistribuindo a produção em áreas que oferecem vantagens, tanto em relação à mão de obra mais barata quanto à presença de legislações que ofereçam redução tarifária, possibilitando, assim, retorno mais rápido dos investimentos e maior lucratividade.

Ingresso de IED, por região, 2016-2017 (em bilhões de dólares)



ERICSON GUILHERME LUCIANO

Fonte: Elaborado com base em dados obtidos em: UNCTAD. Disponível em: <https://unctad.org/es/PublicationsLibrary/wir2018_overview_es.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2020.

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

MODERNA

Mediação sugerida
Geografia

CE2 (EM13CHS201, EM13CHS202, EM13CHS204, EM13CHS206).

As novas perspectivas econômicas do continente africano

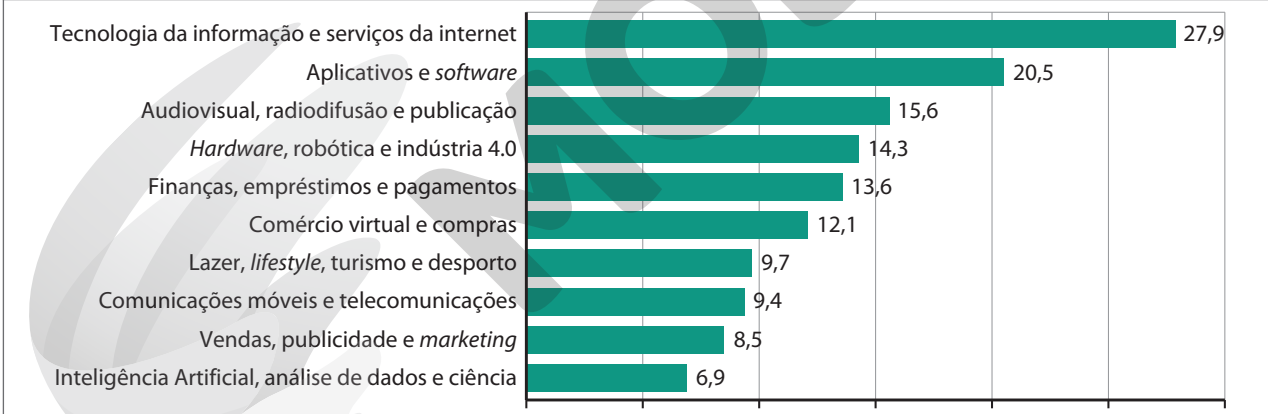
De acordo com o relatório *Dinâmicas do Desenvolvimento na África*, divulgado em 2019 pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), o produto interno bruto (PIB) *per capita* do continente africano aumentou a uma taxa anual de 4,6% entre 2000 e 2018. A África está, assim, à frente dos países da América Latina e Caribe (ALC), onde a taxa média de crescimento foi de 2,6% no mesmo período, mas segue bem atrás dos países asiáticos, com média de 7,4%. Entre 2000 e 2019, 11 novas economias africanas juntaram-se a grupos nos países de renda intermediária ou alta e 17 entraram no *status* de economia emergente. Mesmo assim, 30 nações africanas ainda se mantêm entre as mais pobres do mundo.

A dinâmica da África é essencialmente sustentada pela demanda continental interna. Entre 2000 e 2018, a demanda doméstica representou 69% do crescimento anual, com uma orientação progressiva para os bens processados. O consumo de alimentos industrializados aumentou 1,5 vez, mais rápido do que a média mundial; e para muitos outros produtos, como veículos, fabricação de metal e equipamentos industriais, a progressão também foi mais rápida que a média mundial.

Muitas empresas locais estão aproveitando essas oportunidades para crescer em tamanho e produtividade. Várias empresas estão desenvolvendo suas atividades em larga escala, valendo-se do aumento do consumo no continente. Os conglomerados africanos diversificaram seus serviços e produtos para operar em vários mercados e em diferentes países. As *startups* africanas também estão expandindo seu campo de atividade. Serviços vinculados à tecnologia da informação e à internet, aplicativos e *software*, e a criação de conteúdo audiovisual e radiodifusão compõem as três principais atividades favorecidas pelas *startups* africanas.

O gráfico a seguir apresenta dados sobre alguns setores de atuação de *startups* no continente africano, na atualidade. É interessante verificar que elas vêm expandindo seu campo de atividade. Observe, também, que o o comércio *on-line* está em sexto lugar (12%).

Setores de atuação de *startups* na África (2019)



ERICSON GUILHERME LUCIANO

Fonte: Elaborado com base em dados obtidos em: CUA/OCDE. *Dynamiques du développement en Afrique 2019*: réussir la transformation productive, 2019. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/291046f7-fr.pdf?expires=1596133823&id=id&accname=guest&checksum=4ED30D8FC6A4D2E0EE968CE183F6727E>. Acesso em: 18 maio 2020.

Mediação sugerida
Geografia
Sociologia

CE2 (EM13CHS201, EM13CHS202, EM13CHS206);
CE3 (EM13CHS306);
CE5 (EM13CHS504).

Projetos de superação da pobreza e da exclusão

Quais seriam as formas de superação da pobreza e da exclusão que afetam grande parte das populações nos países em desenvolvimento? Diversas pesquisas têm demonstrado que o desenvolvimento da infraestrutura em setores como energia, água, transportes e tecnologia da informação e comunicação é fundamental para viabilizar melhores condições de vida, o crescimento econômico e a redução da pobreza.

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

MODERNA

O incremento da atividade agrícola é bastante relevante para os países menos desenvolvidos, até porque suas populações, em geral, são majoritariamente rurais e, mesmo assim, estão em situação de carência de alimentos básicos.

Dois terços da população dos 48 países menos desenvolvidos habitam zonas rurais, e em apenas seis (Djibuti, Gâmbia, Haiti, Mauritânia, São Tomé e Príncipe e Tuvalu) a proporção é inferior a 50%.

No entanto, a agricultura também tem características peculiares no que se refere a ganhos econômicos em contextos de extrema pobreza. Ela desempenha, nos países menos desenvolvidos, extraordinário papel na geração de empregos e produz, na maioria dos casos, os principais itens de suas pautas de exportação. É na agricultura que estão, em média, 60% dos empregos nos países menos desenvolvidos, sendo 68% na África. De acordo com John W. Mellor, especialista em Economia do Desenvolvimento na Universidade de Cornell, o crescimento agrícola tem se apresentado como o principal elemento da redução da pobreza nas economias menos desenvolvidas.

Seu efeito na redução da pobreza tem sido 1,6 vez superior ao crescimento industrial e três vezes maior que o crescimento no setor dos serviços, de acordo com os analistas do Banco Mundial Luc Christiaensen e Lionel Demery.

Em países do oeste da África Subsaariana, como a Costa do Marfim, projetos do Banco Mundial e de ONGs internacionais subsidiam equipamentos, tecnologia e centros de pesquisa que estimulam a produção de alimentos básicos como o arroz. Assim, criam-se alternativas ao plantio de cacau e outras *commodities* exclusivamente voltadas ao mercado externo e aos interesses da indústria alimentícia global. Na Costa do Marfim, mais de 50 mil produtores de arroz, 25% dos quais são mulheres, beneficiaram-se com a nova modalidade de produção.

THIERRY GOUEGNON/REUTERS/FOTOARENA

Homem trabalha em uma plantação de arroz em Yamoussoukro, capital da Costa do Marfim, em 2014. O aumento da produtividade agrícola é fundamental para a solução da fome nos países menos desenvolvidos.

Melhorias urbanas também contribuem para a superação das desigualdades

CE2 (EM13CHS202); CE5 (EM13CHS504).

O incremento dos equipamentos urbanos é igualmente relevante na tentativa de superação da pobreza e das desigualdades. Um dos exemplos é o conjunto de projetos de melhoria urbana financiado por agências internacionais de fomento em países do Sudeste Asiático, como o Vietnã, onde 7,5 milhões de pessoas, incluindo 2 milhões que vivem em bairros de baixa renda de grandes cidades, puderam ter acesso pela primeira vez a redes de água e eletricidade. Bairros pobres da capital do país, Hanói, tiveram melhorias nas conexões de água, bem como pavimentação das ruas, canalização de esgoto, além da drenagem de canais e construção de pontes.

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

MODERNA

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103); CE3 (EM13CHS304, EM13CHS305); CE6 (EM13CHS604).

Não escreva no livro.

Leia os textos a seguir, que tratam da importância do saneamento básico para a construção de um mundo menos desigual. Depois, faça as atividades propostas.

Texto I

A Nova Agenda Urbana representa uma visão compartilhada para um futuro melhor e mais sustentável – em que todas as pessoas tenham direitos e acesso iguais aos benefícios e oportunidades que as cidades podem oferecer e no qual a comunidade internacional reconsidere os sistemas urbanos e a forma física dos nossos espaços urbanos para conseguir isso.

Nesta era sem precedentes de crescente urbanização [...] chegamos a um ponto crítico no entendimento de que as cidades podem ser a fonte de soluções dos desafios enfrentados pelo mundo atualmente, em vez de sua causa. [...]

[...] Vislumbramos cidades e assentamentos humanos que:

(a) cumpram sua função social, inclusive a função social e ecológica da terra, com vistas a alcançar, progressivamente, a plena concretização do direito à moradia adequada como um componente do direito a um padrão de vida adequado, sem discriminação, com acesso universal a sistemas de abastecimento de água potável e saneamento seguros e acessíveis, assim como acesso igualitário para todos a bens e serviços públicos de qualidade em áreas como segurança alimentar e nutrição, saúde, educação, infraestrutura, mobilidade e transporte, energia, qualidade do ar e subsistência [...]

ONU. *Nova Agenda Urbana*, 2019. Disponível em: <http://habitat3.org/wp-content/uploads/NUA-Portuguese-Brazil.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2020.

Texto II

O acesso ao abastecimento de água e ao esgotamento sanitário adequados é um direito fundamental dos cidadãos, essencial para lhes assegurar condições dignas de habitação, cuidado e manutenção da saúde e preservação do meio ambiente. No Brasil e no mundo, porém, muitos ainda são privados desses serviços básicos. Ademais, a desigualdade nesse acesso faz com que sua carência ou inadequação esteja fortemente relacionada a uma série de outras dimensões que também caracterizam situações de vulnerabilidade. [...]

A adequação, e não só a existência, dos serviços é fundamental para garantir condições dignas de habitação, preservação do meio ambiente e redução da incidência de uma série de doenças. A água e o esgoto que não recebem tratamento adequado podem estar contaminados com organismos patogênicos causadores de leptospirose, cólera, hepatites A e E, diarreias, verminoses e dermatites diversas, por exemplo. A água parada, às vezes reservada em recipientes dentro dos próprios domicílios em períodos de seca ou intermitência no abastecimento, pode ser o local de reprodução de mosquitos vetores de enfermidades, como dengue, chikungunya, zika, febre amarela e malária, algumas das quais voltaram a ser fonte de muita preocupação em algumas regiões brasileiras nos últimos anos, devido ao aumento do número de casos.

IBGE. *Pesquisa nacional de saneamento básico 2017*. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101734.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2020.

Texto III

48% da população brasileira não possui coleta de esgotos

35 milhões de brasileiros não têm acesso a água tratada

46% dos esgotos são tratados no Brasil

289 mil internados por diarreia e doenças da falta de saneamento em 2017

Fonte: AGÊNCIA Senado. *Brasil tem 48% da população sem coleta de esgoto, diz Instituto Trata Brasil*. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/09/25/brasil-tem-48-da-populacao-sem-coleta-de-esgoto-diz-instituto-trata-brasil>. Acesso em: 25 jul. 2020.

1. Em sua opinião, entre os aspectos elencados na Nova Agenda Urbana da ONU, quais são os principais problemas urbanos da cidade em que você mora? Eles se assemelham aos dados do IBGE e do Senado Federal?
2. Realize uma pesquisa junto à prefeitura do município onde você mora e verifique em que medida a cidade é prejudicada pela ausência de saneamento básico. De acordo com os dados obtidos, a saúde da população local é afetada? É possível fazer um paralelo com os dados do IBGE e do Senado Federal? Se sim, quais?

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

MODELO

O PAPEL DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS INTERNACIONAIS

Mediação sugerida
História
Geografia

CE6 (EM13CHS604).

A devastação humana e material provocada pelas guerras mundiais ocorridas na primeira metade do século XX evidenciou a urgência do estabelecimento de formas de cooperação internacionais, voltadas à garantia da paz e ao auxílio entre povos e nações. Assim, o cenário político gerado pelo encerramento da Segunda Guerra Mundial, que transcorreu de 1939 a 1945, foi bastante propício à criação de organizações internacionais.

DAVID E. SCHERMAN/THE LIFE PICTURE COLLECTION/GETTY IMAGES

Primeira sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas, realizada em Londres, em 1946, cinco meses após o término da Segunda Guerra Mundial.

Uma organização internacional pode ser compreendida como uma associação de Estados soberanos, ou mesmo de um grupo de pessoas que, por meio de um tratado multilateral denominado Carta, Estatuto ou Ato Construtivo, estabelece objetivos coletivos. Os organismos ou organizações internacionais governamentais têm princípios pautados pelo direito internacional. Adotando políticas de cooperação e de defesa dos interesses comuns, visam alcançar a estabilidade, a durabilidade e a coesão nas relações entre os atores sociais envolvidos. O maior exemplo desse tipo de organização internacional é a Organização das Nações Unidas (ONU), que reúne órgãos nas mais diferentes esferas: proteção ao meio ambiente, luta contra a fome, melhoria da saúde, defesa da igualdade de direitos entre homens e mulheres de todas as etnias e crenças religiosas, entre outras.

As organizações internacionais também podem ser civis, isto é, não governamentais. Nesse caso, é a sociedade civil que se posiciona e se organiza na defesa de princípios e na busca de objetivos comuns. Nos termos da legislação em vigor no Brasil, as ONGs constituem o chamado Terceiro Setor, que se ocupa de um conjunto de atividades não lucrativas realizadas em benefício geral da sociedade. Desenvolvem-se independentemente do governo e das corporações que atuam no mercado, mas podem receber colaboração desses setores.

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

Mediação sugerida
Geografia

CE6 (EM13CHS604).

As organizações civis

A maioria dos organismos não governamentais distribuídos pelo mundo insere-se em uma destas três categorias:

- **caritativas** – desenvolvem atividades assistenciais voltadas à criança, ao adolescente, ao idoso ou às populações carentes de modo geral;
- **ambientalistas** – envolvidas com a defesa e a preservação do patrimônio ambiental ou histórico;
- **cidadãs ou humanitárias** – voltadas para as reivindicações dos direitos de cidadania, em nome da ética e em defesa da vida. Atuam junto aos planejadores de políticas públicas.

Organizações civis

American Red Cross

Na Batalha de Solferino, ocorrida durante a unificação italiana (1859), o suíço Henry Dunant constatou que, apesar de os exércitos em disputa terem uma equipe de médicos, os feridos não recebiam os devidos cuidados e os mortos eram abandonados no campo de batalha. Dunant atribuiu a ineficácia dos serviços à ausência de um emblema que distinguisse o médico no momento em que prestasse socorros ou realizasse operações de salvamento. Afinal, qualquer um que entrasse no campo de batalha poderia ser confundido com o inimigo. Por isso, em 1863, em Genebra (Suíça), ele propôs a criação de uma organização Internacional não oficial que prestaria socorro nos campos de batalha adotando uma cruz vermelha sobre um fundo branco como sinal distintivo.

Em 1949, a Primeira Convenção de Genebra, realizada após a Segunda Guerra Mundial, consagrou a **cruz vermelha** sobre fundo branco como emblema e sinal distintivo do serviço de saúde dos exércitos. Foi igualmente reconhecido como sinal distintivo o **crescente vermelho** em fundo branco, usado nos países islâmicos.

Desde então, em tempos de conflito, o emblema constitui a manifestação visível da proteção concedida pelas Convenções de Genebra aos feridos e aos envolvidos nas operações de socorro, salvamento ou resgate.

WWF

Criada em 1961 e com sede na Suíça, a rede **WWF** (Wild World Foundation) representa uma das mais respeitadas instituições não governamentais de caráter ambiental. Divide-se em inúmeras organizações com escritórios espalhados por diversos países, contando com o apoio de comunidades tradicionais e instituições internacionais do peso do Banco Mundial e da Comissão Europeia para o Meio Ambiente. Considerada a maior organização ambientalista do mundo, atua em todos os continentes e já desenvolveu milhares de projetos de conservação do meio ambiente.

caritas

Fundada em 12 de novembro de 1956 pelo arcebispo de Olinda e Recife, dom Hélder Câmara, então secretário-geral da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a **Cáritas** nasceu com o objetivo de articular nacionalmente todas as obras sociais católicas e coordenar o programa de distribuição de alimentos doados pelo governo estadunidense por meio da CNBB.

A partir de 1974, com o término do programa, a maioria dos escritórios regionais e muitas Cáritas diocesanas fecharam. Outras, porém, iniciaram um novo processo de organização, desta vez na perspectiva da promoção humana. Em 1977, os escritórios que ainda funcionavam foram transformados em secretariados regionais, adequando-se às novas estruturas da CNBB.

MEDECINS SANS FRONTIERES

A organização **Médicos Sem Fronteiras** surgiu em 1971 por iniciativa de jovens médicos e jornalistas que, em 1960, atuaram na guerra civil de Biafra, na Nigéria. Diante dos obstáculos resultantes das enormes deficiências que marcavam a ajuda humanitária internacional, tais como dificuldades em conseguir autorização oficial para agir em algumas localidades e burocracia estatal que impossibilitava o recebimento de medicamentos, o grupo buscou constituir uma organização não governamental para dar atendimento às populações afetadas. Atuaram pela primeira vez em 1972, na Nicarágua, país devastado por um terremoto de enormes proporções. Em 2020, a organização já contava com mais de 36 mil integrantes atuando em 70 países.

GREENPEACE

A organização não governamental **Greenpeace** surgiu em 1971, após um grupo de ativistas ambientais tentar impedir testes nucleares dos Estados Unidos no Alasca. A ação ganhou o apoio da opinião pública, e os testes foram suspensos no mesmo ano.

ILUSTRAÇÕES: REPRODUÇÃO

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

MODERNA

Organização das Nações Unidas

Mediação sugerida
Geografia

CE6 (EM13CHS604).

A ONU, criada para promover a paz entre os povos, foi concebida no contexto da devastação causada pela Segunda Guerra Mundial. A Carta das Nações Unidas foi elaborada pelos representantes de 50 países presentes à Conferência sobre Organização Internacional, que se reuniram em São Francisco de 25 de abril a 26 de junho de 1945.

A ONU passou a funcionar efetivamente em 24 de outubro de 1945, após a ratificação da carta por China, Estados Unidos, França, Reino Unido e União Soviética. Por isso, o dia 24 de outubro é considerado o dia das Nações Unidas. A ONU tem sua instalação central em Nova York (Estados Unidos) e sedes em Genebra (Suíça), Viena (Áustria) e Nairóbi (Quênia), além de escritórios distribuídos em grande parte do mundo. Na atualidade, a entidade conta com 193 países-membros.

Estrutura da ONU

A estrutura da ONU está representada no esquema abaixo, no qual estão descritas a composição e as atribuições dos principais órgãos da entidade.

CE6 (EM13CHS604).

ERICSON GUILHERME LUCIANO

Fonte: Elaborado com dados obtidos em: ONU. *Main organs*. Disponível em: <https://www.un.org/en/sections/about-un/main-organs/index.html>. Acesso em: 18 maio 2020.

Conselho de Segurança

CE6 (EM13CHS604).

Dotado dos maiores poderes, é considerado o principal órgão decisório da ONU. Dos 15 Estados-membros que dele fazem parte, cinco são permanentes: Estados Unidos, Rússia, China, Reino Unido e França. Os outros dez são eleitos pela Assembleia Geral de acordo com um critério de distribuição geográfica: cinco cadeiras para a África e a Ásia; duas para a América Latina; duas para a Europa Ocidental e uma para a Europa Oriental. Os membros não permanentes têm um mandato de dois anos.

A presidência do Conselho de Segurança (CS) é rotativa, e cada membro dispõe de um voto. O CS tem como finalidade a manutenção da paz e da segurança internacionais. Para que ocorra deliberação afirmativa do Conselho, são necessários nove votos, e cinco deles, dos membros permanentes, têm poder de veto: se um membro permanente vota contra determinada proposta, ela deve ser rejeitada; nenhuma resolução pode ser adotada sem o aval da totalidade dos membros efetivos. Essa disposição concede aos membros permanentes um grande poder, o que tem sido criticado por diversos países.

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

MODERNA

Mediação sugerida
Geografia

CG7; CE1(EM13CHS101); CE6 (EM13CHS604).

O dilema do Conselho de Segurança

Alguns observadores e estudiosos questionam a concepção de um Conselho de Segurança no qual um grupo de apenas cinco países tem lugar permanente e o poder de aprovar ou rejeitar todas as proposições apresentadas. Leia o texto de um historiador britânico, Paul Kennedy, que se contrapõe a essa concepção.

> Sempre houve grandes potências. O Império Romano tinha muito mais poder e privilégios do que os gauleses, os antigos bretões e as tribos de Espanha, não tendo a Dinastia Qin, na Ásia, qualquer rival à altura.
>
> Após o ano de 1500, as maiores potências europeias sempre foram vistas como pertencendo a um campeonato diferente daquele em que se encontravam os Estados de média dimensão e as pequenas monarquias à sua volta. Em 1814-15, a pentarquia constituída pela Áustria, pela Grã-Bretanha, pela França, pela Prússia e pela Rússia criou e dirigiu o sistema de paz, que sucedeu às grandes guerras do longo século XVIII. Além disso, quando o Concerto Europeu finalmente desabou, em 1914, o terrível conflito que se lhe seguiu instigou uma nova constelação de grandes potências vitoriosas a reorganizar, em 1919, o sistema a seu bel-prazer, muitas vezes contra a vontade e os desejos de alguns intervenientes [menores]. Enquanto a Segunda Guerra Mundial se aproximava do fim, um outro grupo seleto de grandes potências uniu-se para erigir a nova ordem mundial de 1945 – assim sendo, qual será a razão para se ficar tão admirado com o fato de que se arrogaram a privilégios extraordinários? Os contemporâneos teriam ficado em estado de choque se não o tivessem feito.
>
> No entanto, qualquer pessoa sensata, hoje em dia, considera ultrajante que uns meros cinco, dos [193] Estados soberanos que constituem as Nações Unidas, tenham poderes e privilégios especiais. Cinco países – a Grã-Bretanha, a França, a República Popular da China, a Rússia e os Estados Unidos – têm lugar permanente no núcleo do Conselho de Segurança da ONU, o qual [...] representa o coração do nosso sistema de segurança global. Aquilo que fazem ou decidem fazer, e aquilo que acordam ou vetam dita o destino dos esforços, no sentido de se atingir a paz através de tratados internacionais. Uma realidade ainda mais espantosa e perturbadora reside no fato de que qualquer um dos cinco permanentes, caso o seu governo nacional esteja determinado a fazê-lo, pode paralisar os movimentos do Conselho de Segurança: aliás, é um direito que lhe é conferido pela Carta. [Podemos, assim, perceber que] alguns Estados são mais iguais do que os outros.
>
> KENNEDY, Paul M. *O parlamento do homem*: história das Nações Unidas. Lisboa: Edições 70, 2009. p. 69-70.

G. RONALD LOPEZ/ALAMY/FOTOARENA

O prédio mais a frente, à esquerda, é a sede da ONU, em 2018. Foi projetado por uma equipe com arquitetos renomados, de diversas nacionalidades, incluindo o brasileiro Oscar Niemeyer. A construção horizontal, na base, também integra o complexo.

Não escreva no livro.

1. A quais normas de composição e funcionamento do Conselho de Segurança da ONU o autor se contrapõe?
2. Extraia do texto exemplos de argumentos utilizados pelo autor para justificar sua postura crítica em relação ao enorme poder atribuído a apenas cinco países no Conselho de Segurança da ONU.
3. Como você interpreta a frase conclusiva do autor: "alguns Estados são mais iguais do que os outros"?

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

MODERNA

Assembleia Geral

CE6 (EM13CHS604).

A Assembleia Geral reúne-se anualmente no mês de setembro. Todos os países-membros enviam seus representantes, tendo direito a um voto cada país. Apesar de o encontro ser anual, no caso de algum acontecimento importante, o Conselho de Segurança pode convocar reuniões extraordinárias no encontro anual, então os países-membros apresentam suas propostas para solucionar problemas internacionais, além de deliberar sobre o orçamento da organização, e escolher os membros do Conselho de Segurança. A votação é em maioria simples; em casos graves são necessários dois terços dos votos.

ATILGAN OZDIL/ANADOLU AGENCY/AFP

Assembleia Geral da ONU reunida no dia 8 de junho de 2018 com a finalidade específica de eleger cinco novos membros não permanentes do Conselho de Segurança. Os eleitos foram Alemanha, Indonésia, África do Sul, República Dominicana e Bélgica, que assumiram seu assento no Conselho em janeiro de 2019, substituindo Bolívia, Etiópia, Cazaquistão, Holanda e Suécia. Eles terão mandatos de dois anos. Desde o final da Guerra Fria, tem-se discutido a ampliação do número de membros permanentes no Conselho de Segurança.

Secretariado

CE6 (EM13CHS604).

O Secretariado exerce a função administrativa do órgão, sendo o secretário-geral nomeado pela Assembleia Geral a cada cinco anos. Além de presidir e administrar a ONU, o secretário-geral pode submeter qualquer assunto ao Conselho de Segurança e tem a obrigação de apresentar um relatório anual sobre as atividades da organização. Já foram secretários-gerais da ONU representantes da Noruega, Suécia, Birmânia (atual Mianmar), Áustria, Peru, Egito e Gana. Em 2017, o português António Guterres, representante da Europa, passou a ocupar o cargo.

Conselho de Tutela

Definido como um dos órgãos principais da ONU em 1945, o Conselho de Tutela tinha a atribuição de supervisionar a administração dos territórios que se encontravam sob tutela internacional, ajudando a preparar suas populações para a independência e o estabelecimento de governos próprios. Todos os territórios na condição de tutelados – sendo a maioria países africanos – tornaram-se Estados soberanos na segunda metade do século XX. O último deles foi Palau, no Pacífico, que conquistou esse estatuto em 1994. Assim, a finalidade do Conselho de Tutela deixou de existir e o órgão suspendeu suas atividades em novembro de 1994.

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

CE6 (EM13CHS604).

Conselho Econômico e Social

O Conselho Econômico e Social é integrado por 54 membros das Nações Unidas, eleitos pela Assembleia Geral. Seu objetivo é coordenar atividades sociais, econômicas, culturais, educativas e sanitárias e recomendar ações conjuntas para promover o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais de todos. Esse conselho coordena inúmeros organismos internacionais e agências especializadas, tais como Unesco, FAO, Unicef, OIT e OMS.

Tribunal Internacional de Justiça

O Tribunal Internacional de Justiça é um órgão com função jurídica, que tem como objetivo resolver questões relacionadas ao direito internacional e a disputas legais submetidas pelos Estados e emitir pareceres consultivos. Sua sede se localiza no Palácio da Paz em Haia, na Holanda, e é o único dos seis principais órgãos das Nações Unidas não localizados em Nova York, nos Estados Unidos.

Mediação sugerida
Geografia
Filosofia
História

CE6 (EM13CHS604).

Uma organização a serviço da paz?

Desde sua fundação até 1955, a ONU sempre foi dominada pelos interesses dos Estados Unidos e de seus aliados, que na maior parte das vezes obtinham os dois terços dos votos necessários para constituir a maioria nas votações da Assembleia Geral.

A partir de 1955, com o início do processo de descolonização da África e da Ásia, dezenas de novos países ingressaram na ONU, e na década de 1960 a intensificação desse processo fez com que nações pobres e recém-independentes passassem a ser maioria no organismo.

A mudança provocada pelo ingresso desses países na ONU contribuiu substancialmente para mudar o eixo central das preocupações da organização.

Durante o período de liderança estadunidense, os embates eram centrados nos fundamentos da Guerra Fria, ou seja, o foco voltava-se para questões sobre o conflito entre capitalismo e socialismo e sobre segurança.

Com a chegada das nações recém-descolonizadas e, portanto, com a maioria dos votos em posse de países preocupados com a desigual distribuição de riquezas entre o Norte, rico, e o Sul, pobre, as discussões na Assembleia Geral tomaram novos rumos.

Em 1960, em consequência dessas mudanças, o Conselho Econômico e Social aprovou a criação do Decênio do Desenvolvimento. A preocupação maior foi encontrar formas de possibilitar a aceleração do desenvolvimento das nações pobres. Houve então consenso em estabelecer regras de comércio mundiais mais favoráveis às nações menos desenvolvidas. Nessa época, o Conselho criou a Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento (Unctad).

REPRODUÇÃO

O mapa símbolo da ONU, uma projeção polar centrada no norte, pode ser considerado uma metáfora do que realmente ocorre na organização. Os reais condutores da ONU são os países desenvolvidos representados na parte central do mapa, enquanto os países pobres, em sua maioria localizados no Hemisfério Sul, situam-se na periferia.

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

Jogos de interesses

CE6 (EM13CHS604).

O crescimento da influência dos países pobres na ONU e a defesa de propostas de mudança nas relações internacionais provocaram, nos anos 1980, uma reação iniciada no Reino Unido e nos Estados Unidos em defesa dos interesses dos países ricos. Durante os governos da primeira-ministra britânica Margaret Thatcher e do presidente estadunidense Ronald Reagan, consolidou-se uma reorientação enfatizando programas econômicos neoliberais, com restrições às políticas de concessão de auxílio aos países pobres. Alegando que a pobreza era fruto de problemas internos e não de políticas econômicas internacionais, os países ricos passaram a defender propostas de contenção de gastos dos países pobres em detrimento de políticas compensatórias. Propuseram também a abertura dos mercados mundiais e o fim do protecionismo para expandir o desenvolvimento e o crescimento econômico. Tais medidas, associadas à alta do dólar e ao aumento da taxa de juros no mercado internacional, provocaram forte ampliação das dívidas dos países pobres.

Enfraquecidos e dependentes, os países pobres tornaram-se reféns das políticas econômicas controladas pelos países ricos. A partir dos anos 1990, com a dissolução da União Soviética e o estabelecimento de uma "nova ordem mundial", o governo estadunidense anunciou o fim dos conflitos ideológicos e propagou a ideia de uma ordem mais justa e com menor número de conflitos. Contudo, o mundo se tornou ainda mais violento, uma vez que novos enfrentamentos étnicos, religiosos e econômicos surgiram em diversas regiões. Em muitos casos, a presença militar dos Estados Unidos é notória com ou sem aprovação da ONU. Além disso, os direitos estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos do Homem, criados pela ONU, como a igualdade, a liberdade e a dignidade, nem sempre são respeitados.

Explorando outras fontes

Vídeo

O que são os direitos humanos? Estados Unidos, s.d. Direção: ONG Unidos pelos Direitos Humanos. 9 min. Disponível em: <http://br.humanrights.com/home.html>. Acesso em: 16 maio 2020.

O vídeo fornece elementos para discutir os direitos humanos e mostra como eles foram concebidos no decorrer da história desde o século VI a.C. (com o Cilindro de Ciro) até 1948 (com a Declaração Universal dos Direitos Humanos).

RODI SAID/REUTERS/FOTOARENA

Veículos blindados das forças estadunidenses na Síria, perto da fronteira com a Turquia, em 2017. Os Estados Unidos iniciaram sua mobilização na Síria em 2014, como parte de uma coalizão internacional criada para combater o grupo jihadista Estado Islâmico (EI) e o governo sírio.

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

MODERNA

Mediação sugerida
Sociologia
Geografia
Biologia

CG2, CG8, CG10.
CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS106).
Integração com Ciências da Natureza e suas Tecnologias:
CE1 (EM13CNT207).

O novo coronavírus e a importância das organizações internacionais

Recentemente assistimos a um fenômeno de proporções globais que afetou a saúde de milhões de pessoas e o cotidiano das populações de países de todos os continentes. A disseminação de um vírus altamente contagioso provocou a pandemia da chamada Covid-19. Em um cenário como esse, a Organização Mundial da Saúde (OMS) desempenha um papel importantíssimo.

Entre as inúmeras lições que podem ser tiradas da tragédia da difusão do novo coronavírus, nomeado de Sars-CoV-2 e causador da doença intitulada Covid-19, está a importância das relações internacionais, não só no sentido estreito de fechamento das fronteiras para a contenção da pandemia, como também em uma visão mais ampla de elaboração de estratégias conjuntas para esclarecimentos e diminuição dos danos.

Sob determinado ângulo das relações internacionais, essa importância está mais bem traduzida pelo papel institucional das organizações internacionais na conformação de determinados arranjos, regimes ou sistemas de governança. Nesse sentido, a difusão internacional do novo coronavírus pôs em evidência uma instituição em especial, a OMS (Organização Mundial da Saúde), a qual tem coordenado esforços multilaterais de diplomacia da saúde para conter a Covid-19 desde o surto inicial.

A organização, subordinada à ONU (Organização das Nações Unidas), criada em 1946 e com entrada em vigor em 1948, é a principal responsável pela cooperação internacional na área da saúde. Embora outras entidades empenhem seus esforços na saúde internacional — caso de instituições de alcance global, como o Banco Mundial e a Organização Mundial de Comércio, de alcance regional, como a Opas (Organização Pan-Americana da Saúde) e a quase extinta Unasul (União das Nações Sul-Americanas), e até de fundações privadas —, a OMS se destaca nesse âmbito.

Em relação à Covid-19, a OMS foi responsável pela identificação do surto, por videoconferências com médicos chineses, diretamente da província de Wuhan, onde a enfermidade se manifestou primeiramente, e por disseminar os mecanismos de tratamento indicados. Também é por intermédio da organização que são emitidos os principais boletins que indicam a distribuição geográfica dos casos, entre outras atribuições.

O destacado papel da OMS acontece em função da sua liderança na macrocoordenação de esforços internacionais, que tem passado pelos círculos paradiplomáticos da comunidade científica internacional até os círculos diplomáticos dos formadores de políticas públicas em diferentes países, engendrando assim um sistema de transparência e troca de informações, por meio tanto de relatórios diários da situação de difusão do novo coronavírus no mundo, quanto da promoção de conferências médicas e do apoio à Colaboração em Pesquisa Global para Preparação para Doenças Infecciosas (a GLOPID-R), uma iniciativa de 28 países, incluindo o Brasil, de financiamento emergencial de pesquisas no combate à Covid-19.

LUIGI, Ricardo; SENHORAS, Elói Martins. O novo coronavírus e a importância das organizações internacionais. *Nexo Jornal*, 17 mar. 2020. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2020/O-novo-coronav%C3%ADrus-e-a-import%C3%A2ncia-das-organiza%C3%A7%C3%B5es-internacionais>. Acesso em: 27 jun. 2020.

Não escreva no livro.

- Discuta com os colegas sobre o papel da OMS, enfocando a importância de organismos internacionais na elaboração de estratégias de ações coordenadas voltadas à promoção da saúde global e ao estímulo de políticas públicas para prevenção e tratamento de doenças da população de diferentes países.

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

A NOVA ECONOMIA E O AUMENTO GLOBAL DA DESIGUALDADE

Mediação sugerida
Geografia

CE1(EM13CHS101);
CE2 (EM13CHS202);
CE4 (EM13CHS401, EM13CHS403);
CE5 (EM13CHS504).

Ao analisar os rumos do processo de globalização, nos últimos 20 anos, muitos especialistas têm ponderado que as mudanças até então difundidas pelo modelo neoliberal não foram igualitárias para a população de muitos países. Crises econômicas persistiram desde 2008, desencadeando o desemprego, ampliando a distância entre os mais ricos e os mais pobres e provocando um sentimento de desalento diante do que foi outrora proposto.

Os impactos do desemprego sobre a sociedade são analisados no texto do boxe a seguir pelo sociólogo Serge Paugam, que toma como exemplo a França. O texto apresenta parte de uma entrevista com o sociólogo realizada em 2016.

Desemprego e desqualificação social

Diria que desde que a Europa foi confrontada, em 2008, com uma terrível crise econômica, vemos a questão da desqualificação social se desenvolver, crescer ainda mais em nossa sociedade. Assim como nas sociedades europeias, aliás. A partir do momento em que uma sociedade como a francesa está confrontada com um desemprego de massa que não chegamos a resolver, isso aumenta os problemas de integração social. Por consequência, existirão na França cada vez mais pessoas que não vão se sentir bem integradas. Eu diria que tudo isso pode se explicar como um mecanismo bola de neve, pois a partir do momento em que não se está integrado no mercado de trabalho, onde se está ou desempregado, ou empregado sob contratos de duração determinada, sob contratos precários que não asseguram um nível de vida satisfatório e condições de trabalho satisfatórias; a partir do momento em que se está mal integrado profissionalmente, vai ser preciso viver permanentemente na insegurança, na insegurança social. Isso quer dizer que as famílias não podem programar seu futuro, porque elas estão em uma gestão diária do cotidiano. A partir desse momento, é claro que haverá numerosas consequências disso tudo. Essa dificuldade do mercado de trabalho, que afeta a ligação de participação orgânica, vai se traduzir por um enfraquecimento dos outros tipos de ligação.

O que observamos é que, nas famílias onde os pais estão desempregados, as crianças crescem também dentro de uma insegurança econômica e social maior. Eles crescem inseguros, e isso se traduz por comportamentos menos controlados, inclusive quando vão para a escola. O fato de não crescerem em um mundo seguro os predispõem a atitudes mais agressivas, mais violentas quando na escola, porque o universo no qual eles crescem é um universo de insegurança. Eles devem afirmar sua existência através de comportamentos deformadores, e essa deformação vai, de alguma maneira, ser um meio de resposta à insegurança na qual eles vivem. Um desemprego de massa tem efeitos diretos sobre o ambiente familiar e, consequentemente, em tudo o que tange o aprendizado escolar. Então, poderíamos dizer que o desemprego é como um câncer que se espalha em toda a sociedade e que predispõe a um enfraquecimento dos laços sociais. Penso que um país que não inclui a população no mercado de trabalho, que não oferece perspectivas em termos de emprego, é uma sociedade que arrisca ver todo o seu sistema de integração social se enfraquecer e produzir profundas desigualdades.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de. Educação e pobreza: impactos da crise econômica na França e no Brasil: uma entrevista com Serge Paugam. *RevistAleph*, ano XIII, n. 27, dez. 2016. p. 24-25.

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

MODERNA

Mediação sugerida
História
Sociologia
Geografia

CE2 (EM13CHS202);
CE4 (EM13CHS401, EM13CHS403);
CE5 (EM13CHS504).

Ideologias em questão

Para o historiador Yuval Noah Harari, as elites dos principais centros de poder do mundo criaram três grandes narrativas para explicar o século XX: a narrativa fascista, a comunista e a liberal. Contudo, após os anos 1990, com o fim dos regimes comunistas na antiga União Soviética e no Leste Europeu, a narrativa liberal predominou e os princípios de Estado mínimo, a abertura dos mercados, a criação de blocos econômicos supranacionais e as liberdades individuais passaram a ser defendidos em grande parte do mundo. Os países que não adotassem tal narrativa estariam fadados ao obscurantismo em pleno século XXI.

Entretanto, a realidade mostrou-se bem distinta e a crise econômica que abalou o mundo a partir de 2008 demonstrou que tais processos não se sustentavam, o que provocou um desalento generalizado na população. Crises de desemprego e seguidas ondas imigratórias fizeram surgir novos muros para conter os êxodos atuais, um rol de medidas protecionistas para garantir mercados e o crescimento de partidos políticos de extrema direita em diversos países. O ano de 2016 demonstra de forma significativa tais mudanças, com a vitória do voto a favor do Brexit e com a eleição do presidente Donald Trump nos Estados Unidos.

A desorientação resultante do atual quadro mundial demonstra o fim das narrativas que, de certo modo, orientam os processos de ajuste interno e externo dos países e criam situações muitas vezes inusitadas, como as manifestações ocorridas em 2018 a favor de um novo referendo sobre o Brexit.

KIRSTY WIGGLESWORTH/AP PHOTO/GLOW IMAGES

Manifestação pedindo novo referendo sobre o Brexit em Londres, na Inglaterra, em 2019.

O que é Brexit?

Brexit é uma abreviação para o termo em inglês *british exit* ("saída britânica", na tradução para o português). Esse é o termo que os meios de comunicação utilizam em reportagens e textos ao tratar da decisão do Reino Unido de deixar a União Europeia. Essa decisão ocorreu por meio de um plebiscito, realizado em 23 de junho de 2016. Nessa votação, eleitores britânicos puderam decidir se o Reino Unido deveria permanecer na União Europeia ou sair dela. A maioria das pessoas que votou (52% contra 48%) decidiu que o país deveria deixar o bloco.

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

Novas práticas políticas e internet

CE1 (EM13CHS101);
CE2 (EM13CHS202);
CE5 (EM13CHS504).

O crescente distanciamento entre a classe política e os cidadãos é outro aspecto importante no contexto mundial da atualidade. Como destaca o sociólogo Manuel Castells, uma nova forma de fazer política tem sido decisiva na geração desse fenômeno. As denúncias de corrupção que se alastram em muitos países criam cisões incontestáveis e, portanto, os políticos não mais representam os cidadãos, manifestando-se, dessa forma, uma crise de legitimidade.

Além disso, o novo *marketing* político substitui, muitas vezes, o debate franco e aberto por um *marketing* eleitoral centrado em redes sociais que trazem, em grande parte, notícias falsas, as denominadas *fake news*, para o centro das atenções. As verdades incontestáveis são perigosas e rompem com a capacidade de questionamento e de discernimento dos eleitores, o que influi diretamente nos resultados. Nas palavras de Castells:

> [...] a política é fundamentalmente emocional, por mais que isso pese aos racionalistas ancorados em um Iluminismo que há tempos perdeu seu brilho. A partir desse primeiro reflexo emocional que marca nosso universo visual emocional, procedemos ao processo cognitivo de elaboração e decisão. A impressão vai se tornando opinião. E se confirma ou se desmente na elaboração do debate contínuo que acontece nas redes sociais em interação com a mídia.
>
> CASTELLS, Manuel. *Ruptura*: a crise da democracia liberal. São Paulo: Zahar, 2018. *E-book*.

Nessa mesma linha de análise, o historiador Yuval Noah Harari destaca:

> Políticos e eleitores mal conseguem compreender as novas tecnologias, que dirá regular seu potencial explosivo. A partir da década de 1990 a internet mudou o mundo, provavelmente mais do que qualquer outro fator, mas a revolução da internet foi dirigida mais por engenheiros que por partidos políticos.
>
> HARARI, Yuval Noah. *21 lições para o século 21*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. *E-book*.

Como é possível concluir, para ambos, a Revolução Tecnológica em curso atinge diretamente o sistema democrático, a geração de empregos e a vida em sociedade. Ao trazer novos elementos, como a Inteligência Artificial (IA), será necessário compreender melhor a Revolução Tecnológica e organizar um sistema mundial de regulamentação como forma de gerenciar o seu conteúdo e dar credibilidade ao que se difunde por meio das redes digitais.

IMAGINECHINA/ALAMY/FOTOARENA – COLEÇÃO PARTICULAR

Head on ("De cabeça erguida", em tradução livre), de Cai Guo-Qiang. Instalação no Museu Guggenheim, Bilbao, 2014. Essa obra traz diversas estátuas de lobos que correm e saltam em direção a uma parede de vidro, de forma aparentemente irracional. É possível interpretá-la como uma crítica às "verdades incontestáveis" ou até mesmo às *fake news* divulgadas em meios de comunicação, que podem romper a capacidade de questionamento e discernimento dos indivíduos.

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

MODERNA

Mediação sugerida
História
Geografia

CG1, CG2, CG7;
CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS106);
CE2 (EM13CHS202);
CE5 (EM13CHS504).

Foco no texto

Desigualdades, nacionalismo e populismo

Na Union Street, uma das ruas principais [de Oldham, Inglaterra], o ponto mais movimentado parece ser um centro para desempregados. É ali que Brian Melling, 65, busca trabalho há quatro anos. Ex-motorista de caminhão, seu padrão de vida decaiu junto com as indústrias de Oldham, afetadas por uma globalização que encontrou salários mais baixos na Ásia e expulsou gente jovem e educada para as grandes cidades. Antes, Melling podia, como diz, "ter motocicleta [...] e fazer o que quisesse. E economizava dinheiro".

Hoje, vive em um apartamento quase que totalmente subsidiado por uma fundação privada e passa os dias com 73 libras por semana (R$ 340) do seguro desemprego. Para economizar, come enlatados de baixa qualidade, lanches frios, frutas e bebe muito chá.

Melling e as pessoas de sua região foram as maiores responsáveis pela aprovação do Brexit em 2016. Numa vitória apertada, 51,9% dos que votaram no referendo optaram por sair da União Europeia e reconquistar a opção de fechar o Reino Unido à imigração e a produtos estrangeiros.

Em Oldham, não só mais pessoas votaram no referendo como o apoio ao Brexit atingiu 61%, taxa que se repetiu em toda a Grande Manchester. Na Grande Londres, mais dinâmica e cosmopolita, deu-se o contrário: 60% votaram pela permanência.

Recentemente, a ex-primeira-ministra britânica Theresa May renunciou ao não concluir o Brexit, e pode ser substituída pelo ex-prefeito de Londres Boris Johnson, defensor da saída mesmo sem um acordo com a União Europeia.

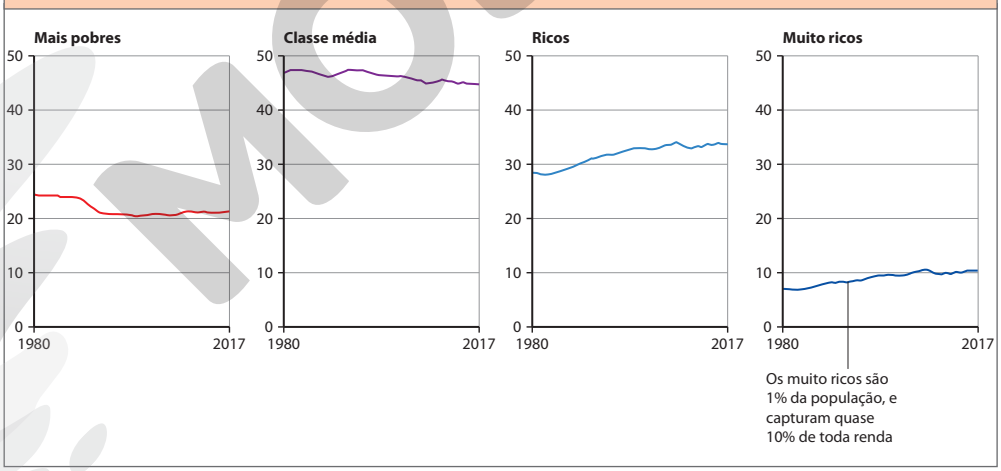
"Votei pelo Brexit porque estávamos melhor antes do mercado comum. Empobrecemos muito e todos têm nos tratado muito mal", diz Melling.

Em sua opinião, o radicalismo na Europa vem se alimentando de um sentimento parecido com o seu.

"Veja os 'coletes amarelos' na França. As pessoas querem um basta."

Para David Soskice, coordenador do International Inequalities Institute, em Londres, enquanto moradores de grandes centros têm se saído melhor por serem mais educados e globalizados, os do interior perdem renda e *status*.

Concentração de renda na Europa (participação na renda, em %)



ERICSON GUILHERME LUCIANO

Fonte: CANZIAN, Fernando. A revolta da classe média. *Folha de S.Paulo*, 22 jul. 2019. Disponível em: <http://temas.folha.uol.com.br/desigualdade-global/europa/a-revolta-da-classe-media.shtml?origin=uol>. Acesso em: 31 jul. 2020.

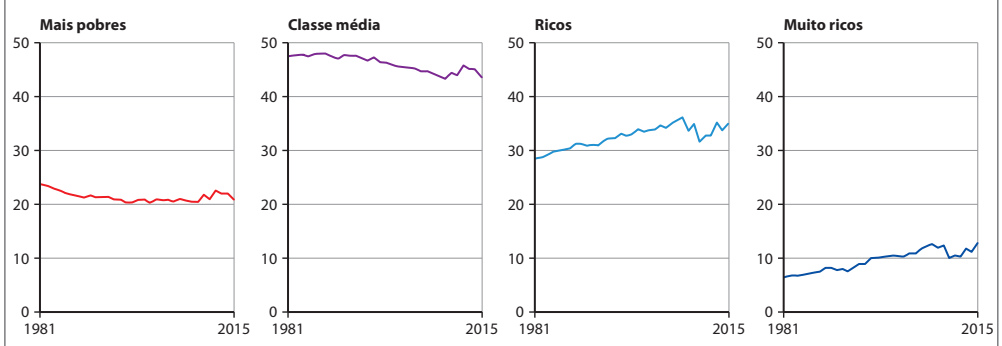
Isso explicaria tanto o Brexit quanto Donald Trump nos EUA, onde estados empobrecidos do meio-oeste garantiram a vitória do republicano.

Mas o principal motor do radicalismo e do populismo, sobretudo no Ocidente, seria o empobrecimento da classe média – resultado da mistura de globalização, avanços tecnológicos, melhor educação concentrada no topo e financeirização do capital em detrimento da produção física que gera empregos.

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

MODERNA

Concentração de renda no Reino Unido (participação na renda, em %)



ERICSON GUILHERME LUCIANO

Fonte: CANZIAN, Fernando. A revolta da classe média. *Folha de S.Paulo*, 22 jul. 2019. Disponível em: <http://temas.folha.uol.com.br/desigualdade-global/europa/a-revolta-da-classe-media.shtml?origin=uol>. Acesso em: 31 jul. 2020.

Cada vez mais distante dos ricos acima e pressionada por serviços públicos piores e gastos maiores, sobretudo com moradia, sem que os salários acompanhem, é a classe média quem se volta a partidos eurocéticos, anti-imigração e de extrema direita atrás de soluções.

[...]

Para Martin Wolf, comentarista-chefe no jornal britânico *Financial Times*, respostas como o Brexit, Trump e outros radicalismos "não farão nada para resolver o problema".

"Na verdade, isso só vai piorar as coisas, encorajando pessoas a culpar algum outro grupo, muitas vezes mais vulnerável", diz, em referência à imigração.

Entre todas as regiões do mundo, contudo, é na Europa Ocidental onde a desigualdade de renda ainda cresce mais devagar, embora ela também tenha tomado uma curva ascendente desde os anos 1980 – sobretudo pela crescente acumulação no topo.

No Reino Unido, o 1% mais rico dobrou a participação na renda nacional no período e hoje se apropria de cerca de 12% do total, segundo o Relatório da Desigualdade Global, da equipe do economista Thomas Piketty, da Escola de Economia de Paris.

Abaixo do topo, porém, 500 mil britânicos decaíram nos últimos cinco anos e hoje vivem com renda mensal inferior a 60% da média nacional.

Eles são hoje 4 milhões de trabalhadores (1 em cada 8) com renda mensal inferior a 1.100 libras (R$ 5.170), o que os classifica como pobres, segundo a Joseph Rowntree Foundation a partir de um dos critérios da União Europeia.

Esse empobrecimento coincidiu com cortes de mais de 30 bilhões de libras (R$ 140 bilhões) em benefícios sociais no Reino Unido desde 2010.

CANZIAN, Fernando. Desigualdade global: a revolta da classe média. *Folha de S.Paulo*, jul. 2019. Disponível em: <http://temas.folha.uol.com.br/desigualdade-global/europa/a-revolta-da-classe-media.shtml>. Acesso em: 17 maio 2020.

Após a leitura da reportagem, responda:

1. Como o entrevistado Brian Melling explica o aumento do radicalismo na Europa?
2. Os dados apresentados no gráfico contribuem para confirmar a explicação do entrevistado? Justifique sua resposta.
3. Em que países da Europa os movimentos nacionalistas e as críticas aos efeitos da globalização têm se manifestado com mais intensidade? Faça uma pesquisa e selecione notícias relativas a esse tema para discutir com os colegas em sala de aula.

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

MODERNA

Mediação sugerida
História
Geografia

Da globalização ao nacionalismo unilateral: um caso exemplar

A eleição à presidência de Donald Trump, representante do Partido Republicano, em 2016, provocou uma significativa mudança no discurso político estadunidense, fator responsável por impactar a política internacional em todo o planeta nos últimos anos. Sua inesperada vitória no colégio eleitoral, por 290 votos contra 232 da democrata Hillary Clinton, foi o resultado mais imprevisível da história recente das eleições estadunidenses.

Promovendo-se como um homem de negócios, sem vínculos com a velha política, Trump fez sua campanha com base nas seguintes proposições: ampla geração de empregos; controle sobre as fronteiras terrestres por meio da construção de um muro na fronteira com o México, com o objetivo de barrar a entrada de imigrantes nos Estados Unidos e cumprimento dos preceitos liberais. Com o *slogan* "*Make America great again*" ("Tornar a América grande novamente"), adotou um discurso ufanista e patriótico que inflamou grande parte do eleitorado conservador.

Desde que assumiu a presidência, em 27 de janeiro de 2017, Trump manteve um comportamento independente e nacionalista, com uso irrestrito das redes sociais para defender suas ideias e aproximando-se de antigos desafetos dos Estados Unidos, como o presidente russo Vladimir Putin e o líder norte-coreano Kim Jong-un. Logo após sua posse, assinou uma ordem executiva estabelecendo proibições de entrada de cidadãos vindos de alguns países árabes e africanos para os Estados Unidos, como o Iraque, Síria, Líbano, Somália, Iêmen, Irã e Sudão. A ordem executiva acabou sendo bloqueada por decisões em um tribunal federal.

Durante a campanha presidencial, com seu discurso xenófobo, antiglobalização e antiguerras, Trump obteve apoio das camadas menos escolarizadas e aproximou-se dos trabalhadores de baixa renda, que, naquele momento, sofriam com índices de desemprego acentuados, conquistando votos principalmente nas regiões rurais e de maioria branca.

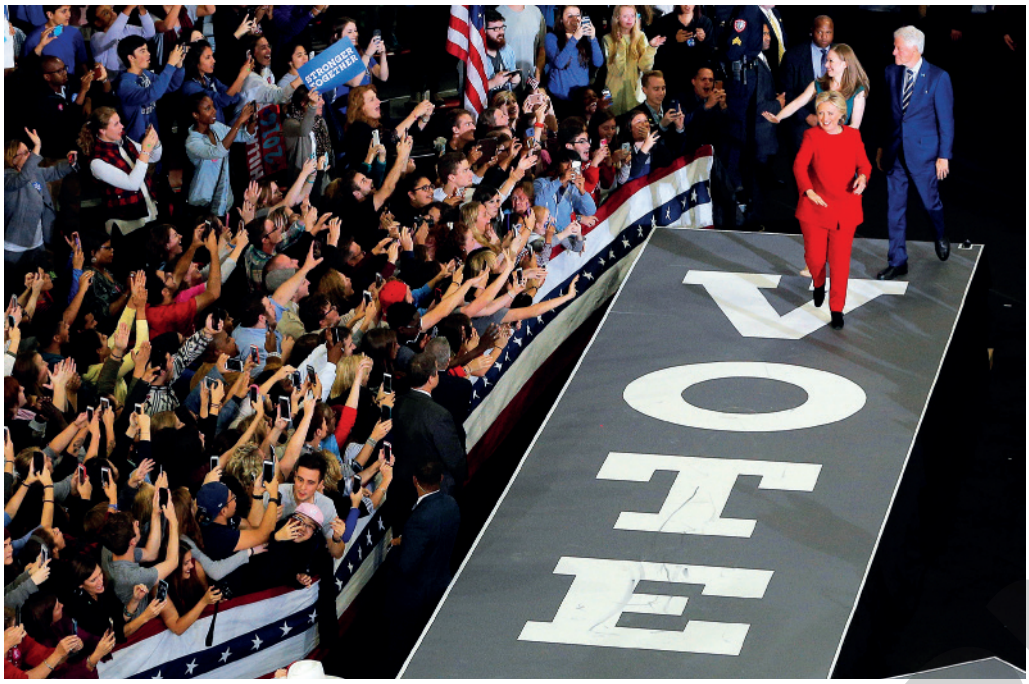
EVAN EL-AMIN/SHUTTERSTOCK

Donald Trump, em uma coletiva de imprensa durante uma Assembleia da ONU, em Nova York, em 2018.

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

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

BRIAN SNYDER/REUTERS/FOTOARENA



A então candidata presidencial, em 2016, Hillary Clinton, com a filha e o marido, o ex-presidente Bill Clinton, em um comício na Carolina do Norte, nos Estados Unidos.

Significados das eleições estadunidenses

O texto a seguir faz parte de uma obra recente de Manuel Castells e traz uma reflexão que esse estudioso fez sobre a eleição à presidência de Donald Trump em 2016, nos Estados Unidos.

No trecho selecionado, Castells destaca que aquela eleição foi apoiada não só pela maioria da população branca do país, como também por aqueles indivíduos que se sentiam atemorizados pelas rápidas mudanças econômicas, tecnológicas, étnicas e culturais em curso nos Estados Unidos.

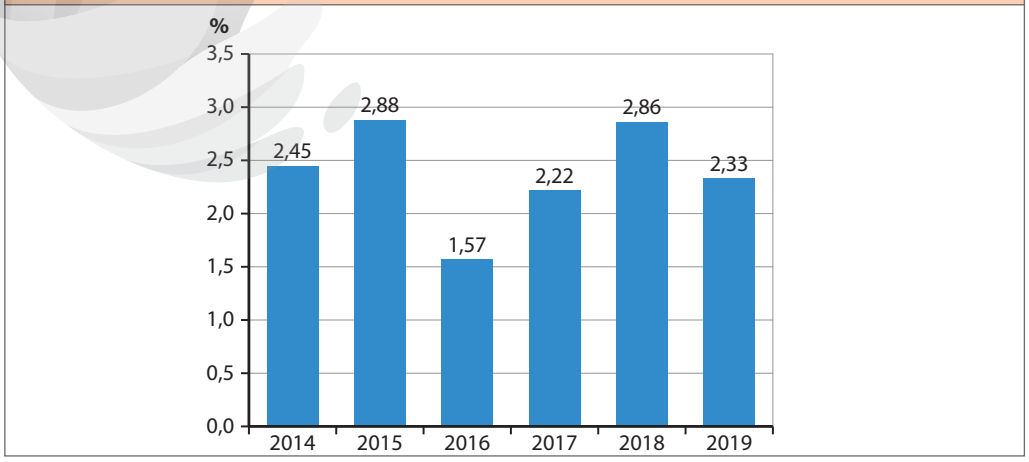
Leia, a seguir, como o sociólogo define o significado do voto em Trump nas eleições à presidência dos Estados Unidos em 2016:

> Foi um grito de sobrevivência em função de seu único ponto de apoio: serem cidadãos americanos e brancos. Confortados por sua bíblia, sua nação e seu fuzil. Assim, esperavam deter a invasão dos estrangeiros e reivindicar seus empregos ante a ganância de Multinacionais e banqueiros.
>
> CASTELLS, Manuel. *Ruptura*: a crise da democracia liberal. São Paulo: Zahar, 2018. *E-book*.

Nos três primeiros anos do governo Trump, em razão do cenário internacional favorável, a economia estadunidense equilibrou-se e teve um crescimento significativo, como se verifica no gráfico a seguir.

Taxa de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) nos Estados Unidos – 2014-2019

ERICSON GUILHERME LUCIANO



Fonte: STATISTA 2020. Disponível em: <https://www.statista.com/statistics/263614/gross-domestic-product-gdp-growth-rate-in-the-united-states/>. Acesso em: 19 maio 2020.

1. Leia o texto e depois faça as atividades sugeridas.

Às armas, cidadãos! É tempo. Às armas...

Assim começava um dos muitos panfletos manuscritos colocados nas paredes e nos postes de várias cidades brasileiras nos anos de 1820 a 1823, quando as ruas se agitavam na luta pela constitucionalização do reino e pela independência do Brasil. [...]

Embora a ideia de independência já tivesse se manifestado em alguns panfletos, tinha mais a ver com a formação de um centro de poder que evitasse o esfacelamento do Brasil do que com a queda dos laços de união entre Brasil e Portugal. [...]

Quando em 7 de Setembro Dom Pedro lançou o grito do Ipiranga que hoje se comemora como data da independência, para a maioria dos contemporâneos a separação já estava consumada, faltando apenas oficializá-la com a aclamação de Dom Pedro como Imperador constitucional do Brasil, o que foi feito em 12 de outubro de 1822. Restava, porém, a Dom Pedro e seus ministros garantir a integridade territorial. Ela foi conseguida com o recurso à força armada, mas também graças à legitimidade do Imperador conferida por séculos de tradição monárquica.

CARVALHO, José Murilo *et al.* (org.). *Às armas, cidadãos*: panfletos manuscritos na Independência do Brasil (1820-1823). São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p. 7-20.

a) O processo de Independência do Brasil pode ser entendido como uma permanência ou uma ruptura em relação à monarquia portuguesa e ao regime colonial? Justifique sua resposta com argumentos extraídos do texto.

b) Escreva um texto colaborativo sobre a independência do Brasil contextualizando os principais acontecimentos históricos. O texto deve ser elaborado de acordo com os critérios sugeridos pela *Wikipedia*. Para tanto, consulte as informações do artigo disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:Livro_de_estilo/Como_escrever_um_bom_artigo>. Acesso em: 3 jun. 2020. CE1 (EM13CHS103); CE6 (EM13CHS603).

2. Reúna-se com alguns colegas para interpretar o texto a seguir e fazer as atividades propostas.

A promoção e proteção dos direitos humanos de afrodescendentes têm sido uma prioridade para as Nações Unidas. A Declaração de Durban e Programa de Ação [de 2001] reconhecem que afrodescendentes foram vítimas de escravidão, do tráfico de escravos e do colonialismo, e continuam sendo vítimas das consequências. CE1 (EM13CHS106); CE5 (EM13CHS503); CE6 (EM13CHS601, EM13CHS604).

[...] apesar de avanços originais, o racismo e a discriminação racial, sejam diretos ou indiretos, de fato ou de direito, continuam a se manifestar em desigualdade e desvantagem.

A Década Internacional de Afrodescendentes foi proclamada pela resolução 68/237 [...] da Assembleia Geral e será observada entre 2015 e 2024, proporcionando uma estrutura sólida para as Nações Unidas, os Estados-membros, a sociedade civil e todos os outros atores relevantes para tomar medidas eficazes para a implementação do programa de atividades no espírito de reconhecimento, justiça e desenvolvimento.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. 2015-2024: Década Internacional de Afrodescendentes. Disponível em: <http://decada-afro-onu.org/background.shtml>. Acesso em: 3 jun. 2020.

a) Em grupos, pesquisem leis brasileiras da última década relacionadas às propostas da Organização das Nações Unidas (ONU) expostas no trecho citado. Cada grupo deve investigar uma lei e responder às seguintes questões:

- Quando essa lei entrou em vigor?
- O que essa lei determina?
- Qual foi sua repercussão pública? Relacionem os argumentos de quem a defendeu e de quem a criticou.
- Resultados foram alcançados? Quais?

b) Com base nos dados levantados, discutam: a conquista de leis significou um avanço em termos de cidadania para os negros? Divulguem os resultados da pesquisa na forma de um mapa mental e publiquem no espaço da escola.

c) Assista ao vídeo *Cais do Valongo marca presença da herança africana no Brasil*, disponível em: <http://decada-afro-onu.org/videos.shtml> (acesso em: 2 jun. 2020). Por que o local foi considerado patrimônio da humanidade?

3. O texto a seguir trata do papel da censura durante a ditadura civil-militar no Brasil. Leia-o e faça o que se propõe a seguir. CE6 (EM13CHS602, EM13CHS605).

O governo dos militares carregava consigo uma proposta de silêncio, e utilizou a censura política como ferramenta de desmobilização e supressão do dissenso. A ideia era aparentemente simples: combinava manejar o controle sobre a produção e a circulação de bens culturais no país com repressão política. Nenhum outro órgão cresceu tão depressa, e a censura passou a atuar com diferentes objetivos: garantir o controle do fluxo público de informação,

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

EM MODERNA

de comunicação e da produção de opinião, reprimir o conteúdo simbólico presente na produção cultural, e manipular os mecanismos de memória e interpretação da realidade nacional.

SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloisa M. *Brasil*: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 464.

a) Identifique, no texto, palavras-chave que podem ser associadas ao regime político da ditadura civil-militar no Brasil.

b) De acordo com as autoras, que usos a ditadura civil-militar fez da censura? Em sua resposta, considere o trecho: "[...] utilizou a censura política como ferramenta de desmobilização e supressão do dissenso".

c) Discuta com os colegas:

- Atualmente, pode-se afirmar que a liberdade de imprensa e de expressão prevalece no Brasil?
- Qual é a importância, para os jovens, da liberdade de imprensa e de expressão? Escreva um parágrafo sintetizando os argumentos da turma e apresente-o aos colegas.

d) Agora, leia o trecho a seguir.

Durante a ditadura militar, apesar de na Constituição de 1967 ainda constar o direito à liberdade de expressão, ela era amplamente restringida. Nos anos mais duros da época, era coibida qualquer forma de manifestação de pensamento, credo e ideologia política. Esse direito só veio a ser reestabelecido e reintegrado com a Constituição Cidadã.

POLITIZE! Liberdade de expressão e liberdade de imprensa: quais as diferenças? Disponível em: <https://www.politize.com.br/liberdade-de-expressao-liberdade-de-imprensa/>. Acesso em: 2 jun. 2020.

Com base nesse trecho, reflita: existe diferença entre a liberdade de expressão e a liberdade de imprensa? Quais são as principais semelhanças e diferenças? Faça uma breve pesquisa sobre esse tema na internet. Anote as fontes e os *sites* usados em sua pesquisa, sintetize as ideias e produza um *podcast* debatendo o tema com a participação de toda a turma.

CE1 (EM13CHS106); CE6 (EM13CHS603).

4. Em outubro de 2018, o Brasil comemorou 30 anos da promulgação da Constituição Cidadã. Uma série de fatos notáveis relembrou esse momento histórico da vida política do país. O texto a seguir dá destaque a algumas conquistas da Constituição de 1988.

A Constituição de 1988 colocou a Educação como dever do Estado, inclusive para quem não teve acesso ao ensino na idade certa. Foi ampliada a educação rural e enfatizados os esforços para incluir as crianças com deficiência e a população indígena. [...]

A Constituição de 88 reconheceu a importância da biodiversidade ao dedicar um capítulo ao Meio Ambiente. Passou a exigir avaliação de impacto ambiental para obras e abriu caminho para legislações posteriores, como a Lei das Águas e a Lei dos Crimes Ambientais. [...]

Outra revolução importantíssima após tantos anos de regime militar foi a possibilidade de os cidadãos apresentarem projetos de lei, com a assinatura de 1% dos eleitores do País.

30 ANOS da Constituição. Câmara dos Deputados. Senado Federal. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/agencia/infograficos-html5/constituinte/index.html>. Acesso em: 2 jun. 2020.

a) Pesquise, na internet, textos, vídeos, fotografias e até mesmo *podcasts* que rememoram os 30 anos do processo de elaboração da atual Constituição brasileira. Anote os aspectos que mais chamaram sua atenção e as fontes pesquisadas.

b) Com base na pesquisa, você e os colegas devem escolher um tema que considerem relevante para os jovens de hoje e que apresente impacto nacional. Elaborem coletivamente um projeto de lei para ser encaminhado ao Congresso. Alguns pontos importantes que devem ser considerados no trabalho de vocês:

- escolham um único tema por votação entre todos os colegas da turma. Discutam e elaborem o projeto de lei inicial;
- verifiquem se o projeto de lei é constitucional, ou seja, pesquisem e verifiquem o que a Constituição diz em relação a esse tema;
- pesquisem e elaborem o projeto de lei, justificando a escolha do tema.

5. O grafite é uma modalidade de arte urbana muito presente nas grandes metrópoles do Brasil e do mundo. Entre os artistas plásticos mais conhecidos do universo do grafite, destaca-se o britânico Banksy. Avesso a aparições públicas, quase nada se sabe dele; poucos já viram seu rosto ou presenciaram a produção de seu trabalho.

Nos grafites, estêncils e painéis de Banksy, percebe-se uma forte intencionalidade crítica em relação ao mundo globalizado do capital e ao modo de vida urbano atual. Veja, na página seguinte, alguns de seus painéis.

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS103); CE5 (EM13CHS503, EM13CHS504).

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

MODERNA

Não escreva no livro.

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS103); CE2 (EM13CHS201, EM13CHS202); CE5 (EM13CHS504).

ESSDRAS M SUAREZ/THE BOSTON GLOBE/GETTY IMAGES

Obra atribuída a Banksy, em uma rua de Boston, Estados Unidos, 2014. Em português, os dizeres: "Siga seus sonhos" e "Cancelado".

ROGER CRACKNELL 01/CLASSIC/ALAMY/FOTOARENA

Obra de Banksy em uma rua de Londres, Inglaterra, 2008.

STEFANO BALDINI/ALAMY/FOTOARENA

Soldado e menina, de Banksy, em uma rua de Belém, na Palestina, 2010.

a) Com um colega, analise o conteúdo crítico de cada imagem. Depois, registre no caderno suas conclusões.

b) Em uma data agendada pelo professor, apresentem o resultado da reflexão aos demais colegas.

6. Em 2014, o fotógrafo e artista plástico estadunidense Andres Serrano organizou, em Nova York, nos Estados Unidos, a exposição intitulada *Residentes em Nova York*, que contou com fotografias – produzidas por ele e por outros artistas – de pessoas desabrigadas e da população de rua daquela e de outras cidades do mundo. Veja, a seguir, algumas fotografias exibidas na exposição.

FOTOGRAFIAS: CORTESIA DO ARTISTA E DA GALERIA NATHALIE OBADIA

Fotografias da série *Residentes em Nova York*, de Andres Serrano, expostas em 2014, em Nova York, nos Estados Unidos.

- Reflita sobre a presença de moradores de rua no centro do capitalismo global, Nova York. Depois, escreva um texto dissertativo relacionando esse fato ao conceito de pobreza desqualificante, mencionado na Unidade.
- Apresente seu texto aos colegas para uma discussão em sala de aula.

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

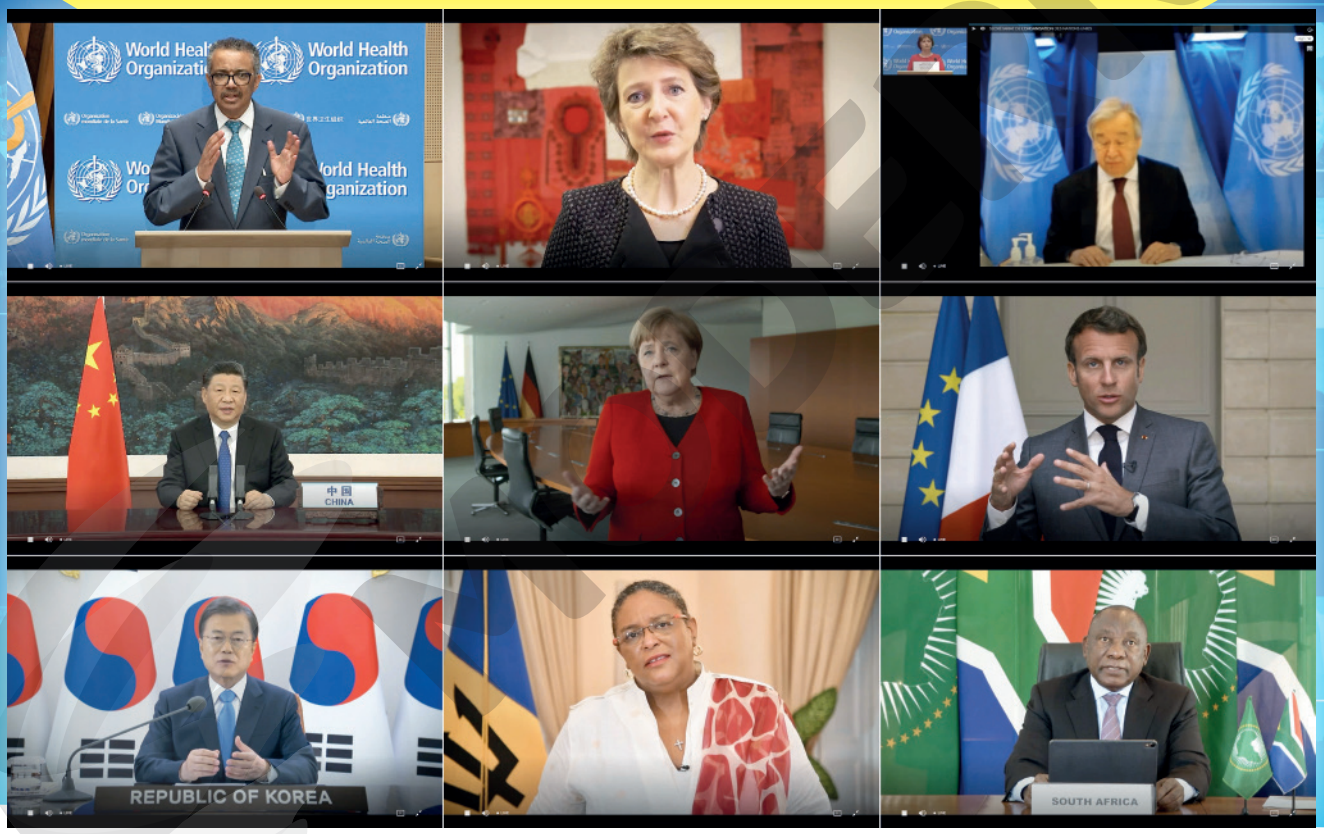
CÓPIA MODELO

Pesquisa em foco

UM OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS

O fenômeno da globalização implicou maior interdependência não apenas econômica, mas também cultural e política entre os diferentes países; consequentemente, entre as ações nacionais de seus Estados. Isso significa que, embora cada Estado nacional tenha autonomia de agir no próprio território, essa ação não pode ser isolada das relações internacionais e diplomáticas. Assim, as políticas públicas e a maneira de cada Estado lidar com diferentes problemas sociais variam até certo ponto, mas também seguem tendências globais. Muitas dessas tendências são negociadas e determinadas em reuniões de organismos internacionais e fóruns de lideranças, que contam com diversos representantes, como no caso mostrado na imagem.

WORLD HEALTH ORGANIZATION/AFP



Representantes de diversas partes do mundo em falas por videoconferência, no *site* da Organização Mundial da Saúde (OMS), em meio à pandemia da Covid-19, em maio de 2020. Na imagem, da esquerda para a direita, de cima para baixo: Tedros Adhanom Ghebreyesus (diretor-geral da OMS); Simonetta Sommaruga (presidente da Suíça); António Guterres (secretário-geral da ONU); Xi Jinping (presidente da China); Angela Merkel (chanceler alemã); Emmanuel Macron (presidente da França); Moon Jae-in (presidente da Coreia do Sul); Mia Mottley (primeira-ministra de Barbados); e Cyril Ramaphosa (presidente da África do Sul).

ILUSTRAÇÕES: MILTON RODRIGUES ALVES

Nesse contexto, as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas têm sido essenciais, por meio, principalmente, dos estudos e das pesquisas desenvolvidas pela Ciência Política e pelas Relações Internacionais, como ferramentas de análise e debate de políticas públicas.

A seguir, você vai vivenciar como ocorrem fóruns de lideranças, nos quais são deliberadas diversas decisões que podem influenciar diretamente nossa vida. Para isso, você vai mobilizar os conceitos trabalhados nas Unidades 3 e 4 deste livro, desenvolvendo um projeto que trata de políticas públicas e estratégias necessárias para que elas sejam eficazes. É importante que você, como cidadão, seja capaz de posicionar-se a favor ou contra determinadas decisões e saiba quais são os órgãos e as instituições, que muitas vezes respondem por nós.

Neste projeto, você deve escolher um tema – a partir do que foi abordado nas Unidades 3 e 4 – para realizar um **estudo de caso** sobre uma política pública local, com base em **revisão bibliográfica**, e produzir um ***policy paper***, ou seja, um documento com recomendações ao Estado (no caso, representado pelas prefeituras) sobre como lidar com um fenômeno ou um problema específico.

Esses documentos produzidos por você e pelo restante da turma devem ser discutidos em uma simulação de fórum de líderes políticos que vocês vão realizar em sala de aula. Cada estudante deve representar a prefeitura responsável pela política pública que escolheu como caso de estudo. O fórum deve culminar na elaboração de uma carta de recomendações comuns sobre as políticas públicas estudadas.

1 ESCOLHA UM TEMA

Escolha um dos seguintes temas relacionados a conteúdos abordados nas Unidades 3 e 4 como eixo central do trabalho:

- **As comissões da verdade como políticas públicas de memória na democracia.**
- **Desigualdade, pobreza e distribuição de renda.**
- **Educação política e letramento digital na era das *fake news*.**

2 ESCOLHA DO CASO

Um estudo de caso parte sempre de um caso particular para elaborar reflexões mais amplas sobre fenômenos sociais, econômicos, políticos etc. Essa forma de realizar investigações nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas permite que fenômenos sejam observados de forma concreta. Para isso, é preciso que o caso seja pertinente, ou seja, que a seleção do caso a ser estudado leve em conta a seguinte questão: de que maneiras esse caso exemplifica, ilustra ou aponta para fenômenos que já conhecemos e reconhecemos quanto ao tema trabalhado?

Com essa questão em mente, e fundamentando-se no tema, faça uma pesquisa sobre as políticas públicas locais (municipais), na cidade em que vive, em cidades vizinhas a ela ou em outras cidades do Brasil. Escolha uma política pública que considere interessante, mesmo que não concorde totalmente com ela. Você deve estudá-la à luz das discussões realizadas ao longo do Livro, mas, em especial, nas Unidades 3 e 4.

O estudo de caso começa com a seleção do caso. Em seguida, deve-se fazer uma análise cuidadosa dele, embasada em informações obtidas por meio de pesquisa em outras fontes, por meio de uma boa revisão bibliográfica. Neste projeto, essa fase de pesquisa, análise e revisão bibliográfica deve dar origem a um *policy paper*. Siga as próximas orientações para fazer este trabalho!

ILUSTRAÇÕES: MILTON RODRIGUES ALVES

PROIBIDA

3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA, PESQUISA E ANÁLISE

Para elaborar o *policy paper*, realize uma análise crítica da política pública escolhida, observando a eficácia, os resultados, as vantagens, os desafios e os obstáculos encontrados na sua implementação. Para isso, faça uma pesquisa em fontes oficiais sobre os dados da aplicação dessa política (como funciona, qual a população atendida, qual a extensão da aplicação, se já foi implementada e como etc.), além de uma revisão bibliográfica que contextualize o caso em um debate mais amplo sobre esse tipo de política pública. A revisão bibliográfica é um processo de sistematização das publicações já realizadas (livros, capítulos, artigos científicos, dissertações e teses de pós-graduação etc.) sobre o objeto estudado, comparando-as tanto na forma de abordá-lo quanto nas conclusões que apresentam sobre ele. Nessa revisão bibliográfica, em particular, você deve consultar também outros *policy papers* já publicados (se houver) sobre o caso ou sobre casos semelhantes.

4 PRODUÇÃO DO DOCUMENTO

Para começar a escrever o *policy paper*, procure um exemplo real desse tipo de documento e observe a construção textual. De que maneira o texto é organizado? Quais seções são apresentadas? Como os dados são mostrados e articulados? Quais escolhas de linguagem e texto produzem o tom de recomendação? O uso da língua é feito no registro formal ou informal? Observe atentamente essas questões e planeje, com base nessas características, a forma como escreverá o *policy paper*. Após redigir o texto, realize uma revisão gramatical e ortográfica, de estilo e adequação, fazendo as correções necessárias.

5 FÓRUM DE LÍDERES MUNICIPAIS

Para discutir os documentos produzidos, você e os colegas da turma vão participar da simulação de um fórum de lideranças municipais (prefeitos, secretários, vereadores), que pode ser de tema único – caso toda a turma tenha trabalhado com o mesmo tema – ou composto de reuniões separadas por tema.

O objetivo desse fórum é produzir uma carta das lideranças municipais (representadas por vocês) com recomendações sobre as políticas públicas em questão para as demais prefeituras do país: se devem ser implementadas ou não, de que forma, com que cuidados, se são necessários ajustes, para que tipo de município são mais eficazes etc. No caso de haver mais de um tema, cada reunião temática deve apresentar uma carta diferente. Dependendo da relevância da política pública, ela pode ser recomendada até mesmo em âmbito nacional, caso o debate entre lideranças chegue a essa conclusão.

A carta deve conter uma breve descrição da política pública apresentada, ressaltando vantagens, desvantagens, desafios e possibilidades, além do veredito do fórum sobre a recomendação ou não para a implementação nos demais lugares.

IMPORTANTE! Antes da data combinada para o fórum, todos da turma devem, necessariamente, ter lido os *policy papers* produzidos pelos colegas que escreveram sobre o mesmo tema. Isso é essencial para que estejam preparados para a realização de um debate qualificado.

BOM TRABALHO!

ILUSTRAÇÕES: MILTON RODRIGUES ALVES

MODELO

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS

Unidade 1

CHARDIN, Teilhard de. *Le phénomène humain*. Paris: Seuil, 1955.

- Obra de Teilhard de Chardin, teólogo, filósofo e paleontólogo francês que, em seus estudos, pretendia construir uma visão que integrasse a ciência e a teologia.

CHILDE, Gordon. *A evolução cultural do homem*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

- Obra de Gordon Childe, um dos mais importantes estudiosos da Arqueologia, em que se discute a relação entre os seres humanos e a formação de sua cultura.

CUVILLIER, Armand. *Sociologia da cultura*. Porto Alegre: Globo, 1975.

- A obra apresenta importantes conceitos e estudos do campo da Sociologia, como o trabalho do sociólogo, as instituições sociais (família e casamento, economia, educação, Estado e governo), a cultura, o comportamento coletivo, as organizações da sociedade civil, entre muitos outros.

ECHEVERRÍA, Rafael. *Ontologia del lenguaje*. Santiago: Dolmen, 1997.

- A obra apresenta discussões importantes do campo da linguagem, refletindo sobre como todo fenômeno social é um fenômeno linguístico.

ELIADE, Mircea. *Mito e realidade*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

- Nessa obra, são analisados o mecanismo, a função e a evolução dos mitos, considerando que estes estão ligados às indagações sobre o significado do mundo e da existência humana.

GEERTZ, Clifford. *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books, 1973.

- O livro discute e sintetiza concepções sobre o que é cultura e o papel que ela desempenha na vida de indivíduos e grupos sociais.

HARARI, Yuval N. *Sapiens*: uma breve história da humanidade. Porto Alegre: L&PM, 2017.

- A obra aborda a história dos seres humanos, desde a chamada Pré-História até o século XXI. Seu principal argumento é que o Homo sapiens subjugou as demais espécies porque é o único animal capaz de cooperar de forma flexível.

LUKÁCS, Georg. Arte livre ou arte dirigida? *Revista Civilização Brasileira*, n. 13, ano III, maio 1967.

- O artigo reúne reflexões fundamentais de Georg Lukács e suas concepções a respeito da arte e da estética.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes; Lisboa: Presença, s.d.

- Esse é o segundo livro escrito conjuntamente por Karl Marx e Friedrich Engels e traz uma crítica aos chamados "jovens hegelianos", principalmente os filósofos Ludwig Feuerbach, Bruno Bauer e Max Stirner.

MATURANA, Humberto. *Emociones y lenguaje en educación y política*. Centro de Estudios del Desarrollo. Santiago: JC Sáez Editor, 1997.

- A obra discute as atitudes e reflexões necessárias para a construção de alternativas políticas e sociais para o mundo contemporâneo, centralizadas no respeito mútuo.

MOREIRA, Ruy. *Para onde vai o pensamento geográfico?*: por uma epistemologia crítica. São Paulo: Contexto, 2006.

- Obra com reflexões atualizadas sobre a geografia moderna, apresenta os principais conceitos de natureza, homem e economia em diversas correntes do pensamento geográfico.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2007.

- Obra sobre os fundamentos do pensamento complexo.

MUOTRI, Alysson Renato. Darwinismo cerebral. *Pesquisa Fapesp*, mar. 2009. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/darwinismo-cerebral/>. Acesso em: 17 jun. 2020.

- Artigo sobre a formação do cérebro humano e as contribuições mais recentes da ciência para os estudos dessa temática.

PEIXOTO, Fernando. *Brecht*: vida e obra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

- O livro apresenta obras fundamentais de Bertolt Brecht.

Unidade 2

CATAIA, Marcio Antonio. Território político: fundamento e fundação do estado. *Sociedade & Natureza*, v. 23, n. 1, 2011. p. 116, 119, 122-123. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/sociedadenatureza/article/view/11531>. Acesso em: 30 maio 2020.

- Artigo que traça relações entre a ideia de território e a noção de Estado.

CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o Estado*: pesquisas de antropologia política. São Paulo: Cosac & Naify, 2007.

- Coletânea de onze artigos publicados entre 1962 e 1974 por Pierre Clastres. A obra constitui um dos mais relevantes trabalhos de antropologia política.

CORTES RODAS, Francisco. El contrato social en Hobbes. *Estudios Políticos*, n. 37, 2010. p. 18. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-51672010000200002&script=sci_abstract&tlng=es>. Acesso em: 29 maio 2020.

- O artigo apresenta reflexões contemporâneas sobre Hobbes e suas ideias a respeito do contrato social.

FLORENZANO, Modesto. *Revoluções burguesas*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

- A obra analisa as Revoluções Inglesa (1640) e Francesa (1789), considerando que nelas foram criados instrumentos institucionais que permitiram que a burguesia passasse a dominar a política no mundo contemporâneo.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

- A obra apresenta textos sobre a questão do poder nas sociedades capitalistas, evidenciando as ideias principais de Foucault, que considera que formas de exercício do poder, diferentes do Estado, podem garantir a sustentação deste último.

MODERNA

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

HERB, Karlfriedrich. Além do bem e do mal: o poder em Maquiavel, Hobbes, Arendt e Foucault. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 10, 2013. p. 269-270. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n10/08.pdf>. Acesso em: 27 maio 2020.

- Artigo que discute as concepções de poder para quatro importantes intelectuais: Maquiavel, Hobbes, Arendt e Foucault.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

- A obra, publicada em 1936, apresenta uma interpretação sobre o processo de formação da sociedade brasileira, considerando o legado personalista de nossa experiência colonial.

KNELLER, George F. *Arte e ciência da criatividade*. São Paulo: Ibrasa, 1971.

- Livro que aborda diversos estudos sobre criatividade, partindo de definições e conceitos até chegar às principais teorias que explicam o processo criador.

MARTIN, Maria. Brasil tem seis assassinatos por hora, a maioria de homens negros. *El País*, 11 nov. 2014. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2014/11/11/politica/1415732921_778564.html>. Acesso em: 31 maio 2020.

- Reportagem publicada em 2014, reunindo estatísticas sobre o número de homicídios no país.

O QUE é o Vaticano? *Superinteressante*, 10 nov. 2017. Disponível em: <https://super.abril.com.br/historia/o-que-e-o-vaticano/>. Acesso em: 30 maio 2020.

- Reportagem sobre o Estado do Vaticano, sua origem e seu funcionamento.

PASCAL, Blaise. *Pensamentos*. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

- Obra que reúne as principais ideias do estudioso Blaise Pascal.

PINHEIRO, Ivan Antônio; VIEIRA, Luciano José Martins; MOTTA, Paulo Cesar Delayti. Mandando Montesquieu às favas: o caso do não cumprimento dos preceitos constitucionais de independência dos três poderes da república. *Revista de Administração Pública*, v. 45, n. 6, 2011. p. 1736-1737. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/7057/5614>. Acesso em: 30 maio 2020.

- O artigo analisa aspectos do funcionamento do Estado brasileiro, considerando que, em nossa história política, em muitas ocasiões, os preceitos que determinam a independência dos três poderes não são cumpridos.

ROSENFIELD, Denis L. *O que é democracia*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

- A obra trata da democracia, suas origens e seu funcionamento no mundo atual.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv00014a.pdf>. Acesso em: 29 maio 2020.

- Obra (na íntegra) de Jean-Jacques Rousseau.

SIQUEIRA, Gustavo Silveira. Poder e legitimidade: um diálogo entre o pensamento de Hannah Arendt e Jürgen Habermas. Confluências. *Revista Interdisciplinar de Sociologia e Direito*, v. 9, n. 2, 2007. p. 87-90. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/confluencias/article/view/34328/19729>. Acesso em: 23 jun. 2020.

- O artigo apresenta reflexões sobre poder e estabelece relações entre dois intelectuais que abordam o tema: Hannah Arendt e Jürgen Habermas.

TRIBUNAL Superior Eleitoral. Lei da Ficha Limpa completa nove anos de vigência, 4 jun. 2019. Disponível em: <http://www.tse.jus.br/imprensa/noticias-tse/2019/Junho/lei-da-ficha-limpa-completa-nove-anos-de-vigencia-nesta-terca-feira-4>. Acesso em: 23 jun. 2020.

- Reportagem, publicada em 2019, sobre a Lei da Ficha Limpa.

VIEIRA, Isabela. Relator da OEA diz que regulação da mídia está atrasada na América Latina. *EBC – Agência Brasil*, 8 ago. 2015. Disponível em: <https://www.ebc.com.br/cidadania/2015/08/relator-da-oea-diz-que-regulacao-da-midia-esta-atrasada-na-america-latina>. Acesso em: 23 jun. 2020.

- Reportagem que traz importantes reflexões sobre a regulação da mídia no Brasil.

Unidade 3

BELLOTTO, Manoel Lelo; CORRÊA, Anna Maria Martinez. *A América Latina de colonização espanhola*: antologia de textos históricos. São Paulo: Hucitec/Edusp, 1979.

- A obra traz uma coletânea de documentos e textos sobre a história de colonização espanhola na América Latina.

CHIAVENATO, Júlio José. *Genocídio americano*: a Guerra do Paraguai. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

- Obra sobre a Guerra do Paraguai, escrita pelo historiador brasileiro Júlio José Chiavenatto.

CORRÊA, Anna Maria Martinez; BELLOTTO, Manoel Lelo (org.). *Bolívar*. São Paulo: Ática, 1983.

- A obra apresenta diversos textos e artigos que têm como enfoque o processo de independência dos países da América Latina e o papel de Bolívar naquele contexto.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008. Disponível em: <http://paginapessoal.utfpr.edu.br/cantarin/elpl-uab-literatura-africana-em-perspectiva-recepcional/material-extra/Pele%20negra%20mascaras%20brancas%20-Frantz%20Fanon.pdf/view>. Acesso em: 26 jun. 2020.

- Obra que traz reflexões atuais e relevantes sobre questões sociais e de identidade no Brasil.

FAUSTO, Boris; DEVOTO, Fernando. *Brasil e Argentina*: um ensaio de história comparada (1850-2002). São Paulo: Editora 34, 2004.

- A obra apresenta textos que traçam comparações entre os processos históricos de Brasil e Argentina, partindo da segunda metade do século XIX, até chegar aos dias atuais.

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

MODERNA

GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2010.

- Obra de Eduardo Galeano, apresenta reflexões sobre a história da América Latina e o papel da colonização europeia no contexto de exploração e empobrecimento dessa parte do mundo.

ROUQUIÉ, Alain. *O Estado militar na América Latina*. São Paulo: Alfa-Omega, 1984.

- O livro aborda as diversas experiências ditatoriais na América Latina, oferecendo um panorama bastante amplo sobre o tema.

SCHWARCZ, Lilia M. (dir.). *História do Brasil Nação*: 1808-2010. v. 2. Rio de Janeiro: Mapfre/Objetiva, 2012.

- A obra traz diversos textos sobre a história do Brasil, discutindo questões como cidadania, nação e nacionalismo, desigualdades sociais, entre outras.

WEFFORT, Francisco Corrêa. *O populismo na política brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

- A obra apresenta um panorama completo sobre o fenômeno do populismo no Brasil.

Unidade 4

30 ANOS da Constituição. Câmara dos Deputados. Senado Federal. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/agencia/infograficos-html5/constituinte/index.html>. Acesso em: 2 jun. 2020.

- O artigo, publicado no *site* da Câmara do Deputados, traz um panorama sobre a Constituição do Brasil.

BOBBIO, Norberto. *Estado, governo, sociedade*: para uma teoria geral da política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- Obra de Norberto Bobbio, apresenta as reflexões do estudioso acerca da política e das relações entre Estado, sociedade e governo.

CANZIAN, Fernando. Desigualdade global: a revolta da classe média. *Folha de S.Paulo*, jul. 2019. Disponível em: <http://temas.folha.uol.com.br/desigualdade-global/europa/a-revolta-da-classe-media.shtml>. Acesso em: 17 maio 2020.

- Reportagem que trata de aspectos da desigualdade global, com base em estudos e dados estatísticos.

CARVALHO, José Murilo *et al.* (org.). *Às armas, cidadãos*: panfletos manuscritos na Independência do Brasil (1820--1823). São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

- A obra apresenta diversos textos sobre a independência do Brasil e o papel dos panfletos e da imprensa no processo.

CASTELLS, Manuel. *Ruptura*: A crise da democracia liberal. São Paulo: Zahar, 2018.

- Obra de Manuel Castells, traz as principais reflexões do autor sobre a democracia na contemporaneidade.

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.

IBGE. Pesquisa nacional de saneamento básico 2017. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101734.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2020.

- Dados coletados pelo IBGE, abordando as questões de saneamento básico no Brasil no ano de 2017.

KENNEDY, Paul M. *O parlamento do homem*: história das Nações Unidas. Lisboa: Edições 70, 2009.

- O livro traça um panorama histórico da Organização das Nações Unidas, suas funções e o papel desempenhado ao longo do tempo.

LUIGI, Ricardo; SENHORAS, Elói Martins. O novo coronavírus e a importância das organizações internacionais. *Nexo Jornal*, 17 mar. 2020. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2020/O-novo-coronav%C3%ADrus-e-a-import%C3%A2ncia-das-organiza%C3%A7%C3%B5es-internacionais>. Acesso em: 27 jun. 2020.

- Reportagem sobre a pandemia do coronavírus (em 2020) e o papel das organizações internacionais, como a Organização Mundial de Saúde (OMS) na disseminação de políticas públicas para conter o avanço do vírus.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de. Educação e pobreza – Impactos da crise econômica na França e no Brasil: uma entrevista com Serge Paugam. *RevistAleph*, ano XIII, n. 27, dez. 2016.

- Entrevista com Serge Paugam, em que o estudioso aborda questões relativas à desigualdade social e suas relações com a educação, tanto no Brasil como na França.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). 2015-2024. Década Internacional de Afrodescendentes. Disponível em: <http://decada-afro-onu.org/background.shtml>. Acesso em: 3 jun. 2020.

- *Site* especial da ONU para divulgar os principais pontos da Década Internacional de Afrodescendentes (2015-2024).

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Nova agenda urbana, 2019. Disponível em: <http://habitat3.org/wp-content/uploads/NUA-Portuguese-Brazil.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2020.

- Texto da ONU sobre as principais questões e os problemas mais urgentes que envolvem as cidades no mundo contemporâneo.

POLITIZE! Liberdade de expressão e liberdade de imprensa: quais as diferenças? Disponível em: <https://www.politize.com.br/liberdade-de-expressao-liberdade-de-imprensa/>. Acesso em: 2 jun. 2020.

- Texto que apresenta, em linguagem acessível, as principais diferenças entre liberdade de expressão e liberdade de imprensa.

SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloisa M. *Brasil*: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

- A obra apresenta um panorama bastante completo da história do Brasil, desde a colonização até os dias atuais.

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

MODERNA

ISBN 978-65-5779-099-1

MODERNA