

SP FAZ ESCOLA

CADERNO DO PROFESSOR

CIÊNCIAS HUMANAS

Ensino Médio

1º BIMESTRE

Governo do Estado de São Paulo

Governador

João Doria

Vice-Governador

Rodrigo Garcia

Secretário da Educação

Rossieli Soares da Silva

Secretário Executivo

Haroldo Corrêa Rocha

Chefe de Gabinete

Renilda Peres de Lima

Coordenador da Coordenadoria Pedagógica

Caetano Pansani Siqueira

Presidente da Fundação para o Desenvolvimento da Educação

Leandro José Franco Damy

Sumário – 3ª Série

Filosofia.....	2
Geografia	15
História	29
Sociologia.....	58

Versão Preliminar

Filosofia - 3ª série

Senhoras e Senhores Docentes

A proposta deste Guia é sugerir situações em que temas filosóficos oportunizam o desenvolvimento das habilidades e competências conforme o Currículo do Estado de São Paulo.

Os temas sugerem conteúdos e habilidades atualizadas com as demandas do mundo contemporâneo, articulados com as contribuições da tradição filosófica, propicia experiências e percursos do pensamento organizado, na produção de raciocínios e de argumentos acerca da vida em seus diferentes aspectos. Destacamos que, no contexto da educação básica, o aporte da tradição filosófica será significativo se estiver acompanhado de questões provocadoras, geradas pela vivência de cada um e pelo movimento constante da sociedade em que vivemos. São as questões provocadoras que se apresentam como oportunidades para a investigação, para as contribuições do aporte da tradição filosófica, para o debate, cuja sistematização pode se tornar base para a redação (dissertação, comentário etc.), como forma dos estudantes assumirem com mais segurança hipóteses e conclusões, ainda que provisórias.

Dessa forma, consideramos, a partir do papel da Filosofia na formação integral do estudante e, em conformidade com o disposto Base Nacional Comum Curricular –BNCC, a necessidade de:

- *Contextualizar os textos da tradição filosófica;*
- *Adotar estratégias com vistas a promover o reconhecimento da atividade filosófica como atividade reflexiva indispensável para a realidade contemporânea;*
- *Aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, dinâmicas e interativas com o aporte de textos complementares, exemplos do cotidiano expostos em diferentes mídias e práticas colaborativas de forma a dinamizar o processo de aprendizagem.*

Neste Guia, as atividades propostas no Caderno do Estudante estão disponíveis em “caixa de texto” e as habilidades a serem desenvolvidas, destacadas em azul, tem o sentido de facilitar a compreensão das nossas sugestões para o tratamento dos temas. A partir das atividades propostas para os estudantes, procuramos indicar algumas estratégias didático-pedagógicas diversificadas, dinâmicas e interativas também conhecidas como metodologias ativas (debates, simulações, estudo de caso, sala de aula invertida, entre outras), mas destacamos que as questões metodológicas para o tratamento dos temas, objetivando o desenvolvimento de habilidades e competências é de responsabilidade dos docentes. Contudo, compreendendo as demandas para a educação integral dos estudantes, indicamos, conforme segue, alguns *links* para ampliar as suas reflexões sobre tema e, ao mesmo tempo, subsidiar as decisões para aprimoramento das aulas de Filosofia.

Metodologias ativas de aprendizagem - saiba mais!

Metodologias Ativas e a criatividade para a aprendizagem. Centro de Mídias de Educação do Amazonas. Jornada Pedagógica 2019. Palestra ministrada pela Profa. Dra. Maria de Nazaré UFAM/FACED. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8L3jHpjV7L8> Acesso em 07/01/2020.

Sala de aula invertida: FUTURA. O que é sala de aula invertida? Publicado em 27/03/2018. Disponível em: <http://www.futura.org.br/trilhas/o-que-e-sala-de-aula-invertida/> Acesso em 07/01/2020.

Aprendizagem por Projetos: Doroti Quiomi Kanashiro TOYOHARA, Galeno José de SENA, Almério Melquíades de ARAÚJO, Jânio Itiro AKAMATSU. Aprendizagem Baseada em Projetos – uma nova Estratégia de Ensino para o Desenvolvimento de Projetos. PBL 2010 Congresso Internacional. São Paulo, Brasil, 8-12 de fevereiro de 2010. Disponível em: <http://each.uspnet.usp.br/pbl2010/trabs/trabalhos/TC0174-1.pdf> Acesso em 07/01/2020.

Avaliação e Recuperação das Aprendizagens

A **avaliação** das aprendizagens é uma etapa fundamental no processo de ensino aprendizagem que busca oportunizar a educação integral dos estudantes. Dessa forma, a avaliação deverá se fazer presente em todo o processo. Isto posto, no contexto do ensino de Filosofia, os estudantes poderão ser avaliados a partir das produções escritas e participação nas atividades. Dessa forma, produções textuais, apresentação de seminários, elaboração de mapas conceituais e portfólios (especialmente no desenvolvimento de projetos) fazem parte do processo educativo, assim como as demais atividades propostas.

A **recuperação** das aprendizagens deve ser realizada por meio de uma proposta diferenciada de tratar o tema e de avaliar a aprendizagem do estudante, considerando o desenvolvimento das habilidades previstas, possibilitando, assim, outras formas de evidenciar as habilidades desenvolvidas.

Por fim, destacamos que neste Guia os temas organizados por série/bimestre apresentam a seguinte sequência, conforme Currículo do Estado de São Paulo:

3ª série - “O que é Filosofia”, “Superação de preconceitos em relação à Filosofia e definição e importância para a cidadania” e “O homem como ser de natureza e linguagem”. São temas que priorizam a compreensão da Filosofia como disciplina que compõe o ensino médio, o significado de ser filósofo e a importância da reflexão filosófica para a construção do exercício da cidadania. Priorizam também a relação entre o pensamento, a linguagem e a língua como instrumento valioso para a construção da identidade.

Filosofia e Vida

Podemos dizer que o modo como nos vestimos, as músicas que ouvimos e a forma como nos alimentamos podem revelar o que nós somos? Você acredita partilhar características de um certo grupo? Elas podem estar relacionadas ao bairro em que mora, lugares que frequenta para o lazer, trabalho que realiza, músicas que escuta ou certo tipo de roupas? O que estas características podem dizer sobre você? A sua idade, raça/etnia e gênero também podem indicar outras pistas reveladoras de quem você é; mas não suficientemente ainda, não é mesmo?! Características partilhadas por todos os membros de um grupo demonstram alguns modos de vida. Certamente, você já ouviu o ditado popular: “me digas com quem andas e eu te direi quem és”. Se as características de um grupo passam a ser simplificadas e intensificadas, criando um padrão, corre-se o risco de gerar um estereótipo em que cada membro do grupo é reconhecido como se fosse exatamente igual aos demais. Os estereótipos funcionam como rótulos produzidos pelas culturas. Qual é a imagem do filósofo que nós temos? Uma inteligência privilegiada e incompreensível? Um esquisito que está sempre bebendo café ou vinho? Um estudioso desligado dos problemas práticos? Quais produtos da cultura reforçam essas e outras imagens que temos da atividade filosófica? Quais outros estereótipos acompanham os filósofos? Qual o impacto na atividade filosófica?

Essa breve introdução ao tema traz um pouco do que ainda se discute em termos de educação básica. Não são poucos os que ainda questionam o papel do ensino de filosofia. Em geral, seus críticos gostariam de uma educação mais prática e pragmática. Contudo, sabemos que a atitude prática e pragmática sem reflexão, sem uma ampla visão do mundo, pode não apresentar um resultado desejável em termos civilizatórios para uma sociedade mais justa e solidária. Desta forma, neste texto buscamos articular experiências acerca de estereótipos que são formados e que levam as pessoas a serem julgadas pelo lugar onde vivem, pelas roupas que vestem, pelos livros que leem etc. com a imagem da Filosofia e dos filósofos e o quanto a criação de rótulos pode ser prejudicial para as pessoas como para as atividades entre elas a atividade filosófica. Procuramos com esta breve introdução iniciar uma reflexão sobre os estereótipos da atividade filosófica. O texto introdutório proposto pode ser enriquecido com algumas imagens. Dessa forma, os alunos podem ser convidados a falar sobre como eles veem um filósofo. Como ele se veste, como ele se comporta em público, entre outras imagens. Os estudantes também podem falar sobre como se vestem e se comportam outros profissionais como, por exemplo, uma historiadora, um geógrafo, um pintor, uma atriz, entre outros e se essa percepção inicial

é suficiente para julgar a qualidade das suas experiências pessoais e profissionais, assim como as suas posturas como cidadãos.

Para trazer outros componentes para discussão pode ser interessante exibir algumas cenas de filmes que procuram desconstruir estereótipos, por exemplo: “Meninas Malvadas” e “Legalmente Loira”. Os dois filmes citados como exemplo procuram desconstruir estereótipos sobre beleza, inteligência, entre outros. Os estudantes podem ser estimulados a citar filmes, peças de publicidade, músicas, que podem aprofundar a discussão. Importante destacar que podemos iniciar a discussão sobre estereótipos e preconceitos relacionados a atividade filosófica, mas essa discussão não deve se limitar à Filosofia.

Depois de dois anos estudando Filosofia, o jovem do ensino médio já deve possuir um olhar mais refinado sobre “o que é a Filosofia?”. O movimento proposto neste momento se relaciona com a presença da Filosofia no Brasil. A pergunta e a indicação de pesquisa têm o sentido de

propiciar aos estudantes a possibilidade de atualizar a presença da atividade filosófica no Brasil e suas reflexões contemporâneas.

TEMA: O QUE É FILOSOFIA



A Filosofia é marcada pelos porquês e tem como marca característica o pensamento sistemático e organizado sobre o mundo nas relações que os homens estabelecem com a natureza, com as suas construções materiais e simbólicas e como eles se relacionam, convivem entre si e com a transcendência.

O pensamento filosófico nos faz voltar para a realidade, nos orienta ao para o sistema de valores e crenças e às formas como nos desligamos e reproduzimos ideias que nos aprisionam e nos fazem veículos de preconceito e discriminação. O pensamento filosófico, desta forma, nos capacita para escolher melhor os caminhos que queremos trilhar. Trata-se de um projeto ambicioso que deixou marcas na história. Platão, Aristóteles, Santo Agostinho, Avicena, Descartes, Voltaire, Kant, Sartre, Foucault e tantos outros, famosos e desconhecidos do grande público, que pensaram temas e problemas da existência humana, em diferentes tempos e em diferentes culturas.

Quais filósofos você conhece que estão vivos e atuantes hoje? Algum deles(as) é brasileiro(a)

A partir da orientação do seu (sua) professor (a), pesquise um filósofo (a) brasileiro (a) e seus campos de atuação. Faça considerações sobre a conexão do trabalho do filósofo com as questões da vida contemporânea.

IDENTIFICAR A PRESENÇA DA FILOSOFIA NO COTIDIANO

A habilidade indicada orienta para que os estudantes atualizem a sua perspectiva acerca da atividade filosófica. A partir do registro das respostas à questão proposta, os estudantes podem produzir um material sobre Filosofia. Um breve vídeo, sobre os filósofos brasileiros, as suas preocupações e a presença em diferentes mídias, entre outros. Importante destacar que nesta sugestão a participação dos (as) professores (as), indicando fontes para o desenvolvimento desta atividade é fundamental não apenas para orientá-los, mas para, principalmente, estimulá-los para conhecer a filosofia produzida no Brasil. Neste sentido, chamar a atenção para a presença de filósofos em programas de televisão, em matérias de revistas, sites pode ser interessante.

A identificação da presença da Filosofia no cotidiano pode promover um entendimento mais amplo e atualizado sobre a atividade filosófica no mundo contemporâneo, o que permite “articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos, por exemplo, à questão ambiental, de comportamento e produção tecnológica e artística, entre outros.

No desafio de ampliar a percepção do alcance da Filosofia no cotidiano, sugerimos que os estudantes sejam convidados a interpretar as afirmações: **“todos somos filósofos”** (conforme, Gramsci). Para que eles possam responder de forma adequada é importante que tenham clareza sobre o que é “senso comum”, “senso crítico”, “filosofia como reflexão espontânea” e filosofia como especialidade acadêmica”

Todos somos filósofos?

*Para responder a essa questão, é importante conhecer o significado das palavras “senso comum”, “senso crítico” e “Filosofia”.
Pesquise o significado e registre, em folha avulsa.*

Pesquise!

O que é senso comum?

O que é senso crítico?

O que é filosofia como reflexão espontânea?

O que é filosofia como especialidade acadêmica?

As respostas podem ser escritas em forma de redação ou podem ser feitas oralmente. Caso se opte pela apresentação oral, pode ser enriquecedor para todos, que os estudantes explicitem as suas fontes e os percursos para se chegar à resposta. Trata-se de uma atividade complexa que exigirá do docente alguns esclarecimentos, por exemplo, sobre como os filósofos especialistas atuam e como todos nós, no nosso cotidiano, exercemos a filosofia em diferentes situações.

ESTABELECEER A DISTINÇÃO ENTRE O “FILOSOFAR” ESPONTÂNEO, PRÓPRIO DO SENSO COMUM, E O “FILOSOFAR” PROPRIAMENTE DITO, TÍPICO DOS FILÓSOFOS ESPECIALISTAS

A habilidade indicada traz a oportunidade de pensar que, ainda que não sigamos uma determinada profissão (que exige aprofundamento técnico e/ou acadêmico), não precisamos ser alienados dos conhecimentos e saberes de diferentes áreas do conhecimento produzido historicamente pela humanidade.

➡ No Caderno do Estudante indicamos uma sugestão de leitura “Como pensamos: como se relaciona pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição” (J. DEWEY). Talvez os estudantes não tenham acesso à obra. Dessa forma, sugerimos que trate sobre o tema. É importante que os estudantes, ao final do ensino médio, tenham clareza sobre as características e a importância do pensamento reflexivo para seguir aprendendo. A prática reflexiva, diferente do pensamento instrumental, se caracteriza, principalmente, pela atuação nas situações de ambiguidade e indeterminação, em problemas pouco delineados e nas relações de causa e efeito pouco claras. Dewey foi um dos pensadores da Filosofia contemporânea a caracterizar a prática reflexiva como um exame cuidadoso e questionador de conhecimentos, pressupostos e conclusões.

IDENTIFICAR CARACTERÍSTICAS DA FILOSOFIA COMO REFLEXÃO

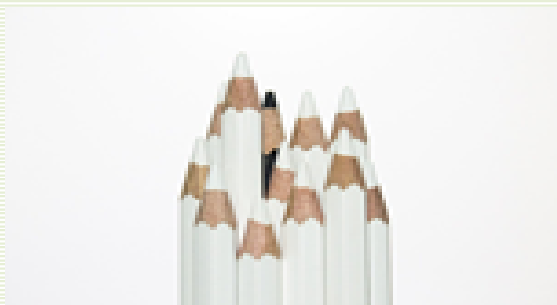
Uma possibilidade de oportunizar a identificação das marcas da reflexão como atividade filosófica (como reflexão espontânea ou como especialidade acadêmica) é identificar as marcas da reflexão presente em textos filosóficos. Esta prática considera, conforme Folscheid e Wunenburger, que “pensar o que foi pensado é repensar, é retomar os pensamentos pensados por outros” e este repensar é um novo pensar. Dessa forma, com o aporte de textos, inclusive, os disponíveis nos livros didáticos, sugerimos que os estudantes identifiquem marcas do pensamento filosófico em textos. Este exercício oportuniza aos estudantes pensar junto com o filósofo e acompanhá-lo na sua arquitetura conceitual. Entretanto, a leitura do texto filosófico não é fácil e sempre é necessário retomar a velha prática do (a) professor (a) realizar a primeira leitura do texto. Uma leitura pausada e bem articulada, capaz de dar significado ao texto e, assim, aproximar o estudante não apenas para a prática da leitura, mas também para a reflexão. Muitos dos nossos (as) estudantes, ainda que cursando o último ano do ensino médio, apresentam dificuldades com a leitura. Dessa forma, a primeira leitura realizada pelo (a) professor (a), pode ser fundamental para que eles releiam e se sintam mais seguros e interessados em prosseguir nas suas reflexões e investigações.



Uma oportunidade para revisão sobre o que é Filosofia, a partir da sua história, pode ser feita por meio da questão que caiu no ENEM de 2015.

[Clique aqui para conferir!](#)

TEMA: SUPERAÇÃO DE PRECONCEITOS EM RELAÇÃO À FILOSOFIA E DEFINIÇÃO E IMPORTÂNCIA PARA A CIDADANIA



Depois de estabelecer a distinção entre o “filosofar” espontâneo e o “filosofar” dos filósofos especialistas, parece importante considerar que esta atividade ainda sofre preconceito. Qual seria o motivo? Outras atividades intelectuais também sofrem preconceito? Pense, reflita e escreva um diálogo ou história em quadrinho em que este tipo de situação se manifesta.

Basta uma fala para sermos satirizados? Quantas vezes nossos amigos não caçoam de nós por uma palavra, por uma atitude?

O que significa preconceito?

De forma geral, o preconceito pode ser entendido como uma espécie de prevenção que exclui por alguma particularidade. Dessa forma, o preconceito surge a partir de uma diferença que é destacada. Apesar da nossa sociedade apresentar significativa diversidade, o preconceito ainda persiste e se volta especialmente para aqueles que apresentam traços físicos, modo de falar, de vestir, de morar, entre outros que difere do estabelecido pela opinião dominante.

No campo do conhecimento, a separação entre conhecimentos teóricos e práticos pode gerar preconceito quando se enfatiza uma característica e não se reflete sobre o seu conjunto e contexto, por exemplo: uma forma de conhecimento pode ser discriminada por apresentar-se prioritariamente como teórica, o que leva a considerar que esta não serve para a vida prática, e conhecimentos que se apresentam como técnicos ou práticos podem passar a imagem de que não desenvolvem o pensamento. Todas estas situações de preconceito levam à discriminação que pode ser ampliada e até fortalecida dependendo dos valores sociais e decisões políticas da sociedade.

Considerando que na nossa sociedade algumas práticas podem ser alvo de preconceito, sugerimos que os estudantes explicitem o que é “preconceito” e podem complementar a resposta descrevendo as diferentes situações em que ele pode ocorrer.

Certamente, os estudantes tiveram ao longo da educação básica inúmeras oportunidades para se pensar, reconhecer e atuar contra preconceitos de diferentes tipos. Mas é importante retomar este tema sempre, pois os preconceitos se renovam, por isso, é importante manter esta reflexão sempre atualizada. Refletir sobre porque certos valores são mais desejáveis que outros, por que algumas decisões políticas, fundamentadas em certos valores, julgados superiores podem favorecer certas práticas e desvalorizar outras? São questões que podem ser discutidas numa roda de conversa. Ainda, Em geral valorizamos o pensamento crítico, autonomia, mas até que ponto estamos abertos para entender e valorizar esse comportamento? Em que momentos da história brasileira, a Filosofia foi mais desvalorizada? No contexto da produção do conhecimento, o que é mais valorizado? Conhecimentos práticos ou teóricos? A partir destas questões e outras que forem introduzidas ou surgirem no decorrer da conversa, espera-se que os estudantes percebam, ao entrar em contato com os temas e problemas

filosóficos, que estes sempre se referem a um aspecto da experiência humana. Diante do exposto, recomendamos que os estudantes sejam orientados a refletir se a Filosofia pode ser pensada isoladamente ou se ela está intrinsecamente relacionada à dimensão política.

RECONHECER A DIMENSÃO POLÍTICA DO PRECONCEITO DIANTE DA FILOSOFIA E SE POSICIONAR EM RELAÇÃO A ELA

No caso da Filosofia, o fato dela ter sido afastada da educação básica durante algum tempo, pode ter sido um fator de preconceito em relação a ela? Estas e outras questões podem favorecer a compreensão do preconceito de forma geral e do preconceito em relação à Filosofia especificamente. Para melhor contextualização, sugerimos que os (as) estudantes entrem em contato com eventos que tem afastado a Filosofia das atividades mais valorizadas da sociedade. Textos como a **Apologia de Sócrates** pode ser um bom exemplo para compreender a dimensão política da atividade filosófica e como a reação a ela pode dar indicativos do tipo de cidadania se idealiza para a formação de crianças e jovens.

No Caderno do Estudante foram indicadas algumas referências:

Buteco dos Deuses 24. <<https://www.umsabadoqualquer.com/860-buteco-dos-deuses-24/>> Acesso em 11/03/2019.

Projeto Dom Quixote. Sócrates e a Maiêutica <<https://www.youtube.com/watch?v=haFnSeQkdDw>> Acesso em 11/03/2019.

Sócrates – filósofo de Atenas. Trilhando Autonomia (vídeo original TV Cultura). Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HKnLFHMqYLC>> Acesso em 07/11/2019.

As referências citadas têm o objetivo de diversificar as linguagens e as formas de acessar as informações sobre a filosofia ateniense e, em especial, a figura de Sócrates. Indicamos na sequência *link* para acesso ao texto “Apologia de Sócrates”

Sócrates é considerado um dos fundadores da filosofia ocidental. Por suas abordagens e indagações (ironia e maiêutica) é reconhecido até hoje. Sócrates, que nada escreveu, pode ser conhecido por meio dos registros dos seus discípulos e de seus inimigos.⁴

Na peça de Aristófanes “As nuvens”, Sócrates é satirizado como um tipo que enganava as pessoas. Nesta comédia, Sócrates é considerado um demagogo que tenciona desqualificar os valores tradicionais da sociedade ateniense. Por outro lado, Platão e Xenofonte registraram outros aspectos da personalidade de Sócrates, diferentes daqueles encenado na peça.

Sócrates ganhou fama por inquirir personalidades do seu tempo, reconhecidos como sábios nas suas áreas de atuação. Ele interrogava as pessoas à exaustão e, por meio de perguntas simples, mas perspicazes, procurava demonstrar aos seus interlocutores as inconsistências lógicas das suas certezas. Por este processo de perguntas e respostas Sócrates procurava extrair a verdade latente do interrogado. Sócrates foi acusado de corromper a juventude e se defendeu perante júri. Não obtendo sucesso na sua defesa foi condenado à morte. Os argumentos da sua defesa estão no texto Apologia de Sócrates

A partir desta introdução, um breve resumo que visa atualizar os estudantes sobre a morte de Sócrates, como exemplo inicial da dimensão política da Filosofia.

A referência e comentários sobre este texto e sua importância podem ser vistos em diferentes livros didáticos e links sobre o tema.

A MORTE DE SÓCRATES

De acordo com Platão, as acusações contra Sócrates foram: “Sócrates é réu por empenhar-se com excesso de zelo, de maneira supérflua e indiscreta, na investigação de coisas sob a terra e nos céus, fortalecendo o argumento mais fraco e ensinando essas mesmas coisas a outros”⁵. “Sócrates é réu porque corrompe a juventude e descrê dos deuses do Estado, crendo em outras divindades novas”⁶. Levado a julgamento, foi condenado à morte. Como e por que isso ocorreu? Tudo começou quando Sócrates tomou conhecimento de que o oráculo do templo de Delfos, dedicado ao deus Apolo, havia proclamado que ele era o homem mais sábio de Atenas. Não se considerando como tal, mas, ao mesmo tempo, não podendo duvidar da palavra do deus, decidiu investigar o significado de tal revelação. Procurou, então, aqueles cidadãos mais ilustres de Atenas e que eram tidos como os mais sábios da cidade. Eles pertenciam a três categorias sociais: os políticos, os poetas (autores de tragédias, como Aristófanes – embora mais conhecido por suas comédias –, e de ditirambos – cantos religiosos em homenagem ao deus Dionísio) e os artesãos.

Interrogando esses cidadãos (por meio da maiêutica), constatou que, na realidade, nada sabiam dos assuntos em que eram tidos como sábios. Ao término da conversa com cada uma dessas pessoas, Sócrates concluía: “Sou mais sábio do que esse homem; nenhum de nós dois realmente conhece algo de admirável e bom, entretanto ele julga que conhece algo quando não conhece, enquanto eu, como nada conheço, não julgo tampouco que conheço. Portanto, é provável, de algum modo, que nessa modesta medida seja eu mais sábio do que esse indivíduo – no fato de não julgar que conheço o que não conheço. 7” Daí a famosa expressão atribuída a Sócrates: “Tudo o que sei, é que nada sei”. Acontece que Sócrates praticava esses diálogos em praça pública, à vista de todos. Entre os presentes havia sempre muitos jovens, filhos de famílias ricas, que dispunham de tempo livre e, por isso, podiam acompanhá-lo nessas ocasiões. Eles se divertiam vendo Sócrates “desbançar” os que se julgavam sábios e, mais tarde, punham-se a imitá-lo, interrogando outras pessoas e descobrindo muitas que supunham saber o que de fato não sabiam. (...)

Elaborado especialmente para o São Paulo Faz Escola

4. PLATÃO. *Apologia de Sócrates*. Tradução Maria de Lacerda Souza. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/270801/mod_resource/content/1/platao%20apologia%20de%20socrates.pdf Acesso em 07/11/2019.

5. PLATÃO. *Apologia de Sócrates*. *Diálogos socráticos III*. Tradução Edson Bini. São Paulo; Bauru: Edipro, 2008. p. 139 [19b-c].

6. *Ibidem*, p. 146 [24c].

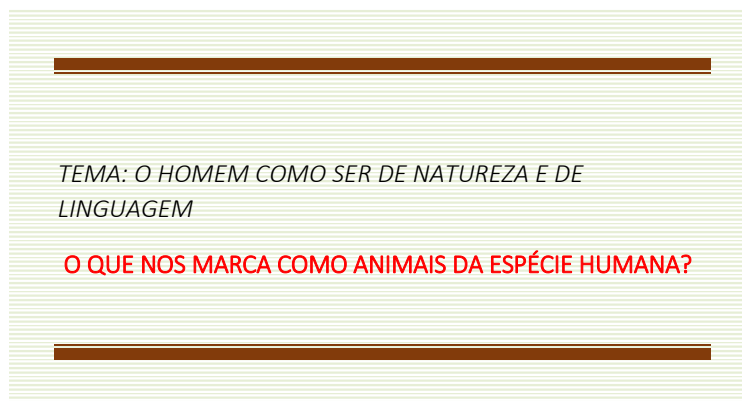
7. *Ibidem*, p.142-143[21d]

A partir da sugestão da leitura da **Apologia de Sócrates**, propomos que os estudantes sejam orientados a reescrever alguns trechos em formato diverso do apresentado. No Caderno do Estudante sugerimos uma “história em quadrinhos” (HQ) em que fique explicitada a relação entre estereótipo e preconceito. Outra possibilidade é a reescrita em forma de poema, conto ou cena teatral a ser encenada para os demais estudantes da turma de um trecho da Apologia de

Sócrates. Neste exercício, os estudantes podem alterar nomes, incluir outras falas, descrever fisicamente os personagens, descrever o ambiente, as emoções, entre outras.

DESENVOLVER HABILIDADES DE ESCRITA, LEITURA E EXPRESSÃO ORAL DE TEMAS FILOSÓFICOS

A reescrita neste caso tem o sentido de chamar a atenção do estudante para o evento narrado na **Apologia de Sócrates** e, ao mesmo tempo, provocá-lo para produzir um “novo” acontecimento, a partir de uma adaptação do texto original. Dessa forma, os estudantes podem exercitar suas capacidades de compreensão e produção de texto.



O que nos marca como animais da espécie humana?

A pergunta inicial tem o sentido de provocar os estudantes sobre a manifestação da cultura e como a língua e a linguagem marcam e traduzem as diferentes formas de viver e estar no mundo. A questão proposta pode ser o disparador de um debate entre os estudantes como uma forma sensibilização sobre o tema.

No Caderno do Estudante propomos que os estudantes elaborem uma pequena definição de língua e linguagem e em seguida pesquisem o que os dicionários e outras referências trazem para a compreensão da língua e da linguagem em termos gerais. Dessa forma, os estudantes poderão comparar as suas definições com outras, verificando assim as aproximações e os distanciamentos entre as diferentes compreensões e elaborar hipóteses sobre as diferenças ou as aproximações. Neste contexto, terão oportunidade pensar sobre o assunto.

No processo de reconhecer as diferenças e aproximações entre língua e linguagem, os estudantes podem ampliar a perspectiva sobre como a língua representa o mundo em que vivemos, entendendo o mundo não apenas como planeta, mas como cultura, como modo de ser e de se relacionar com a natureza, com os objetos, instituições e com os outros indivíduos.

Sugerimos, na sequência, uma reflexão sobre como as línguas, tanto no conjunto das palavras, quanto nas relações que estas palavras podem ter entre si são ao mesmo tempo, produtos do meio social e ordenadoras dos conhecimentos, comportamentos e das relações que os indivíduos manifestam no mundo em que vivem. Ou seja, por estar intrinsecamente ligada ao mundo em que vivemos, a língua desenvolve-se historicamente e estabelece maneiras de organizar o mundo. Mas é importante destacar junto aos estudantes que, apesar da língua ser

um sistema privilegiado para a expressão do pensamento, uma vez que permite mais precisão na comunicação de fatos, ideias, relações e pensamentos. A linguagem traz um complexo de regras e símbolos de dimensão ilimitada para a expressão aos pensamentos, conhecimentos e sentimentos humanos.

A língua portuguesa é riquíssima se faz presente nos processos criativos.

Falar, escrever, pensar e poetizar são atos exemplares da relação entre pensamento, linguagem e língua.

No processo de reconhecer as diferenças e aproximações entre língua e linguagem, é possível identificar como a língua representa o mundo em que vivemos, entendendo o mundo não apenas como planeta, mas como cultura, como modo de ser e relacionar-se com a natureza, com os objetos, instituições e com os outros indivíduos. Reflita e em seguida elabore um texto relacionando pensamento, linguagem e língua.

Os limites da minha linguagem mostram os limites do meu mundo?

- ELABORAR HIPÓTESES E QUESTÕES A PARTIR DAS LEITURAS E DEBATES REALIZADOS

- DISTINGUIR DIFERENÇAS E APROXIMAÇÕES ENTRE LINGUAGEM E LÍNGUA

- RELACIONAR PENSAMENTO, LINGUAGEM E LÍNGUA

Para aprofundar o tema, sugerimos que os estudantes escutem a música Língua (Caetano Veloso)¹ e a partir desta audição, trazer outras considerações sobre o entendimento do que é língua e linguagem.

A música Língua pode ser ainda considerada para uma rica explicação. Há dois trechos que consideramos significativos para os temas trabalhados no bimestre, sem prejuízo dos demais:

Costo de ser e de estar: Há neste trecho uma diferenciação importante entre os falantes de língua portuguesa e língua inglesa, pois esta última concentra em um único verbo “to be” uma condição de essencial e situação que pode ser provisória. O que significa diferenciar o “ser” e o “estar”?

Se você tem uma ideia incrível é melhor fazer uma canção. Está provado que só é possível pensar em alemão: Aqui temos uma referência direta à atividade filosófica no Brasil. Será que a nossa língua tem mais sentido para a poesia do que com o rigor do pensamento filosófico?

Destacamos que a filosofia também se manifesta pela poesia. A Filosofia no Brasil segue um caminho alternativo em relação à filosofia tradicional alemã? São questões importantes que podem contribuir para a redação do texto proposto.

Para aprofundar um pouco mais o tema, indicamos a seguinte questão:

“Os limites de minha linguagem mostram os limites do meu mundo?”

¹ Performance Caetano Veloso. “Língua”. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=tX7cqBreLUY>> Acesso em 11/03/2019.

A questão proposta deve levar os estudantes a considerarem a importância da linguagem para a ampliação do nosso conhecimento, dos nossos sonhos e possibilidades de ver, propor e solucionar problemas.

A última atividade proposta tem o sentido de proporcionar espaço para os estudantes pensarem e atuarem criativamente sobre temas que ele selecionou como significativos para contar a história do mundo. A seleção dos fatos, as imagens representativas, a forma de apresentar, todos esses fatores devem ser considerados para uma história bem contada. Seria interessante que os estudantes fossem além da realidade brasileira ou os eventos europeus, mas considerarem a possibilidade de incluir na história do mundo eventos marcantes ocorridos em países da África, na Ásia, na Oceania de forma que a história do mundo apresente maior diversidade possível. Na história do mundo pode ainda ser representados eventos futuros como desejo ou como consequência das nossas escolhas atuais.

IMAGENS CONTAM HISTÓRIAS

A história do mundo pode ser contada com imagens em minutos?

Como você contaria a história do mundo a partir de imagens? Você pode usar os materiais e métodos que julgar mais adequados (desenhos, colagens ou palavras, por meio de vídeo). Use seus conhecimentos e a sua sensibilidade para mostrar o que você pensa sobre fatos históricos e a vida social e a melhor forma de representá-los.

IDENTIFICAR A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA PARA A PRODUÇÃO E PRESERVAÇÃO DE SABERES COLETIVOS, BEM COMO PARA REPRESENTAR O REAL E IMAGINAR DIFERENTES REALIDADES

Com a intenção de fomentar o uso de diferentes recursos, sugere-se a produção de um vídeo com fragmentos de diferentes línguas, culturas e linguagens, com o tempo máximo de dois minutos para posterior apresentação. Esse tipo de atividade, além de possibilitar a distinção das diferenças e aproximações entre linguagem e língua, promove o desenvolvimento de conhecimentos necessários para a

aprendizagem e manifestação em diferentes recursos.

As pesquisas, a elaboração e edição dos vídeos podem ser feitas na sala de informática da unidade escolar ou nos aparelhos celulares dos estudantes. Após a realização do vídeo, o estudante faz *upload* do vídeo no *YouTube* e apresenta para a turma, em momento destinado para esta finalidade.

Como fazer vídeos. Tutoriais no Youtube.

https://www.youtube.com/results?search_query=como+fazer+v%C3%ADdeos

Acesso em 13/12/2018.

Como subir vídeos no Youtube. Tutoriais com o passo a passo para fazer o upload dos vídeos produzidos.

https://www.youtube.com/results?search_query=como+fazer+upload+de+v%C3%ADdeos

Acesso em 13/12/2018.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRASIL (MEC/parceria CONSED – UNDIME) Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2018.

São Paulo (ESTADO) Secretaria da Educação. Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo: Caderno do Professor 3ª série. Coordenação Geral Maria Inês Fini; equipe Adilton Martins, Luiza Christov, Paulo Miceli. São Paulo: SE, 2014.

São Paulo (ESTADO) Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo. São Paulo: SE, 2012.

LITERATORTURA. A canção “Língua” de Caetano veloso – um minucioso tratado da Língua Portuguesa. Disponível em: <http://literatortura.com/2013/09/cancao-lingua-caetano-veloso-minucioso-tratado-lingua-portuguesa/> Acesso em 28/01/2020.

Versão Preliminar

Geografia

Secretaria de Educação do Estado de São Paulo - SEDUC

Coordenadoria Pedagógica - COPED

Centro de Ensino Médio - CEM

CADERNO DO PROFESSOR

GEOGRAFIA

Ensino Médio

3ª série

1º Bimestre

Versão Preliminar

Caro(a) Professor(a),

O São Paulo Faz Escola Guia de Transição de Geografia é voltado para uso do(a) professor(a), visto que apresenta sugestões e recomendações para apoiar a elaboração dos planos de aulas. Nessa perspectiva, acredita-se que as recomendações serão ampliadas a partir do contexto da prática docente, das diretrizes do Projeto Político Pedagógico e da realidade e entorno da escola. Sendo assim, cabe ao/à professor(a) recorrer também a outros materiais de apoio disponíveis na escola e em outras fontes para ampliar o seu repertório teórico-metodológico, de forma a aprimorar sua prática.

O material de apoio foi elaborado com base nas competências e habilidades do Currículo do Estado de São Paulo e nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme apresentado no quadro-síntese a seguir.

As atividades propostas para o 1º bimestre tem o objetivo de retomar o estudo dos critérios de Regionalização Mundial no Ensino Médio, o currículo propõe que seja oferecido aos estudantes o aprofundamento dos estudos vistos ao longo do percurso formativo dos(as) nossos(as) estudantes, sendo assim, nossas sugestões e orientações visam apoiar o seu trabalho ao organizar uma sequência de atividades sobre esta temática. Nossa proposta é promover a análise da dimensão espacial dos fenômenos e acontecimentos que ao longo do desenvolvimento e ocupação do espaço geográfico promoveram os diversos modos de regionalização.

Para tanto, apresentamos um conjunto diversificado de diferentes linguagens e mídias, bem como, metodologias ativas que contribuirão para a interação dos estudantes com os estudos, formulando hipóteses em busca da solução de problemas.

Professor (a) esperamos que as atividades e as sugestões que estão presentes no Saiba Mais e no Material de Apoio São Paulo Faz Escola - Caderno do Aluno, auxiliem no desenvolvimento das aulas e das atividades propostas ao estudante, de forma que as pesquisas e produções propostas contribuam para os conhecimentos construídos em sala de aula.

Bom Trabalho!

Versão Preliminar

GUIA DE TRANSIÇÃO - GEOGRAFIA - ENSINO MÉDIO

ENSINO MÉDIO - 3ª Série

Temas/Conteúdos (Currículo do Estado de São Paulo)	Habilidades (Currículo do Estado de São Paulo)	10 Competências Gerais da BNCC
<p>Regionalização do espaço mundial As regiões da Organização das Nações Unidas (ONU) O conflito Norte e Sul Globalização e regionalização econômica</p>	<p>Comparar e diferenciar os critérios de regionalização mundial, considerando as intencionalidades sociais, políticas e econômicas que as envolvem.</p> <p>Aplicar e diferenciar os conceitos de ordem mundial, bipolaridade e multipolaridade.</p> <p>Identificar e descrever os principais elementos que configuram o conceito de ordem mundial, considerando questões geopolíticas, econômicas e culturais.</p> <p>Associar e interpretar mapas sobre a distribuição da riqueza mundial e o número de pessoas refugiadas para identificar as distintas assimetrias e integrações na ordem mundial.</p> <p>Analisar situações representativas da ordem mundial contemporânea e do papel exercido pelas potências hegemônicas na manutenção do sistema mundial vigente.</p> <p>Identificar os processos de integração regional na ordem mundial contemporânea, apontando o papel dos órgãos multilaterais na integração latino-americana.</p>	<p>C1. 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.</p> <p>C2. 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.</p> <p>C4. 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, além de produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.</p> <p>C5. 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.</p> <p>C6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, 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.</p> <p>C7. 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.</p>

		<p>C9. 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, suas identidades, suas culturas e suas potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.</p> <p>C10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</p>
--	--	--

Versão Preliminar

ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS E RECURSOS DIDÁTICOS

Professor no 1º bimestre, o objetivo é retomar os estudos referentes a regionalização do espaço mundial, iniciado nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Agora no Ensino Médio, o currículo propõe que seja oferecido aos jovens o aprofundamento desse estudo, sendo assim, nossas sugestões e orientações visam apoiar o seu trabalho ao organizar uma sequência didática sobre esta temática. Nossa proposta é promover a análise da dimensão espacial dos fenômenos e acontecimentos que marcaram o continente e o mundo, no passado e na atualidade. Para tanto, abordaremos o conceito de regionalização inserido dentro do espaço geográfico, sendo este o objeto de estudo da Geografia. Regionalizar um espaço significa dividi-lo em áreas, levando em conta suas características comuns, que podem ser humanas/socias e físicas/naturais. Contudo esse estudo se torna importante não só para localizar e orientar um ponto no espaço global, mas sim dar subsídios para compreensão das múltiplas realidades existentes no mundo contemporâneo.

Habilidades do Currículo Oficial do Estado de São Paulo:

Comparar e diferenciar os critérios de regionalização mundial, considerando as intencionalidades sociais, políticas e econômicas que as envolvem.

Aplicar e diferenciar os conceitos de ordem mundial, bipolaridade e multipolaridade.

Identificar e descrever os principais elementos que configuram o conceito de ordem mundial considerando questões geopolíticas, econômicas e culturais.

Associar e interpretar mapas sobre a distribuição da riqueza mundial e o número de pessoas refugiadas para identificar as distintas assimetrias e integrações na ordem mundial.

Analisar situações representativas da ordem mundial contemporânea e do papel exercido pelas potências hegemônicas na manutenção do sistema mundial vigente.

Identificar os processos de integração regional na ordem mundial contemporânea, apontando o papel dos órgãos multilaterais na integração latino-americana.

Interpretar o mapa segundo os elementos que o compõem, considerando projeção, escala, métricas e linguagem.

Aplicar recursos cartográficos na leitura e na confecção de mapas, como meio de visualização sintética da relação entre realidades geográficas distintas.

Analisar códigos e símbolos da linguagem cartográfica, utilizando recursos gráficos de qualificação, de quantificação e de ordenação, de modo a evitar falsas imagens e erros cartográficos.

Relacionar a construção de mapas às suas intencionalidades e discutir a influência da cartografia como instrumento de poder.

Utilizar variáveis visuais de qualificação, quantificação, ordenação e movimento, de modo a evitar erros cartográficos.

Competências Gerais da BNCC:

C1. 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.

C2. 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.

C4. Utilizar diversas linguagens-verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) corporal, visual, sonora, e digital, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, além de produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

C5. 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.

C6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, 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.

C7. 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.

Relação do Tema com os descritores (SAEB) Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica:

Língua Portuguesa

D1 - Localizar informações explícitas em um texto; D4 - Inferir uma informação implícita em um texto; D5 - Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.); D7 – Identificar a tese de um texto; D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la; D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto; D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.; D21- Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

Matemática

D20 – Analisar crescimento/decrescimento, zeros de funções reais apresentadas em gráficos. D21 – Identificar o gráfico que representa uma situação descrita em um texto. D35 – Associar informações apresentadas em listas e/ou tabelas simples aos gráficos que as representam e vice-versa.

TEMA 1: REGIONALIZAÇÃO DO ESPAÇO MUNDIAL

SENSIBILIZAÇÃO

Para início de conversa, o professor pode promover um debate em sala de aula com o objetivo de levantar o conhecimento prévio dos estudantes. Proponha aos estudantes a oportunidade para a construção de estratégias mentais para argumentar e se posicionar de modo crítico e ético diante de fatos, colaborando assim, para o desenvolvimento de habilidades. Para iniciar sugerimos a seguinte pergunta: Em um único mapa podemos representar tudo que existe em uma área, região ou no mundo?

Salientamos a importância de estimular os estudantes a apresentarem suas opiniões valorizando seus conhecimentos. Lembramos que o objetivo é perceber que há necessidade de fazer escolhas sobre o que representar em um mapa de acordo com a finalidade do que se quer representar. Sugerimos que realize um *brainstorming* (tempestade de ideias) <https://desafiosdaeducacao.com.br/tres-tecnicas-efetivas-para-brainstorming-ideias/> (acesso em 17/12/2019) com toda a sala, explorando o potencial de criatividade em torno do tema, para estimular a produção de novas ideias. Todos devem expor suas ideias para, no final, se chegar a um denominador comum. A sistematização da aplicação do *brainstorming* dá subsídios para a resposta do aluno da Atividade 1.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Diante das reflexões realizadas e os materiais utilizados na etapa de sensibilização, questione os estudantes sobre o significado de regionalizar. Ao ouvir as respostas é importante a mediação do professor para que sejam levados a perceber que diferenças e semelhanças têm relevância nesse contexto de regionalização do espaço geográfico, seja do mundo todo (quando se quer a representação de regiões mais desenvolvidas ou em desenvolvimento), seja no contexto da Guerra Fria (que regionaliza entre países capitalistas e socialistas), ou ainda de um país ou uma cidade (para demonstrar a divisão em bairros ou até menos zonas urbanas) e até mesmo a regionalização por

aspectos físicos que agrupam países devido ao clima, por exemplo. Até mesmo o espaço da sala de aula pode ser regionalizado.

Explique que, na Ordem Mundial, diferentes denominações surgiram para designar os países situados na periferia do sistema capitalista: países subdesenvolvidos até 1960, países em desenvolvimento de 1960 aos dias atuais, países de industrialização tardia e países subdesenvolvidos industrializados de 1970 a 1980, países do Norte e do Sul na década de 1980, e países emergentes a partir de 1990, que serão abordados em conteúdo posterior.

Na Atividade 2, para contribuir com a temática sobre as diferentes denominações dos países em relação à regionalização Norte e Sul, no que se refere à classificação que agrupa os países desenvolvidos ou em desenvolvimento, sugerimos para consulta o *site* <https://www.infoescola.com/geografia/paises-em-desenvolvimento/> (acesso em 09/12/2019), que trata sobre o conceito de países em desenvolvimento.

É importante esclarecer que ao regionalizar se estabelece uma relação com a diversidade paisagística, política, cultural, entre outras de acordo com os critérios definidos. Assim, eles(as) terão subsídios para responder que o critério de regionalização utilizado no mapa foi o de caráter socioeconômico, no qual foi destacado a divisão entre países do Norte, países desenvolvidos ditos industrializados e os do Sul, países subdesenvolvidos/emergentes conhecidos como países em industrialização. Sendo assim, é importante que seu/sua estudante chegue a conclusão que não existe correlação entre a posição geográfica dos países do hemisfério Norte e Sul com a regionalização presente no mapa, pois trata-se de um critério baseado nos aspectos socioeconômico dos países. Esta atividade também colabora para a retomada de conhecimentos e habilidades cartográficas, temas encontrados ao longo do percurso formativo dos(as) estudantes em anos anteriores.

Assim, na Atividade 3 questão a) acompanhe seus/suas estudantes durante a realização da pesquisa para que aprendam sobre quais critérios os países se destacam em relação as maiores ou menores economias, seja pela classificação do Banco Mundial, de acordo com o Rendimento Nacional Bruto (PNB) per capita; pela regionalização socioeconômica do mundo entre Norte e Sul ou como os países se encontram em relação ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

METODOLOGIA

Sugerimos como alternativa as “metodologias ativas”, disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11897/como-as-metodologias-ativas-favorecem-o-aprendizado> (acesso em 07/12/2019), que têm como objetivo incentivar os estudantes a lançar mão da sua autonomia diante de situações e contextos que lhes são apresentados. Precisamos compreendê-los como protagonistas de sua própria aprendizagem e que, portanto, participam desse processo desde o início.

É importante que ao estudar o PNB pelo critério econômico do Banco Mundial, os estudantes possam observar os dados em tabelas ou textos para identificar quais e como os países estão classificados, de alto a baixo rendimento, e como estão agrupados na regionalização do mapa Norte e Sul. Ao pesquisar sobre a diferença entre os conceitos de PNB e PIB é importante compreender que no PIB as riquezas consideradas são as produzidas dentro do próprio território, por isso ser Produto Interno Bruto ao contrário do PNB que considera as riquezas recebidas das empresas nacionais com atuação no exterior.

Nas tabelas e mapas sobre o IDH de cada país e os critérios que definem o indicador de desenvolvimento humano: educação (taxas de alfabetização e matrícula), longevidade (expectativa de vida ao nascer) e renda (PIB per capita em dólares); ao observar e interpretar os dados e mapas referentes ao IDH os estudantes precisam ter clareza de que quanto mais perto de “1” melhor será o IDH. No *site* https://www.suapesquisa.com/o_que_e/idh.htm (acesso em 07/12/2019) são explicados os critérios para cálculo do IDH. Desse modo os(as) estudantes terão subsídios para responder as questões b) referentes a Atividade 3.

Outro aspecto é saber que as Regiões da Organização das Nações Unidas (ONU) compostas por Conselho Geral e Assembleia de Segurança, são órgãos importantes da Organização, que possuem como princípio a paz mundial, assim como o Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), a FAO (Organização para a Agricultura e Alimentação), a OMS (Organização Mundial de Saúde), entre outros que podem ser pesquisados pelos estudantes. A este respeito indicamos o *site* <https://www.resumoescolar.com.br/geografia/organizacao-das-nacoes-unida/> (acesso em

08/12/2019). Esse contexto oferece subsídios para o estudante responder a questão c) da Atividade 3.

Durante a Atividade 4 o(a) estudante observará as imagens para reconhecer os critérios trabalhados anteriormente. Após a resolução acerca dos critérios do IDH, sugerimos a produção de texto sobre os indicadores pesquisados em diferentes fontes, seja em textos ou dados descritos em tabelas, que expressarem a opinião sobre tema, num trabalho que pode envolver Língua Portuguesa, considerando, por exemplo, o gênero “artigo de opinião”, e que o(a) professor(a) estará por perto mediando a atividade e em caso de dúvida.

Momento em que podem expor os argumentos sobre a temática. Além de identificar possibilidades que levam à regionalização do espaço mundial, a atividade promove o desenvolvimento da habilidade de comparar e diferenciar os critérios de regionalização mundial de acordo com as intencionalidades sociais, políticas ou econômicas.

Outra metodologia ativa que pode ser utilizada na produção de mapas pelos estudantes é a “aprendizagem pela resolução de problemas”. A sugestão é que fatos atuais em matérias jornalísticas sejam transpostos para um mapa base (mapa mudo) do planisfério político pelos estudantes. Essa atividade envolve a definição de critérios de acordo com a intencionalidade que se quer representar no mapa, bem como permite verificar se o objetivo foi alcançado diante do problema a ser resolvido (representar a dinâmica dos fatos apontados na matéria jornalística). No momento da socialização para os colegas da sala, a representação deverá ser compreendida por todos.

Ainda em relação da distribuição da riqueza em escala mundial o professor pode instigá-los a buscar respostas por iniciativa própria, enriquecida pelo uso das tecnologias por meio da confecção de um mapa temático de regionalização presente na Atividade 5, cujo tema está ligado a regionalização das empresas transnacionais. Neste momento o(a) professor(a) compartilhará com os (as) estudantes uma cópia do mapa do Mundo mudo disponível em:

https://www.coloringcity.net/wp-content/uploads/2018/06/mapa_mudo_politico_del_mundo_0.png

(acesso em: 08 out 2019). Professor(a) não se esqueça de orientar seus/suas estudantes quanto ao um título coerente e a construção de uma legenda correspondente. Boa oportunidade para o(a) professor(a) verificar se os estudantes estão conseguindo compreender o conceito de regionalização bem como comparar e diferenciar seus inúmeros critérios possíveis.

SAIBA MAIS

Este material oportuniza o(a) professor(a) na recuperação e/ou ampliação dos conhecimentos sobre a **Introdução à Cartografia** por meio da publicação do IBGE disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv44152_cap2.pdf (Acesso em 07/02/2019)

TEMA 2: O CONFLITO NORTE E SUL – DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

SENSIBILIZAÇÃO

Na sensibilização do conteúdo “O Conflito Norte e Sul – Desenvolvimento Sustentável” é importante que o professor direcione as reflexões em sala de aula despertando o interesse e a colaboração de todos para levantar os conhecimentos prévios dos estudantes, considerando que, em aulas anteriores, conheceram diferentes critérios para regionalizar um mapa e já consolidado o conceito de regionalizar, conteúdos importantes para a progressão de habilidades nesse momento. Propomos o aprofundamento, com base nos questionamentos da produção feita pelos(as) estudantes na Atividade 5 do Tema 1, na qual produziram um mapa cujo tema foi a territorialização das empresas transnacionais, agora com um viés ambiental apontando a problemática atual do Desenvolvimento Sustentável.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Dando continuidade, o professor pode explorar nas aulas questões ligadas ao Protocolo de Quioto. Para que se estabeleça a relação entre o conflito Norte e Sul e o Desenvolvimento Sustentável

e as emissões de CO₂ no mundo, sobretudo quando se refere aos Estados Unidos da América, país controverso em relação às mudanças climáticas é importante abordar o histórico do Protocolo de Quioto, que definiu metas de emissões de CO₂.

Esclareça que esse protocolo de intenções criou três mecanismos de flexibilização: Comércio de Emissões, Implementação Conjunta e o Mecanismo de Desenvolvimento Limpo (MDL), sendo que esse último incluiu os países em desenvolvimento.

É importante discutir os impasses que se desenvolvem desde a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, a Rio-92, na qual foi firmada a “Convenção sobre Mudanças Climáticas”, ou seja, o compromisso entre os países membros da ONU de reduzir as emissões de gases que contribuem para o “efeito estufa” e o acordo de Paris que pretende manter a temperatura média da Terra abaixo de 2°C.

Para o desenvolvimento dessas questões presentes na Atividade 1, indicamos a seguir alguns *sites* que podem colaborar com leitura de textos e pesquisas de acordo com a sequência indicada no “material do aluno” sobre os conteúdos citados:

→ O site do Ministério do Meio Ambiente traz informações sobre o Protocolo de Quioto, disponível em: <http://www.mma.gov.br/clima/convencao-das-nacoes-unidas/protocolo-de-quioto.html> (acesso em 09/12/2019);

→ Sobre o Acordo de Paris e outros Tratados ao longo da história podem ser encontrados em: <https://www.todamateria.com.br/acordo-de-paris/> (acesso em 11/12/2018);

→ O site da ONU proporciona pesquisas sobre desenvolvimento sustentável, entre outros temas referentes ao conflito Norte e Sul, disponível em: <https://nacoesunidas.org/acao/desenvolvimento/> (acesso em 09/12/2019);

→ Para localizar os países e as emissões de Dióxido de Carbono (CO₂), diversos mapas e gráficos podem ser consultados no Atlas SciencesPo Atelier de Cartographie <http://cartotheque.sciences-po.fr/?jsessionid=ADD828BB9AA5CAE4AFA66175CEF5A7A5?wicket:interface=:1> (acesso em 11/12/2019).

METODOLOGIA

Para que os estudantes compreendam que a Ordem Mundial se refere ao poder exercido entre os países, o professor pode estabelecer relações com as emissões de CO₂ no mundo e a degradação ambiental promovida pelo crescimento econômico com destaque para os Estados Unidos, as correntes migratórias e as populações refugiadas, assim como para relembrar conceitos como colonização, imperialismo, as revoluções industriais, socialismo, capitalismo, imigração, emigração, entre outros que perpassam pelas questões de riqueza e pobreza.

Após a realização da pesquisa organize seus alunos para responderem as questões de a) até d).

Para a análise do mapa, na Atividade 2 é importante indicar aos/as estudantes a variável visual de quantidade e ordem onde suas diferentes nuances indicam a intensidade do fenômeno, emissão de CO₂. Sendo assim, ao compararmos a localização dos países com tons mais escuros do mapa com o mapa “Divisão Norte e Sul” concluímos que os maiores emissores de CO₂ são também os países desenvolvidos por esse motivo altamente industrializados e conseqüentemente poluem mais a atmosfera com CO₂. Contudo nem todos os países com maior emissão de CO₂ são desenvolvidos.

Nas aulas sobre essa temática os estudantes podem colaborar com seu próprio processo de aprendizagem por meio da metodologia ativa “aprendizagem em times”. Desafios os levam a ser protagonistas quando agrupados em “times” pelo professor para produzir mapas, criar vídeos curtos ou games a partir de aplicativos gratuitos. O professor acompanhará o desenvolvimento dos “times” ao longo das aulas. Eles têm a oportunidade de aprender uns com os outros, se posicionar criticamente diante das questões mundiais, aprofundar a competência leitora e escritora durante a pesquisa e construção conjunta com os componentes do grupo.

TEMA 3: CONFLITO NORTE E SUL: CORRENTES MIGRATÓRIAS

SENSIBILIZAÇÃO

Outro aspecto que se refere ao conflito Norte e Sul são as correntes migratórias do final do século XX, motivadas por preconceito, racismo ou xenofobia de parcela do povo europeu aos estrangeiros, ou dos fatores que impulsionam ou causam as migrações internacionais, a exemplo da Índia para países como a Arábia Saudita, ou de países ou regiões da Europa para os Estados Unidos da América; ou ainda no caso recente da Venezuela motivados por melhores oportunidades de trabalho, rendimentos, qualificação profissional e escassez de alimentos. O(A) Professor(a) poderá trazer para a aula imagens e músicas da população de refugiados pelo mundo e a partir delas promover uma roda de conversa.

CONTEXTUALIZAÇÃO

A esse respeito, o professor poderá disponibilizar o mapa “Principais fluxos migratórios no final do século XX e início do século XXI” disponível em: <http://www.ufjf.br/pur/files/2011/04/MIGRA%C3%87%C3%83O-NO-MUNDO.pdf> (acesso em 23 set 2019) e dar subsídios por meio de livros didáticos e internet afim de que os alunos respondam as questões de a) até d) da Atividade 1.

Como sugestão de material para a resolução das questões a) até d) da Atividade 2, a respeito do aumento das correntes migratórias, processos complexos que envolvem conflitos, questões ambientais, de trabalho ou de segurança, de países mais pobres para países mais ricos, ou ainda de países ricos para países emergentes e entre países do Sul, sugerimos o *site*: http://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao/aed_ficha_migrdemogrf.pdf (acesso em 16/12/2019).

Também devem ser considerados os fluxos de refugiados no mundo, que se referem à populações que ultrapassam as fronteiras internacionais, à conflitos, sobretudo pelo contexto dos conflitos armados, ou ainda à escassez de alimentos como no caso recente da Venezuela devido ao aumento da inflação. Para trabalhar essas temáticas vários *sites* podem ser considerados, tais como:

→ <https://nacoesunidas.org/acao/refugiados/> (acesso em 12/12/2019) - no site da ONUBR Nações Unidas no Brasil, são encontradas informações sobre o trabalho que é realizado pelo Alto Comissariado da ONU para os Refugiados (ACNUR) com ajuda a milhões de refugiados em todo o mundo;

METODOLOGIA

As “metodologias ativas” já citadas, indicadas no *site* <https://novaescola.org.br/conteudo/11897/como-as-metodologias-ativas-favorecem-o-aprendizado> (acesso em 11/12/2019), em que os estudantes são os co-construtores da sua própria aprendizagem, são bem-vindas diante de um conteúdo que remete aos anos anteriores, além da apreensão de conceitos, da compreensão da produção espacial ao longo do tempo histórico apoiada em definição de critérios, índices e na linguagem cartográfica.

Sobre a diferença entre Geografia Política e Geopolítica o ensaio intitulado “Repensando a Geografia política. Um breve histórico crítico e a revisão de uma polêmica atual” de José William Vesentini, (publicado na Revista do Departamento de Geografia da USP, 20, 2010, 127-142) traz uma perspectiva histórica sobre o surgimento dos conceitos em que a Geopolítica se utiliza do território político com fins de dominação e poder. O material pode ser encontrado em: <http://www.revistas.usp.br/rdg/article/view/47246> (acesso em 12/12/2019)

Salientamos novamente que todo processo de ensino e aprendizagem é mediado pelo professor trabalhando com os conteúdos em aulas expositivas dialogadas. Além disso, a intencionalidade da metodologia da “aprendizagem em times” potencializa o estudo pela busca da autonomia e a importância do trabalho em grupo, inclusive na vida diária dos cidadãos, assim como a aprendizagem pela busca do conhecimento, por atitudes e procedimentos, como discorre a matéria

sobre “A tipologia de conteúdos de Zabala, a música, a arte e o diálogo no ensino/aprendizagem de tópicos de ciências ambientais” que pode ser consultada em: <http://www.revistaea.org/pf.php?idartigo=3116> (acesso em 12/12/2019).

Nesse formato de aula os objetos digitais podem ser utilizados como apoio à prática pedagógica dentro e fora de sala de aula. A Sala de Informática e a Sala de Leitura são locais de aprendizagem que colaboram nesse processo.

Sugerimos ainda praticas diversificadas envolvendo o Saiba Mais presente no final do Tema 3 do material do aluno.

As dez coisas que você deve saber sobre refugiado, imigrante, exilado e asilado. Disponível em: <http://www.apoioescolar24horas.com.br/curiosidades/saiba-mais-sobre/tema.cfm?id=71> (acesso em 09 out 2019)

As irmãs Mardini fugiram da guerra na Síria em agosto de 2015. Viajaram para o Líbano, depois para a Turquia e pagaram contrabandistas para levá-las para a Grécia. A guarda costeira turca, no entanto, retornou sua embarcação. Na segunda tentativa, o pequeno barco estava sobrecarregado. Após cerca de meia hora em alto-mar, o motor falhou. Confira o que aconteceu depois. Fonte ONU. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z3WmCUnDRJ4> (acesso em: 30 set 2019)

Com o tema “Não me julgue antes de me conhecer”, a Copa dos Refugiados é um evento que vai muito além do futebol. Fonte ONU. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N7niXLzUbwY> (acesso em:30 set 2019)

O ouvido estranha o sotaque, demora a identificar de onde vêm as vozes que entoam a canção. As diferentes pronúncias para as mesmas palavras em português revelam que são pessoas de vários lugares do mundo. Vídeo em comemoração ao dia 20 de junho “Dia Mundial do Refugiado”. disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PDuxOKv8mL8> (acesso em: 30 set 2019)

TEMA 4: GLOBALIZAÇÃO E REGIONALIZAÇÃO ECONÔMICA

SENSIBILIZAÇÃO

Para iniciar o conteúdo sobre “Globalização e Região Econômica” sugerimos que apresente aos estudantes a música “Galpão da Globalização” de Mauro Moraes, disponível em: <https://www.letras.mus.br/mauro-moraes/1519969/> (acesso em 12/12/2019), que remete ao tema, e favorece o engajamento no estudo do tema.

Após ouvir a música pergunte aos estudantes se conheciam a música e o compositor. Compartilhe a letra da música com seus estudantes conforme sua disponibilidade. Em seguida, promova um debate, e no decorrer das colocações levante o conhecimento prévio sobre o conceito de globalização. Organize os(as) estudantes em grupo e, com a mediação do professor, oriente para que leiam, reflitam e registrem o que interpretaram.

Uma pesquisa sobre as expressões regionais pode ser realizada oportunizando aos estudantes que entendam que a globalização é um processo com alcance global. Na socialização dos grupos é importante observar se conseguiram relacionar a *internet* como disseminadora de informação, independentemente do local de moradia, e qual a influência da rede mundial de computadores na vida cotidiana das pessoas. Assim, na continuidade dos conteúdos, ao retomar conceitos, é importante que os estudantes percebam que na contemporaneidade estão vivendo numa época onde a informação é responsável pelo encurtamento das distâncias como retrata a letra da música “Galpão da Globalização”.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Para prosseguir o estudo sobre regionalização é interessante iniciar com o resgate de conteúdos anteriores buscando esclarecer as dúvidas que os estudantes ainda possuem.

Neste momento, faz-se necessário embasar os alunos à cerca dos diversos temas, conceitos e significados das siglas pertencentes ao contexto histórico do Pós-Guerra conforme será solicitado aos alunos na Atividade 2. Assim, retome o período referente à Guerra Fria, entre 1945 e 1989, que corresponde ao fim da Segunda Guerra Mundial até a queda do Muro de Berlim, e logo após o término da União Soviética em 1991 que deu origem a Comunidade dos Estados Independentes

(CEI) entre eles a Rússia. Esclareça que nessa Ordem Mundial bipolar, em que o mundo se dividia em leste Capitalista e oeste Socialista, demonstre a regionalização do espaço geográfico mundial pelas relações de poder no mundo.

Muito embora a relação de poder persista no mundo, é importante que os estudantes percebam que a Ordem Mundial vem se regionalizando de diferentes modos, desde a unificação da Alemanha, em 03 de outubro de 1990, em que a Alemanha Oriental socialista e Ocidental capitalista se tornam um único país capitalista, levando um enorme contingente de alemães para o lado Ocidental.

Nesse momento, outras perspectivas sobre regionalização, sobretudo a econômica deve ser estudada. O caso da Rússia, por exemplo, que passou por reestruturação política (*perestroika*) e ampliou a liberdade de expressão da população (*glasnost*), processos que estão detalhados em <https://brasilecola.uol.com.br/historiag/perestroika-glasnost-na-urss.htm> (acesso em 14/12/2019). Se fortalece no cenário político e econômico ao encontrar espaço na formação do denominado Grupo dos Sete (EUA, Japão, Alemanha, França, Itália, Reino Unido e Canadá) - G7 conhecido como G7 mais Rússia ou G8, com influência em decisões importantes sobre as políticas mundiais que envolve, entre outras, a cooperação financeira, resolução de conflitos, e que em outro momento é suspensa do Grupo por questões referentes a Criméia, com maioria da população Russa, envolvida em questões separatistas da Ucrânia e militares. Sobre o Grupo dos Sete e para conhecer outros Grupos de países o *site* a seguir traz diferentes Grupos de países por continente: <https://www.nexojornal.com.br/grafico/2016/09/02/G20-G8-G4-o-que-s%C3%A3o-esses-grupos-e-quem-integra-cada-um-deles> (acesso em 13/12/2019)

De outro lado, a China socialista, que promove a abertura econômica para investimentos estrangeiros com as Zonas Econômicas Especiais (ZEEs) e mudanças em relação ao direito à propriedade privada no campo, como reformas da economia socialista de mercado e, diante disso, passa a integrar, em 2001, a Organização Mundial do Comércio (OMC). Também os EUA que se voltam ao Continente Americano, pós-Guerra Fria, que passa a ser regionalizado no sentido de integração comercial, prevendo a eliminação de barreiras e taxas alfandegárias entre os países membros do Mercosul, da Área de Livre Comércio das Américas (Alca), e do acordo de Livre Comércio da América Norte (Nafta).

Outros blocos ou megablocos econômicos são importantes nesse contexto de regionalização econômica e globalização, entre eles: a Cooperação Econômica da Ásia e do Pacífico (Apec) e União Europeia. Uma descrição sobre os principais blocos econômicos pode ser pesquisada em <https://www.significados.com.br/blocos-economicos/> (acesso em 13/12/2019). A base para resolução das questões a) até c) da Atividade 1 encontra-se na leitura e análise dos mapas “Blocos Econômicos 2018” (IBGE) disponível no material do aluno.

Para a Atividade 3, utilizaremos os critérios que agrupam os países “em ricos” ou “desenvolvidos” ou ainda “pobres” ou “em desenvolvimento” há que se destacar os “países emergentes”, como nos BRICS, em que Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul têm demonstrado influência econômica em relação a Estados Unidos e Europa. Em relação aos BRICS o Ministério das Relações Exteriores (Itamaraty) apresenta histórico sobre as reuniões de Cúpula entre os BRICS e acordos de cooperação no *site*: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/mecanismos-inter-regionais/3672-brics> (acesso em 09/12/2019).

Os Tigres Asiáticos ou Novos Tigres Asiáticos com o avanço econômico e industrial impulsionado por grandes investimentos por parte do Japão: Taiwan, Cingapura, Coreia do Sul e Hong Kong; ou Novos Tigres Asiáticos como: Indonésia, Tailândia Malásia e Filipinas que, a partir do ano de 2000, tiveram expressivo crescimento industrial “Novos Países Industrializados - NPIs, contudo economicamente são subordinados a países investidores. As diferenças entre Tigres Asiáticos e os Novos Tigres podem ser encontradas em: <https://www.infoescola.com/geografia/tigres-asiaticos/> (acesso em 13/12/2019).

Em relação ao processo de integração mundial e regional os estudantes necessitam saber que os transportes e, tecnologia e a disseminação da informação pelos meios de comunicação tem papel importante no contexto da Globalização que tem na economia um dos seus principais fatores com a expansão do capitalismo, surgimento das empresas multinacionais e transnacionais, visto que os meios técnicos, científicos e informacionais promoveram a produção espacial à medida da sociedade de acordo com o tempo histórico.

O mundo da Nova Ordem Mundial Multipolar e Globalizada ora acentua ou fragmenta a economia, proporcionando o acesso a novas culturas pela troca de costumes e tradições com a

abertura de fronteiras, em decorrência da *internet*. O uso das redes sociais aproxima as pessoas e os mercados em diferentes locais do mundo muito rapidamente, como se as distâncias se encurtaram, de outro lado concentra riquezas e aprofunda as desigualdades sociais e pobreza. Essa “aldeia global” que advém da globalização promoveu o princípio do consumo de recursos naturais e como causa a degradação ambiental destoando dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) apontados na Agenda 2030 de acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU).

Sobre essa perspectiva a Globalização, como processo de integração mundial baseado no neoliberalismo, que tem como foco o poder econômico tem a técnica e a ciência unidas pelo fio condutor da informação.

Com esta configuração mundial, surgem as redes geográficas que são pontos que permitem que aconteçam conexões entre locais na superfície terrestre ou até mesmo virtuais, e que se interligam por diferentes fluxos, sejam eles de mercadorias, de conhecimentos, de informações, entre outros. Sobre essa articulação no espaço geográfico, pautada também nos estudos do geógrafo Milton Santos, o *site*: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/redes-geograficas.htm> (acesso em 16/12/2019) pode ajudar na pesquisa.

É importante salientar que o objetivo maior do trabalho com essas questões é promover o desenvolvimento das habilidades: aplicar e diferenciar os conceitos de ordem mundial, bipolaridade e multipolaridade; e analisar situações representativas da ordem mundial contemporânea e do papel exercido pelas potências hegemônicas na manutenção do sistema mundial vigente. Para tanto, enfatizamos a relevância de sempre considerar o estudo de mapas temáticos, considerando atividades para localização em mapas de países pertencentes a diferentes regionalizações.

METODOLOGIA

O conteúdo “Globalização e Regionalização Econômica” pode ser estudado a partir das metodologias ativas centradas na aprendizagem do estudante para o desenvolvimento de sua autonomia. Fazer análise da realidade, levantar hipóteses, aprender a trabalhar em equipe, utilizar recursos tecnológicos e pautada nas contribuições do interacionismo em que o estudante é responsável pelo seu aprendizado. Para tanto, eles precisam de voz para se posicionarem sobre questões levantadas, e assim, serem sujeito de sua aprendizagem. Mais detalhes sobre as metodologias ativas e correntes pedagógicas podem ser encontrados em: <http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/viewFile/404/295> (acesso em 13/12/2019).

O professor é o mediador e incentivador durante todo o processo de aprendizagem, seja durante as aulas expositivas que discorre sobre os conteúdos ou ao propor a metodologia ativa baseada em projetos, em que os estudantes são protagonistas “aprendendo a fazer” quando produzem textos, interpretam mapas e gráficos, criam outros materiais, inclusive digitais para demonstrarem a solução mediante o problema posto.

Nesse sentido, os temas que envolvem o conteúdo Ordem Mundial bipolar, Nova Ordem Mundial, blocos econômicos, Zonas Econômicas Especiais (ZEEs), bipolaridade, multipolaridade, neoliberalismo globalização, meio técnico científico e informacional, entre outros, podem ser distribuídos em grupos, organizados pelo professor, para que definam o que é essencial aprender sobre o tema, e elaborem um projeto sobre o que será pesquisado de acordo com o tema, considerando: qual o objetivo da pesquisa, a relação com o contexto atual, se há implicações políticas, econômicas, sociais, culturais, entre outras. No decorrer do desenvolvimento do projeto os alunos podem coletar ou produzir evidências (fotos, reportagens, mapas, entre outras) que serão organizadas em um *portfólio* que demonstre todo o percurso do projeto.

O professor poderá definir um nome para cada grupo, por exemplo: “grupo bipolar”, “grupo da Nova Ordem Mundial”, “grupo blocos econômicos”, “grupo ZEEs” entre outros exemplos. O projeto pode envolver o professor de Arte para orientar sobre como montar o *portfólio*. Contribuirá com o desenvolvimento da competência leitora e escritora, assim como, com a oralidade e a argumentação dos estudantes no momento da apresentação do projeto para os demais estudantes da sala. Os *portfólios*, depois de vistos pelos colegas, podem ficar como material de consulta na Sala de Leitura da escola para colaborar com a pesquisa de outros estudantes sobre como elaborar um *portfólio* com temas específicos.

AVALIAÇÃO

Será contínua e, durante todo o processo em que o professor media as aulas, a participação dos estudantes é avaliada, visto que serão os sujeitos da sua aprendizagem. Os critérios de avaliação devem ser explicados aos estudantes, inclusive sobre o trabalho em grupo, para que tenham entendimento da importância da avaliação. A avaliação deve ser pensada para atender a autonomia do estudante pela busca e responsabilidade sobre o aprendizado, com a mediação do professor, verificando se todos foram capazes de aprender os temas estudados.

RECUPERAÇÃO

A recuperação deve ser dirigida com intervenção tão logo seja detectado que o estudante não desenvolveu as habilidades propostas, seja pela incompreensão de conceitos ou dificuldade em estabelecer na prática a relação com o conteúdo. Dessa maneira, a progressão de habilidades não será prejudicada e a aprendizagem atenderá a expectativa do ano/série. Caso necessário, elabore atividades adaptadas para estudantes com maior dificuldade de aprendizagem. Orientamos especial atenção àqueles que ainda tiverem dificuldade, retomando atividades como, por exemplo, produção de textos, leitura e interpretação de mapas, em que o professor pode propor novas atividades, buscando diversificar suas estratégias.

Referências:

- ALARCÃO, Isabel. “Professores reflexivos em uma escola reflexiva”. São Paulo: Cortez, 2003.
- DURAND, Marie Françoise, et al. “Atlas da Mundialização: compreender o espaço mundial contemporâneo”. Trad.: Carlos Roberto S. Milani. São Paulo: Saraiva, 2009.
- KIMURA, Shoko. “Geografia no ensino básico: questões e propostas”. 2. ed. 1ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2011.
- LENCIONI, Sandra. “Região e Geografia”. São Paulo: EDUSP. ed.1, 1999.
- MARTINELLI, et al. “Mapas estáticos e dinâmicos, tanto analíticos como de síntese, nos Atlas
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib, et al. “Para ensinar e aprender Geografia”. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SANTOS, Milton. “A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção”. 4. ed. 3. reimpr. São Paulo: Editora da USP, 2006.
- SANTOS, Milton. “Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal”. 15ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2008. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=eBxvwrQXd58C&pg=PP1&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false, acesso em 13/12/2019.

Caro Professor (a),

O *Guia de Transição* do Ensino Médio é um apoio ao seu trabalho em sala de aula com sugestões de atividades que podem ser complementadas e adaptadas, diante das especificidades de sua escola e turmas. As habilidades a serem construídas no bimestre relacionam-se com temáticas próximas ao contexto atual, o que possibilita que as permanências e mudanças sejam compreendidas entre a experiência do estudante e o conhecimento historicamente produzido.

O trabalho metodológico deve partir dessa relação entre presente e passado, norteando as habilidades em História a fim de problematizar as temáticas, para que com inúmeras linguagens, mapas, fontes históricas de diferentes tipologias, e principalmente com o desenvolvimento de uma *atitude historiadora* os estudantes construam conceitos, atitudes e valores.

O *Guia* apresenta inúmeros textos, sugestões de atividades para subsidiar o trabalho de desenvolvimento das habilidades, no planejamento das aulas, como mais uma ferramenta, lembrando que as escolas também contam com o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Essa versão é ampliada em comparação ao Caderno do Estudante, há atividades com textos e imagens complementares.

É importante destacar que os estudantes devem ser colocados em situações que os conduzam ao protagonismo de sua aprendizagem e autonomia, questões essenciais para os jovens no século XXI. Levantar hipóteses, coletar dados, trabalhar colaborativamente, pensar em questões de mediação e intervenção social são pontos importantes a serem observados no processo de avaliação. O *Guia* tem como princípio uma sequência de atividades desenvolvidas em um encadeamento de etapas para que auxilie nos processos de sensibilização, contextualização, problematização e síntese.

Para facilitar a visualização, as atividades dos estudantes constam nesse *Guia*, os comentários, sugestões e orientações disponíveis após as propostas de atividades.

Bom trabalho!

O primeiro bimestre aborda o final do século XIX e século XX, tendo como foco a História europeia, no entanto, questões pertinentes à sociedade brasileira são tratadas significando realidades, muitas vezes experimentadas pelos alunos.

As habilidades devem ser desenvolvidas de forma que os estudantes analisem, interpretem e tenham elementos para a crítica das justificativas do imperialismo ou neocolonialismo, provocados pela corrida industrial competitiva e nacionalista, iniciada no século XIX que interferiu em inúmeras regiões do mundo – aspectos que fomentaram os conflitos entre as principais potências mundiais. Também é importante observar, em um movimento de ir e vir, a relação das teorias racistas com preconceitos arraigados e estereótipos que revelam os discursos construídos com intencionalidades, por isso a importância de analisar diferentes realidades histórico-culturais em sua diversidade, assim como combater preconceitos de diversas naturezas.

Ao ter como objeto de conhecimento a Primeira Guerra Mundial, a habilidade deverá propiciar a compreensão das relações de poder entre as nações e o desenvolvimento tecnológico que permitirá, a partir dessa historicidade, produzir armas de destruição em massa cada vez mais sofisticadas, transformando os conflitos armados no mundo ontem e hoje. As habilidades concernentes aos posicionamentos críticos sobre processos de transformações políticas, sociais e econômicas são também abordadas com a temática da Revolução Russa, permitindo a reflexão sobre os conceitos de capitalismo, comunismo e socialismo, na apreensão das diferenças em seus modelos de Estado.

Por fim, no bimestre, os estudantes deverão reconhecer como a propaganda, no rádio, cinema e outros meios, impactou a sociedade contemporânea, destacando principalmente o seu uso nos regimes totalitários, que com a Segunda Guerra Mundial, colocaram em xeque os Direitos Humanos.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1 - IMPERIALISMO E AS QUESTÕES DO RACISMO.

Habilidades:

- Analisar criticamente as justificativas ideológicas apresentadas pelas grandes potências para interferir nas várias regiões do planeta (sistemas modernos de colonização, imperialismo, conflitos atuais).
- Interpretar realidades histórico-sociais a partir de conhecimentos sobre a economia e as práticas sociais e culturais.
- Debater as questões relacionadas aos preconceitos étnicos, culturais e religiosos presentes na história.

Objetos de Conhecimento: Imperialismo e as questões do racismo.

INTRODUÇÃO

Estudaremos neste ano letivo o final do século XIX e o início do século XX, e para isso, é necessário retomarmos que os processos desencadeados pelas Revoluções Industriais, iniciadas na Inglaterra, e que, posteriormente, disseminaram-se dentre alguns dos países europeus, além de Estados Unidos e Japão, foram as mais radicais transformações da vida humana e trouxeram consequências irreversíveis para o mundo.

A industrialização gerou a necessidade da busca por matérias-primas e novos mercados consumidores, por isso alguns países europeus, passaram a expandir suas

colônias e a competir entre si. Essa “corrida” no século XIX é chamada de neocolonialismo (para diferenciar do colonialismo dos séculos XVI e XVIII). Essas potências industrializadas empreenderam sua nova colonização em regiões da África, Ásia e Oceania, assim como EUA e Japão, e como possuíam grande poderio militar, submeteram muitos povos e criaram teorias racistas para justificar essa intervenção. Essa forma de dominação de um Estado, Nação ou povo, de imposição e controle, contrária aos interesses do outro, ficou conhecida como imperialismo².

ATIVIDADE 1. Leiam os textos abaixo:

a) Ao ler os textos, tendo em vista seus conhecimentos, vocês conseguem pensar quais as razões históricas que fazem com que alguns países africanos enfrentem dificuldades econômicas, políticas e sociais? Realize uma pesquisa, nas reportagens dos links abaixo.




Imagem disponível em: <<https://pixabay.com/pt/illustrations/jornal-not%C3%ADcias-desenho-esquema-412811/>> Acesso 20 set.2019

TEXTO I

O jornal Folha de SP, em artigo publicado em 22 de março de 2018, afirma que a Europa recebeu, desde 2010, mais de um milhão de imigrantes da África subsaariana e, a partir de 2017 esse número triplicou. Algumas das razões apontadas pelo jornal para saída da população de seus países, seriam os conflitos internos, instabilidade política e pouca confiança no futuro. No entanto, há também um enorme fluxo migratório entre países africanos como apontam os estudos *África em Movimento: dinâmica e motores da migração ao Sul do Saara* (Estudo publicado pelos órgãos FAO e CIRAD/ONU). As migrações criaram o mundo que conhecemos hoje, impulsionaram seu desenvolvimento e ainda assim enfrentam problemas internos relacionados ao aumento populacional e conseqüentemente o desemprego, divisões entre as economias rurais e urbanas. Diogo Bercito. *Europa recebeu 1 milhão de imigrantes da África Subsaariana desde 2010*. (Adaptado) Folha de S. Paulo, 22 mar. 2018. Disponível em: < <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2018/03/europa-recebeu-1-milhao-de-imigrantes-da-africa-subsaariana-desde-2010.shtml>> Acesso em: 20 set. 2019.

TEXTO II

Segundo o Banco Mundial, a taxa de extrema pobreza no mundo é de 10%, no entanto na África esse número chega a 41% (Dados de 2015). As explicações do órgão internacional, apesar da heterogeneidade do continente e dos seus países, ainda estão relacionadas à violência, guerras civis, e fragilidades institucionais. Alguns países teriam suas taxas de crescimento econômico menores diante da dependência de outros países. Friederike Müller-Jung. *Banco Mundial: Pobreza extrema ainda preocupa em África*. (Adaptado) Banco Mundial, 17 out. 2018. Disponível em: <<https://www.dw.com/pt-002/banco-mundial-pobreza-extrema-ainda-preocupa-em-%C3%A1frica/a-45924718>>. Acesso em: 20 set. 2019.

ALGUMAS OBSERVAÇÕES IMPORTANTES:

Quando pensamos no continente Africano, somos muitas vezes compelidos a cair em grandes estereótipos e lemos os textos acima que parecem não coincidir com a imagem da cidade de Johannesburgo, moderna e industrializada. A África possui recursos naturais como ouro, diamantes e urânio que circulam pelo mundo, além das reservas de petróleo. Temos a tendência de perceber esse enorme continente, de um lado como uma África que representaria a pobreza, a fome, ou do contrário, uma África idílica, parada no tempo com suas tradições, savanas e animais exóticos. Para uma reflexão que parte do presente para o passado, precisamos analisar como esse *olhar* foi construído historicamente. Um aspecto importante a ser destacado é que geograficamente o continente africano costuma ser separado por uma “África branca”, ao norte do Saara, e uma “negra”, ou subsaariana, ao sul do continente. Criar divisões, entre a “África branca” e a “negra” já é uma denominação que reproduz um discurso colonialista e racista. Quando estudamos a civilização egípcia, esquecemos que sua população surgiu nas nascentes do Rio Nilo, ou seja, na “África Negra”, ou mesmo quando falamos de uma “África Muçulmana”, como se fosse possível delimitar espaços e culturas tão heterogêneas. Ao criarmos essas “separações”, reiteramos determinados estereótipos criados pelas fronteiras artificiais às quais esse continente foi submetido. Dessa forma, devemos fazer a reflexão: de que “África” estamos falando e querendo entender? Quando generalizamos, ou seja, universalizamos a África a uma coisa única, desvalorizamos toda sua diversidade, e acentuamos os preconceitos.

b) Com a ajuda de seu professor, faça uma pesquisa apontando as razões que levaram a construção desse estereótipo acerca do Continente Africano e procure pensar quais seriam os fatores internos e externos que comprometem aspectos econômicos e sociais em sua autodeterminação³.

Nessa atividade inicial, espera-se que os estudantes observem, levantem hipóteses a partir dos textos, para com esses dados comecem a inferir sobre as relações entre o imperialismo, neocolonialismo e as dificuldades políticas, econômicas e sociais que são concernentes a dominação dos países africanos, assim como em outras regiões, como a Ásia e Oceania (regiões não abordadas no recorte dado pelo *Guia*).

É necessário cuidado para não reforçar os estereótipos sobre o continente africano, como explicitado no texto “*Algumas observações importantes*”, que metodologicamente os estudantes devem ler após apresentarem seus conhecimentos sobre a leitura inicial. Destaque a quantidade de países, sua heterogeneidade, as inúmeras culturas, suas indústrias e metrópoles. É importante mostrar em um mapa o aspecto geográfico que separa a “África branca” da “África subsaariana”, principalmente a indicando como uma construção artificial. Explícite e oriente os estudantes acerca das notícias que mostram singularidades da realidade econômica e social do continente africano, em relação aos processos migratórios, mais complexos e que devem ser compreendidos historicamente.

³ A **autodeterminação** dos povos é o princípio que garante a um país e seu povo o direito de se autogovernar, ter soberania nas suas escolhas políticas sem intervenção externa.

ATIVIDADE 2. *Leitura de texto: A África retalhada*

Durante mais de trezentos anos, a escravidão transformou milhões de africanos em mercadorias e o trabalho dos africanos gerou riqueza aos países europeus. Os povos africanos significavam lucro, ao serem comercializados, além de mão-de-obra nas lavouras. Com o fim do tráfico internacional de escravos, na metade do século XIX, outras riquezas tornaram-se interessantes aos europeus. Segundo a pesquisadora e especialista em África, Leila Leite Hernandez, após o período da colonização litorânea, que gerou guerras internas e tribais entre os africanos, os europeus passaram a explorar, por meio fluvial, o interior do continente com o objetivo de buscar matérias-primas, principalmente minérios, para o desenvolvimento industrial crescente na Europa, que ampliava cada vez mais o leque de países nessa corrida industrial. Após explorar o delta do Nilo, outras bacias hidrográficas serviram para adentrar ao continente africano, como o delta dos rios Níger, Zaire, Zambeze. Assim sendo, exploradores, inicialmente ingleses e franceses, posteriormente de outros países europeus, passam a ter grande interesse na região para alimentar sua indústria crescente. Prevendo possíveis conflitos entre os países, na busca por riquezas e territórios, o chanceler da recém unificada Alemanha, Otto Von Bismarck, em 1884, reuniu na Conferência de Berlim, os países europeus, a Rússia e os EUA, para criar uma política de partilhamento da África. Dentre as deliberações, o reconhecimento da posse do território seria efetivado com a notificação aos demais países de sua ocupação, dessa forma, intensificando ainda mais as disputas nessa corrida colonial.

PARA SABER MAIS:



Vídeo: “História: A partilha da África”. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=M3VeLdV-XY4>> Acesso em 20 set.2019.



Sobre Conferência de Berlim: Disponível em
<<https://ensinarhistoriajoelza.com.br/a-conferencia-de-berlim-e-o-destino-da-africa/>> Acesso em 2 set.2019.

ROTEIRO DE PESQUISA:

- Pesquise no link <http://www.geacron.com> (acesso em 20/09/2019), um mapa do continente africano do início do século XVIII e compare com um do final do século XIX. Destaque as consequências da Conferência de Berlim (1884-1885) nas fronteiras desses países (os links/QRCodes acima poderão ajudá-lo);
- Faça um levantamento dos movimentos de resistência à ocupação europeia, assim como os conflitos entre os europeus, como por exemplo, a Guerra dos Bôers (1880-1881/1899-1902).

c) Escolha um dos países do continente africano e pesquise sua situação atual. Elabore um artigo de opinião, relacionando presente e passado, levando em consideração se as condições políticas, sociais, culturais hoje, têm relação com a forma como a região foi explorada pelos países europeus.

Professor (a)

As atividades acima, demandam recursos digitais, mas que podem ser adaptados a realidade da escola, como uso de mapas e textos de livros didáticos. No entanto, aos estudantes que têm acesso à internet, oriente que o site *geacron* oferece o uso on-line de mapas históricos selecionando apenas o ano a ser pesquisado, dessa forma, com o intuito de observarem geograficamente as consequências do neocolonialismo na África, da Conferência de Berlim, percebam a criação das fronteiras artificiais delimitadas com o *traçar da régua* no território africano.

Destaque também as resoluções da Conferência de Berlim no que concerne a posse dos territórios, ou seja, os chamados protetorados, e a determinação de uma “ata de notificação” aos demais países signatários do processo. Essa condição levou muitas potências a tensões, mesmo após as regulamentações da Conferência, como é o caso da Guerra dos Bôers na África do Sul, entre ingleses e holandeses. Outro aspecto importante é colocar o processo de resistência da população africana, como por exemplo o Império Zulu, na África do Sul, os dervixes no Sudão, como tantos outros povos subjugados.

Após a contextualização, as pesquisas, análise de mapas históricos, o vídeo é um recurso interessante para uma aula dialógica, já que possui aproximadamente 16 minutos e conta com a análise de professores e especialistas sobre a temática, caso não seja possível sua exibição coletivamente, pode-se adequar o procedimento.

Tendo os estudantes condições para o aprofundamento da temática, a realização da produção do artigo pode propiciar um diagnóstico do processo dentro da sequência de atividades. É importante ressaltar que as respostas do roteiro de atividades acima, assim como o artigo realizado pelos estudantes, são flexíveis e encadeadores de reflexões. Você, professor/professora deve estar atento ao observar o tempo de cada estudante nos processos de aprendizagem na realização dos procedimentos para avaliar processualmente, assim como proporcionar novas estratégias de recuperação, caso o estudante não apreenda a habilidade e as expectativas determinadas. As atividades devem ser encadeadas em “etapas” para que os estudantes construam seu conhecimento e os relacionem ao que vivem hoje.

ATIVIDADE 3. *Leitura de texto e documentos.*

Cientificismo e Racismo

A ciência, atrelada aos avanços tecnológicos, auxiliou o discurso de dominação da Europa em relação aos povos afro-asiáticos. Utilizando parâmetros da teoria darwinista⁴ aos fenômenos sociais, a teoria justificava a vitória do mais “forte” sobre o mais “fraco” – como uma “seleção natural”. Ou seja, a novidade no século XIX, foi a

⁴ Charles Darwin é considerado o pai da teoria da evolução, já que produziu estudos sobre evolução das espécies, que mais tarde passou a ser conhecido como darwinismo. Sua obra “A origem das Espécies” foi publicada em 1859.

criação de uma concepção de raça como um atributo biológico e cientificamente “legítimo”. Se o preconceito é algo antigo, a ciência amparando a noção de raça, criou critérios morfológicos, como cor de pele, formato do nariz e crânio, para biologicamente justificar uma inferioridade característica em determinadas raças, foi o caso de teorias de Francis Galton (eugenia) e das concepções de raça hierarquizadas, ainda no século XVIII, por Carl Von Linnè .

Missão civilizadora – o fardo do homem branco

O discurso da “superioridade dos europeus” de “raça branca” propiciou a disseminação do imperialismo justificado pela responsabilidade em “civilizar” os povos inferiores, incultos, pautados pelas ausências de Estado, de tecnologia, de cultura etc. Os franceses usaram o termo “missão civilizadora”, os ingleses, “o fardo do homem branco”.

3.1. Leia os trechos abaixo e faça uma reflexão relacionando seus discursos ao tema apresentado acima:

DOCUMENTO I. O fardo do homem branco

“Pegai o fardo do Homem Branco
Enviei vossos melhores filhos
Andai, condenai seus filhos ao exílio
Para servirem aos vossos cativos;
Para esperar, com chicotes pesados
O povo convulsionado e selvagem
Vossos cativos, tristes povos,
Metade demônio, metade criança”.

Poesia de Rudyard Kipling,
publicada em 1894.
Tradução livre

DOCUMENTO III – Machelmba, chefe dos Yao, ao comandante alemão Hermann von Wissmann em 1880:

“Sou sultão aqui na minha terra. Vós sois sultão lá na vossa. No entanto, vede, não vos digo que me deveis obedecer, pois sei que sois um homem livre”. **BOAHEN, A. A. O Desafio Colonial. In: Revista Correio da Unesco, p. 56, jul. 1984. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000064434_por>** Acesso em 20 set. 2019.

DOCUMENTO II – Discurso de ministro francês em 1885

"As raças superiores têm um direito sobre as raças inferiores. As raças superiores têm o dever de civilizar as inferiores."
Jules Ferry (Tradução Livre)

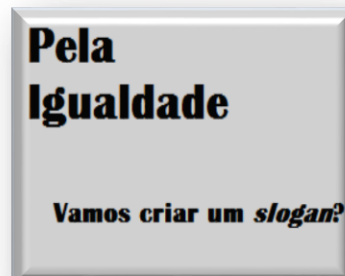
- Em agrupamentos, realizem uma análise de cada documento, explicando argumentos utilizados na época, na defesa ou oposição ao processo do neocolonialismo.
- Relacione o conteúdo dos documentos às causas da expansão colonial e justifique seus argumentos.
- Criem um título para cada documento justificando sua ideia e passem para o grupo seguinte para que ele faça o mesmo, e assim sucessivamente e, após a sala analisar todos os títulos, escolham em uma votação o mais adequado com os argumentos utilizados.

d) Com base na temática estudada, relacionando-a aos dias atuais, pesquise se é possível identificar evidências em notícias de jornais, filmes, charges, e outras mídias de permanências relacionadas a preconceitos étnicos, religiosos ou culturais? Justifique;

ATIVIDADE 4.

Vamos criar um slogan?

Por meio de um “folheto”, elabore um *slogan* que contemple os preceitos de igualdade da Constituição Brasileira, quando explicita que as pessoas são iguais, possuem os mesmos direitos, independentemente de sua cor, raça ou etnia.



PARA SABER MAIS: Documentário da BBC.

BBC - *Racismo Científico, Darwinismo Social e Eugenia*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hPYzi_AlTh4> Acesso em 20 set. 2019.

Para essa elaboração considere: a construção histórica sobre as supostas raças “superiores” e “inferiores” deixaram raízes que se refletem nas desigualdades étnicas, sociais e econômicas no mundo. No Brasil, que como colônia portuguesa, também escravizou povos africanos, sendo hoje o maior país com população negra fora da África, também possui permanências advindas da escravidão, revelando uma profunda desigualdade em nossa sociedade.

Bom trabalho!

Essa atividade propicia, além da reflexão sobre o neocolonialismo, pensar a formação histórica do nosso país que está profundamente associada à escravidão moderna instituída no Novo Mundo. Os povos africanos constituíram a mão-de-obra utilizada nas lavouras da América do Norte e do Sul desde o século XVI até a segunda metade do século XIX. Com o fim do tráfico em 1850 e com a exploração do interior do continente africano, se abateu uma nova invenção: a raça como atributo biológico, ou seja, justificado pela ciência.

Com a ideia de raça, associada a dimensão biológica (a biologia foi criada como disciplina autônoma no século XIX), cria-se um modelo científico e epistemológico que supostamente explicaria a natureza humana e suas características genéticas revelando uma hierarquia natural, entre as raças “superiores” e “inferiores”. O termo raça, do latim *ratio* (descendência) existia, mas sem o âmbito biológico.

Essa percepção científica da ideia de raça, associada a publicação de *A origem das Espécies* (1859), de Charles Darwin ensejou sua associação a elementos genéticos.

O nascimento desses discursos científicos, supostamente “neutros”, possibilitaram a criação de teorias como a eugenia, desenvolvida pelo inglês Francis Galton (1822-1911), que tinha como expectativa o aperfeiçoamento artificial da qualidade genética da população, ou seja, o aperfeiçoamento da “raças mais dotadas”

para incentivar a reprodução dos “bons” indivíduos e suas qualidades hereditárias, e desencorajar e mesmo reprimir as “raças fracas”.

Ao analisar os documentos, e considerar as discussões do acerca discurso científico do século XIX, em um encadeamento de indagações, os alunos deverão observar os argumentos construídos na defesa ou oposição ao processo do neocolonialismo, assim como posteriormente relacioná-lo ao expansionismo territorial dos países industrializados em busca de colônias para a exploração de recursos naturais, aumentar seus mercados consumidores, além de mão-de-obra como é o caso bastante emblemático da República do Congo, praticamente uma colônia pessoal do rei belga Leopoldo II.

Ao realizarem suas considerações, devem apresentar suas interpretações e inferências e, com a criação dos títulos e legendas, que por meio do procedimento sugerido, permitirá a troca de ideias entre os estudantes e até mesmo um debate. Por fim, revelando as permanências, uma pesquisa prévia pode ser solicitada, para maior embasamento e argumentação por parte dos estudantes, que podem trazer essas fontes em sala – jornais, revistas, charges, dentre outras mídias.

Por fim, para a construção dos *slogans*, que obviamente remetem a publicidade e não precisam se restringir a esse uso, pois constituem uma função da linguagem em contextos discursivos que podem promover uma ação prática. Por isso, oriente os estudantes em como criar esse “slogan”, que poderá ser realizado digitalmente ou em folhetos. Sua produção pode mobilizar a turma e se tornar uma campanha dentro da escola, incentivando o protagonismo e autonomia dos estudantes.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 2 - PRIMEIRA GUERRA MUNDIAL E REVOLUÇÃO RUSSA.

Habilidades:

- Identificar a articulação entre a mecanização das guerras, a desumanização do rival e o papel da ciência na produção de armas de destruição em massa.
- Analisar o desequilíbrio nas relações de poder entre as nações motivando a origem dos conflitos bélicos.
- Relacionar as implicações socioambientais do uso das tecnologias de produção industrial em diferentes contextos sociais.
- Posicionar-se criticamente sobre os processos de transformações políticas, econômicas e sociais.

Objetos de Conhecimento: *Primeira Guerra Mundial e Revolução Russa.*

INTRODUÇÃO

O historiador Nicolau Sevchenko⁵ utiliza uma imagem bastante interessante para pensarmos o mundo hoje e nossa relação com a tecnologia, Ele utiliza uma imagem de um loop em uma montanha russa, ou seja, passamos por períodos de extremo otimismo a quedas vertiginosas!



Figura Pixabay

⁵SEVCENKO, Nicolau. *A corrida para o século XXI: no loop da montanha-russa*. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

Vamos pensar historicamente: no século XIX e início do século XX, observamos que os países ocidentais europeus, após os processos de industrialização (1ª e 2ª Revolução Industrial), asseguraram fontes de energia, armamentos, meios de transporte e comunicação nunca vistos, mas de repente, numa derrocada, percebeu-se que toda essa tecnologia poderia gerar destruição e mortes em massa, estamos na Grande Guerra Mundial. Sevckenko, afirma que hoje estaríamos no novo “topo” dessa montanha russa, agenciada pela tecnologia, os espaços não são mais os mesmos e perdemos a referência do tempo. Ao sairmos da montanha russa, aturdidos, desordenados, percebemos o que significa esse “passeio”, não há como sair dele quando em movimento, estamos expostos aos seus riscos e forças que nos conduzem a algum lugar...Qual seria? Vamos pensar juntos?

Contextualização:

Com a política imperialista no século XIX e a superioridade industrial da Inglaterra, França, Alemanha, dentre outros países, os europeus viviam a chamada *Belle Époque* (1890-1914), já que havia benefícios materiais advindos da indústria. No entanto, em busca de hegemonia, alguns países europeus possuíam conflitos nessa empreitada, como a França, que havia perdido território para Alemanha, na guerra Franco-Prussiana em 1871 (Alsácia-Lorena), assim como também disputava com os alemães a posse do Marrocos. A Alemanha havia se tornado uma potência industrial, competindo igualmente com a Inglaterra, e tinha interesse em construir uma estrada de ferro de Berlim a Bagdá, que lhe daria acesso aos recursos naturais do Oriente Médio.

O Império Turco-Otomano, em declínio, enfrentava inúmeros movimentos nacionalistas⁶, na região dos Balcãs, viabilizando a anexação Bósnia-Herzegovina ao Império Austro-húngaro, e a Sérvia pretendia criar a “Grande Sérvia”, ao ocupar territórios dos austríacos e dos turcos. O Império Russo apoiava movimentos separatistas, tendo em vista uma saída na região pelo mar Mediterrâneo, o que gerou tensões com a Áustria-Hungria, que possuía um império multinacional de austríacos, alemães, húngaros, romenos, italianos e eslavos.

ATIVIDADE 1.

VAMOS CRIAR UM MAPA MENTAL?

Realize uma pesquisa prévia para a proposta de atividade, e em agrupamentos, discuta com seus colegas. Feito isso, organizem suas ideias e apresentem os aspectos que levaram a Primeira Guerra Mundial. Abaixo imagens e temáticas que podem ser abordadas nesse mapa mental. Como fazer?



Imagem Pixabay

⁶ Nacionalismo - Constitui-se em **movimento político**, pautados na ideia de Nação que exprime a crença na existência de certas características comuns em uma comunidade, nacional ou supranacional.

Mapa Mental: o que é? Como fazer? Aprenda agora!

Disponível em: <<https://www.stoodi.com.br/blog/2018/02/08/como-fazer-um-mapa-mental/>> Acesso em 21 set. 2019.

Como fazer um mapa mental.

Disponível em: <<https://geekiegames.geekie.com.br/blog/como-fazer-um-mapa-mental/#targetText=Mapa%20mental%20%C3%A9%20um%20diagrama,relacionando%20os%20subt%C3%B3picos%20do%20tema>> Acesso em: 21 set. 2019. **Mapa Mental:**

O Mundo e a Grande Guerra.

Disponível em: <<https://descomplica.com.br/blog/historia/mapa-mental-o-mundo-e-a-grande-guerra/>> Acesso em: 21 set. 2019.

1ª GUERRA MUNDIAL



Imagem 1. Caricatura de Cecil Rhodes do século XIX. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Partilha_de_%C3%81frica#/media/Ficheiro:Punch_Rhodes_Colossus.png> Acesso em 20 set. 2019.



Imagem 2. Foto de soldados com máscaras contra armas químicas durante a 1ª Guerra Mundial. Disponível em: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/5/57/American%27s_wearing_gas_masks_during_World_War_I.JPG> Acesso em 20 set. 2019.

MOVIMENTOS
SEPARATISTAS

COMPETIÇÃO
INDUSTRIAL



Imagem 3. Foto de trincheiras durante a 1ª Guerra Mundial. Disponível em: <<https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/0/0a/WWITrenchCambrai.jpg>> Acesso em 20 set. 2019.



Imagem 4. Foto do Arquiduque Francisco Ferdinando e sua esposa Sofia, momentos antes de do atentado que os matou. Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Archduke_Franz_with_his_wife.jpg#/media/File:Franz_Ferdinand_&_Sophie_Leave_Sarajevo_Guildhall.jpg> Acesso em 20 set. 2019.

REVANCHISMO

EXPANSIONISMO
TERRITORIAL

O primeiro texto, sobre o *loop da Montanha Russa* de Sevcenko, é uma maneira de sensibilizar os estudantes, assim como apresentar o problema no desenvolvimento das habilidades, como meio de fazê-los pensar a respeito das relações que podemos estabelecer entre os conflitos bélicos do início do século XX, as instabilidades políticas entre nações e o mundo hoje. O texto pode ser lido de maneira colaborativa para que questionamentos sejam feitos aos estudantes, de maneira a levantar seus conhecimentos prévios.

Vocês professores, podem apresentar alguns pontos importantes sobre a evolução do conflito, com o texto *Contextualização*, destacando os interesses de cada potência, assim como seus desdobramentos, para que os estudantes tenham um ponto de partida na elaboração do **Mapa Mental**. Na proposição da atividade, sugere-se acima, alguns elementos para fomentar as reflexões sobre o neocolonialismo, imperialismo, tais como imagens de trincheiras, fotografia do Arquiduque do Império Austro-Húngaro (Francisco Ferdinando), além de lançar termos a serem pensados como *movimentos separatistas*, *competição industrial*, *revanchismo* e *expansionismo territorial*. É importante que o professor/professora oriente no processo de criação do Mapa Mental, há no material do estudante indicações para realizar o procedimento.

É importante destacar aos estudantes as relações da Primeira Guerra Mundial com os conflitos imperialistas, a rivalidade entre alemães e franceses advindo da Guerra Franco-Prussiana, a questão da Sérvia e o Império Austro-Húngaro, assim como iniciar a questão da saída da Rússia da Guerra e a entrada dos norte-americanos.

ATIVIDADE 2.

“Bombas inteligentes?”

Muitos armamentos que conhecemos hoje foram desenvolvidos na Primeira Guerra Mundial. Metralhadoras, tanques, armas químicas, aviões transformaram sobremaneira as táticas de guerra. Essas tecnologias criaram máquinas de guerra e passaram a dar “mais resultados”, o que diminuiu o embate físico entre os soldados. No entanto, as mortes passam a ocorrer de forma massificada e o número de vítimas aumenta substancialmente. Uma das tecnologias desenvolvidas nesse período propiciou, posteriormente a criação do que conhecemos atualmente como *drones*.



Imagem de uma aeronave não tripulada (*General Atomics MQ-1C Gray Eagle*). Disponível em: <<https://pixabay.com/pt/photos/general-atomics-mq-1c-cinza-%C3%A1guia-2486766/>> Acesso 23 set.2019.

À época da Primeira Grande Guerra, foram criados aviões militares não tripulados, que na verdade eram bombas voadoras destinadas a atacar posições em solo, seriam os “tataravós” dos *drones* modernos (como a aeronave não tripulada da imagem). Para estabelecermos uma relação entre essas tecnologias bélicas, surgidas no início do século XX e hoje, vamos analisar seu poder de destruição em massa e as questões éticas que envolvem a utilização dessas máquinas. Da mesma maneira em que algumas armas criadas na Primeira Grande Guerra alteraram as formas de combate, os *drones* hoje vêm tornando possível conduzir uma guerra à distância. Na ocasião da Guerra do Iraque, o ex-secretário de defesa norte-americano Donald Rumsfeld, afirmou que ataques aéreos atuais são diferentes dos realizados na Primeira e Segunda Guerras, já que as “bombas inteligentes” atingiriam alvos escolhidos. Os impactos do uso bélico dos *drones*, revela um potencial de violação dos Direitos Humanos, que parece ter sido esquecido pelas nações que assinaram a *Carta das Nações Unidas* que propõe a resolução de conflitos por meios pacíficos.

PARA SABER MAIS: Primeira Guerra Mundial e armas químicas: Disponível em: <<https://ensinarhistoriajoelza.com.br/primeira-guerra-mundial-horrores-e-sofrimentos-da-guerra-quimica/>> Acesso em 23 set. 2019. **Invenções da Primeira Grande Guerra.** Disponível em: <<https://www.megacurioso.com.br/guerras/51334-6-das-invencoes-mais-surpreendentes-da-primeira-guerra-mundial.htm>> Acesso em 23 set. 2019.



Imagem Pixabay

Vamos pesquisar e realizar um debate?

Pesquise sobre as tecnologias bélicas criadas na 1ª Guerra Mundial e seu poder de destruição em massa para realizar a atividade proposta.

No contexto de conflitos armados é possível haver uma regulamentação do uso de tecnologias de destruição em massa? Ao fim da Primeira Guerra houve regulamentações

nesse sentido, quais? Qual a data da Carta das Nações Unidas? Você consegue inferir as razões dessa data?

PARA SABER MAIS: ALIANÇAS: TRÍPLICE ALIANÇA E TRÍPLICE ENTENTE: Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/triplice-alianca/>> Acesso em 23 set. 2019. **As alianças da Grande Guerra: Parte I - A Tríplice Entente.** Disponível em: <<https://minionupucmg.wordpress.com/2017/07/31/as-aliancas-da-grande-guerra-parte-i-a-triplice-entente/>> Acesso em: 23 set. 2019. **O conflito que mudou o mundo.** Disponível em: <https://infograficos.estadao.com.br/especiais/100-anos-primeira-guerra-mundial/> Acesso em: 23 set. 2019.

Após a realização do Mapa Mental é importante que você professor/professora, oriente e direcione os estudantes em suas conclusões e inferências, para compreensão do potencial de destruição em massa, iniciado na Primeira Guerra que se consolida na Segunda Guerra. As tecnologias, revelaram um cenário bélico trágico, com um número muito alto de mortes, incluindo civis, em parte em virtude do uso de armas químicas, granadas, submarinos, tanques, aviões, etc., em outro, o ódio relacionado aos nacionalismos, a ideia de Guerra Total que pretendia enfraquecer o inimigo com a destruição territorial e com a morte de civis, que potencialmente seriam mão-de-obra na indústria bélica, assim como futuros soldados. É importante destacar que a guerra não possuía fronteira definida, havia conflitos nas colônias, dependendo dos arranjos e alianças.

Para realização da atividade 2, com um *Debate*, é necessário organizar agrupamentos, tempo de fala e exposição de cada grupo, além do espaço pedagógico. A proposta também pode ser realizada em grupos de verbalização e de observação, um grupo de estudantes apresentam suas ideias e reflexões, enquanto os demais registram por escrito, e ao final, também apresentam suas contribuições.

Esse é o momento para que os estudantes verifiquem as regulamentações após a Primeira Grande Guerra e seus desdobramentos que originaram novos conflitos, como a Conferência de Paz de Paris de 1919 dos “quatro grandes”, cujas principais decisões ficaram a cargo dos EUA, Reino Unido, França e com menor participação a Itália. Destaca-se nesse sentido a tentativa de Woodrow Wilson com a “Paz dos Quatorze Pontos”, que pretendia levar a solução da “paz sem vencedores”, no entanto, as nações não assinaram essa resolução e prevaleceu o Tratado de Versalhes, com características punitivas aos países que perderam o conflito.

Um aspecto importante a ser ressaltado, que terá relação em atividade posterior, é a *Carta das Nações Unidas*, de 1945. O texto está disponível ao final do Caderno como subsídio para uma proposta que tem como objetivo a junção no desenvolvimento de habilidades acerca da resolução de conflitos e defesa dos Direitos Humanos. É importante que os estudantes percebam que uma resolução efetiva só ocorreu após a Segunda Guerra Mundial, e que mesmo atualmente há limitações nas ações da ONU.

ATIVIDADE 3. Comparação de mapas históricos.

Com a ajuda do mapa interativo no link abaixo, ou de livros didáticos identifique as modificações dos territórios e fronteiras da Europa, no aspecto geopolítico após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918);

Mapa interativo. Disponível em: <<http://geacron.com/home-en/>>. Acesso em: 23 set. 2019."

- a) Quais impérios desapareceram após a Primeira Guerra Mundial?
- b) Que países surgiram depois da Primeira Guerra?
- c) Quem determinou a nova configuração política da Europa?

LINKS PARA PESQUISAR:

Mudança em fronteiras após conflito: Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2014/07/26/primeira-guerra-fez-imperios-sumirem-confira-mapa-antes-e-depois-do-conflito.htm>>. Acesso em 21 set. 2019.

Na *atividade 3*, após as conclusões realizadas pelos estudantes nas propostas anteriores, a análise cartográfica deverá apresentar a nova configuração política expressas nas fronteiras e territórios do Continente Europeu, pode-se também explorar como ficou a questão colonial na África, Ásia e Oceania.

Nessa análise, sugira o acesso ao site *geacron* com as datas pré-determinadas (é interessante estender a data para além do final da primeira guerra, já em 1921 ou 1922), para que os estudantes observem que a Alemanha perde territórios (como já analisaram com o Tratado de Versalhes), os Impérios Austro-Húngaro e Russo (formação da URSS) desaparecem, novos países são formados, dentre outras mudanças. Pode-se solicitar que verifiquem o mapa em 1922, explicitando o fim do Império Otomano também espaço de tensões no período. É comum o uso desses mapas em livros didáticos, caso a escola e/ou estudante, não tenham como acessar o site sugerido.

Para início de Conversa:

O estopim da Revolução Russa de outubro de 1917, está relacionado à Primeira Guerra Mundial, no entanto suas raízes eram mais profundas e suas consequências para o mundo foram duradouras. A tentativa da Rússia de construir uma sociedade diferente da sociedade capitalista e orientada inicialmente por valores comunistas dividiu a política, ao longo de quase todo século XX em dois lados opostos.

ATIVIDADE 4. Pesquisa prévia



Imagem Pixabay

Para se compreender a Revolução Russa, é importante que vocês pesquisem as diferenças entre **socialismo, comunismo e capitalismo**, utilizem o modelo da tabela abaixo para guiar sua pesquisa.

	CAPITALISMO	SOCIALISMO	COMUNISMO
PROPRIEDADE	<i>Propriedade privada dos meios de produção.</i>	<i>Propriedade estatal dos meios de produção, gerida por trabalhadores.</i>	<i>Propriedade coletiva, ou comum, dos meios de produção.</i>
MODELO DE ESTADO	<i>Estado burguês.</i>	<i>Estado dos trabalhadores.</i>	<i>Governo econômico, social e político dos trabalhadores, por meio de cooperativas, conselhos e associações de livres produtores.</i>
DIVISÃO DA SOCIEDADE	<i>Divisão da sociedade em classes.</i>	<i>Expropriação dos capitalistas e divisão dos recursos por meio de serviços públicos do Estado.</i>	<i>Fim das classes sociais: todos são produtores.</i>

O Império Russo pré-revolucionário

No final do século XIX, o Império Russo ainda era uma nação agrícola, a grande maioria da população vivia no campo utilizando técnicas rudimentares nas lavouras. Havia um investimento estrangeiro no país com o intuito de obter lucros, dessa forma, passam a encorajar a nascente indústria do Império Russo em algumas cidades, como Moscou, Kiev e São Petersburgo. Ao contrário de outros países europeus, que viveram processos influenciados pelo pensamento liberal nas chamadas revoluções burguesas (regime constitucional, poderes divididos, voto, etc.), o Estado Russo vivia politicamente uma monarquia absolutista, com o poder centralizado pelo Czar⁷. A servidão havia sido extinta em 1861 e, apesar de livres, os



Manifestação do Domingo Sangrento em 1905. Imagem disponível em:

<https://en.wikipedia.org/wiki/Russian_Revolution#/media/File:U_Narvskikh_vorot.jpg> Acesso 23 set. 2019.

⁷ Czar: denominação utilizada para designar o Imperador Russo, termo abolido a partir da Revolução de 1917. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/czar/>>. Acesso 23 set. 2019.

camponeses dependiam dos grandes proprietários rurais. Nas cidades, a indústria não melhorou as condições de vida da população. As jornadas de trabalho eram longas, salários baixos e havia a proibição de greves e organizações sindicais. Essa situação oportunizou a influência das ideias socialistas entre a população. Outro aspecto que trouxe agravamento social, foi a Guerra da Rússia e Japão entre 1904 e 1905, disputando território na Manchúria, atual China, conquistado pelo Japão. Diante da complicada situação social, em 1905, manifestantes elaboraram uma petição ao Czar Nicolau II com reivindicações da população russa, e em uma passeata de aproximadamente duzentas mil pessoas, as tropas imperiais atiraram contra os manifestantes deixando centenas de mortos e feridos. Esse dia ficou conhecido como *Domingo Sangrento*. Esse episódio gerou ainda mais descontentamento em relação ao imperador e as greves tornaram-se comuns ao longo do ano. Nas cidades industrializadas, foram criados Conselhos de representantes dos trabalhadores das fábricas, conhecidos como **sovietes**, o que impulsionou, diante das pressões populares, a promulgação de uma Constituição e Assembleia Geral – **Duma**, que deu um caráter mais liberal ao Império Russo, com a retomada do crescimento industrial até a eclosão da Primeira Guerra Mundial.

A temática da Revolução Russa e as habilidades a serem desenvolvidas, podem ser um momento importante para esclarecimentos de equívocos conceituais dada a complexidade de correntes de pensamento concernentes às inúmeras linhas teóricas. O enfoque é compreendê-los na experiência vivida em determinadas sociedades e suas contraposições. Os estudantes devem, com sua orientação, realizar uma pesquisa diferenciando alguns aspectos distintivos nas correntes de pensamento no que elas se relacionam com políticas de Estado, para a compreensão entre o modelo liberal, capitalista e os socialistas e comunistas.

A ideia não é aprofundar um estudo de correntes de pensamento, suas especificidades dentro de autores de inúmeras vertentes como é foco no desenvolvimento de habilidades da segunda série do Ensino Médio, mas que os estudantes consigam compreender como esses aspectos se relacionam nas transformações políticas, econômicas e sociais. Dessa forma, a pesquisa orientada pela tabela que pretende a análise dos tipos de propriedade, modelos de Estado e divisão da sociedade são pontos de partida para sensibilização acerca do tema e das relações que podem ser exploradas em sala de aula.



PARA SABER MAIS: A Revolução Russa. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=s8ydWNOokVs>>. Acesso em: 20 set. 2019.

Sobre o processo Revolucionário Russo de 1917

No início de 1917, o Império Russo passava por uma situação insustentável, economicamente havia falta de mercadorias e preços altos dos produtos, levando a população à fome e à miséria. A participação na Primeira Guerra contribuiu para aumentar a crise, já que a guerra levava o país a perder mais de três milhões de soldados em batalhas. O Império Russo vivia uma crise institucional, estava ingovernável. Manifestações eram constantes e, os soldados que deveriam reprimir os movimentos

grevistas, aderiram a eles. Sem apoio, o Czar Nicolau II abdicou ao trono e instituiu-se um governo provisório composto por burgueses e socialistas moderados – cadetes e mencheviques, que adotaram medidas liberais.

A população ansiava por reforma agrária e a saída da Rússia da guerra, e as resoluções de caráter liberal não acalmaram os ânimos, assim, Lênin, defensor da revolução do proletariado, canalizou os interesses da população, para a implementação do comunismo. Em outubro de 1917, tropas populares tomaram edifícios e exigiram a renúncia do governo provisório ganhando maior dimensão no resto do país. Lênin e Trotsky lideraram o movimento bolchevique e os mesmos assumiram o poder com sua liderança. Com o triunfo da revolução em 1917, os bolcheviques propuseram uma reforma agrária, dividindo as grandes propriedades de terra entre os camponeses pobres, estatização dos bancos e das fábricas, incluindo empresas estrangeiras, controle direto das fábricas pelos operários, a negociação da paz com os alemães e a retirada dos russos da guerra. Consolidado, o processo revolucionário foi ampliado aos países que já eram parte do antigo Império Russo e, em 1922 formou-se a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Além da Rússia, mais 14 nações formaram o país mais extenso do mundo. Após a morte de Lênin, em 1924, assumiu o poder Joseph Stalin, e em 1928, passou a adotar os planos quinquenais (economia de planificação), governando de maneira ditatorial até 1953. Após a década de 1950, a URSS e Estados Unidos viveram as disputas políticas e influências de suas ideias, de um lado os países capitalistas e de outro os socialistas, na chamada Guerra Fria.

É importante que você professor/professora, contextualize a situação da Rússia Czarista, com o auxílio do texto acima, assim como pode trazer novos elementos e propostas de sensibilização e contextualização. A utilização de vídeos, ou mesmo filmes, são procedimentos interessantes, no entanto, devem ser bem articulados ao plano de aula, e jamais utilizados como ilustração ou sem uma integração a temática e problematização.

O QRCode e link acima indicam um vídeo de aproximadamente 18 minutos, que com fontes imagéticas, registros filmicos da época, trechos de entrevistas com professores e especialistas, pode servir de subsídio em aula e uma forma de despertar o interesse e a curiosidade do estudante. Caso não seja possível a exibição coletiva, pode servir como fonte de pesquisa aos estudantes que tenham acesso à internet (com roteiro prévio para procedimento).

Nesse momento da proposta, destaque o caráter quase feudal da Rússia Czarista, as condições de vida dos camponeses e demais trabalhadores, também os conflitos chamados de “Ensaio Geral” de 1905, com a revolta dos marinheiros do Encouraçado Potemkin, a petição ao Czar, além das consequências da Primeira Guerra Mundial no processo revolucionário russo.

ATIVIDADE 5.

Após suas pesquisas, leitura dos textos e orientações do seu professor, elabore um texto argumentativo sobre os processos de transformações políticas, sociais e econômicas na Rússia durante o governo bolchevique e as tensões ocasionadas durante a Guerra Civil (1918-1921).

PARA SABER MAIS:

Sobre as diferenças entre bolcheviques e mencheviques.
<<https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/historiageral/bolcheviques-x-mencheviques.htm>> Acesso 23 set. 2019.

LIVRO:

REED, John. Os dez dias que abalaram o Mundo. *Os dez dias que abalaram o mundo*. O jornalista norte-americano John Reed presenciou o processo revolucionário russo e analisou os acontecimentos à época. O seu livro é um importante registro da Revolução Russa de 1917. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/66320793/dez-dias-que-abalaram-o-mundo-john-reed>> Acesso 23 set. 2019.

FILMES:

OUTUBRO. Direção: Sergei Mikhailovich Eisenstein. 1928. Sinopse: O filme representa o processo revolucionário russo de 1917, do governo provisório de Kerensky, instaurado após o regime czarista, e mostra as primeiras vitórias de Lênin e dos bolcheviques. Foi um filme encomendado para comemoração dos dez anos da Revolução. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LF1n3mxTMTI>> Acesso 23 set. 2019.

O ENCOURAÇADO POTEMKIN. Também do Diretor Eisenstein, de 1925, é considerado um dos mais importantes filmes da história do cinema mudo, o filme revela suas teorias de arte cinematográficas ao mundo, e traz grandes inovações na edição e montagem. O filme tem como temática a história do navio Potemkim, durante as tensões e conflitos de 1905. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3i9FkLOac9s>> Acesso 23 set. 2019.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 3 – NAZISMO

Habilidades:

- Identificar soluções que intervenham favoravelmente na solução de conflitos sociais, crises institucionais tendo em vista os Direitos Humanos e a Diversidade Cultural.
- Identificar as principais características dos regimes totalitários.
- Perceber o impacto da propaganda de massa nas sociedades contemporâneas e suas consequências socioculturais.

Objeto de Conhecimento: Nazismo.



ATENÇÃO: O TEXTO ABAIXO PODE CONTER SPOILERS!

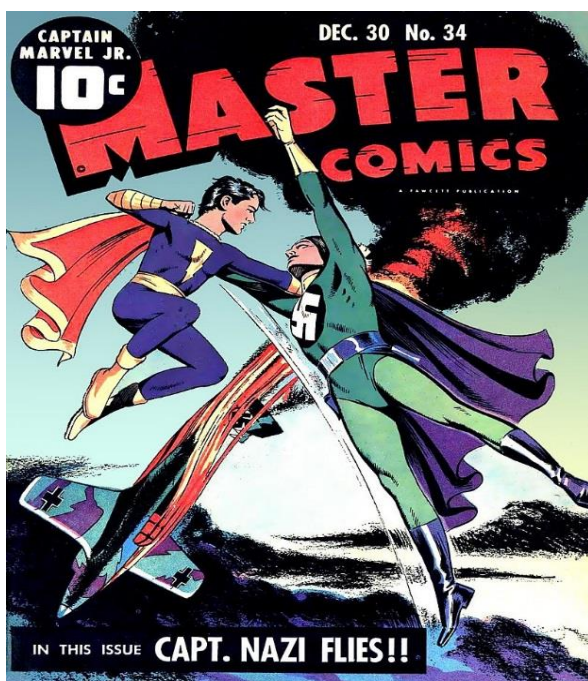


Imagem 1. Capitão Marvel combatendo Capitão Nazi, que também voa. Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/Categoria:Captain_Marvel_and_his_cast#/media/File:MasterComics34.jpg> . Acesso 21 set. 2019.



Imagem 2. Capitão Marvel e Homem -Bala combatendo novo inimigo: Capitão Nazi. Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/Categoria:Captain_Marvel_and_his_cast#/media/File:MasterComicsNo21.jpg> Acesso 21 set. 2019.

PARA INÍCIO DE CONVERSA:

Atualmente, os cinemas têm sido invadidos por produções cinematográficas de super-heróis que saem das histórias em quadrinhos para a telona, combatendo vilões mutantes e alienígenas com o intuito de salvar o mundo! Personagens como X-Men, os Vingadores, dentre tantos outros, não são novidades das tecnologias cada vez mais avançadas do cinema. Desde a criação da DC Comics ou da Marvel, as histórias estão repletas de discussões éticas, morais e políticas, e são fontes inestimáveis para compreensão das sociedades que as produzem e consomem esse tipo de entretenimento. Assim como as HQs, muitos regimes políticos utilizaram meios de comunicação de massa para propagar ideias e que alteraram sobremaneira a sociedade. Se hoje, com a morte do *Homem de Ferro* nos *Vingadores Ultimato*, perdemos um personagem para defender a humanidade contra vilões que querem destruir a terra (até quem sabe ele renascer em outra narrativa), já tivemos outros super-heróis criados exclusivamente pelos norte-americanos para o combate dos regimes totalitários, como o Nazista por exemplo. Na imagem acima, observa-se o *Capitão Marvel* em batalha contra o *Capitão Nazi*, e o próprio *Capitão América*, explicando de forma simples, desculpem os fãs, foi “criado” para lutar na segunda guerra mundial.

Os quadrinhos são uma maneira interessante de sensibilização para o desenvolvimento das habilidades, trazendo a temática para o cotidiano do estudante, já

que possui uma conexão com o universo dos jovens, espera-se que o interesse pela linguagem auxilie na problematização e contextualização.

Mesmo não sendo o foco do *Guia* o trabalho com a HQ em sua totalidade, já que há no gênero uma progressão de imagens narrando situações que proporcionam a ideia de movimento, ritmo e caracterização dos personagens, a observação de sua capa já revela sua intencionalidade e problematização. As histórias em quadrinhos se caracterizam, por seu processo de produção, distribuição e consumo como uma linguagem utilizada pela cultura de massa, a partir da década de 1930, sua utilização pelos norte-americanos foi difundida pelo mundo, principalmente no período da segunda guerra mundial com caráter bastante patriótico que se acentua na Guerra Fria ao combate ao comunismo. No caso específico das imagens selecionadas é evidente a função política, ao evidenciar personagens, no papel da luta contra os princípios nazistas.

Assim como as Histórias em Quadrinhos, outras produções da cultura de massa serviram como propaganda a diferentes concepções de mundo, reconhecendo valores pronunciados por essas sociedades que a produziram, no caso, em regimes ditatoriais e totalitários, como os democráticos. Apresentando-se explicitamente como “propaganda” ou também subentendido com seu uso no cinema, no rádio, etc.

No aspecto metodológico sugere-se fazer questionamentos aos estudantes, de maneira dialógica, para observar seus conhecimentos prévios estimulando as inferências e hipóteses na construção do processo de aprendizagem, apontando para reflexões mais complexas que deverão ser construídas pelos estudantes ao longo da apreensão das habilidades.

ATIVIDADE 1. Trabalhando com fontes iconográficas;



Imagem 1.

Crianças uniformizadas nas escolas italianas da década de 1930, os gestos “altivos” imitam o *Duce*. Cartilhas eram elaboradas para disseminação dos ideais fascistas. Disponível em:

<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ballilla-Italian_Fascist_Children%27s_Organisation.png>.

Acesso 26 set. 2019.

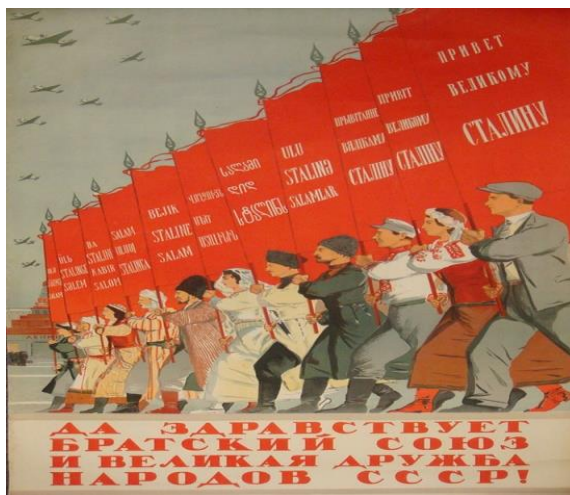


Imagem 2.

Poster celebrando a unificação dos povos das Repúblicas Socialistas Soviéticas. Nas bandeiras se lê: “Obrigado, grande camarada Stalin!”. Disponível em:

<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:USSRR_eublicsPoster.jpg>. Acesso 26 set. 2019.



Imagem 3.

Hitler sendo fotografado em 1938 ao iniciar obras de um sistema rodoviário. A imagem que procura explicitar o renascimento econômico da Alemanha.

Disponível

em:

<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bundesarchiv_Bild_183-H04560,_%C3%96sterreich,_Reichsautobahn,_Adolf_Hitler,_Spatenstich.jpg> . Acesso 26 set. 2019.

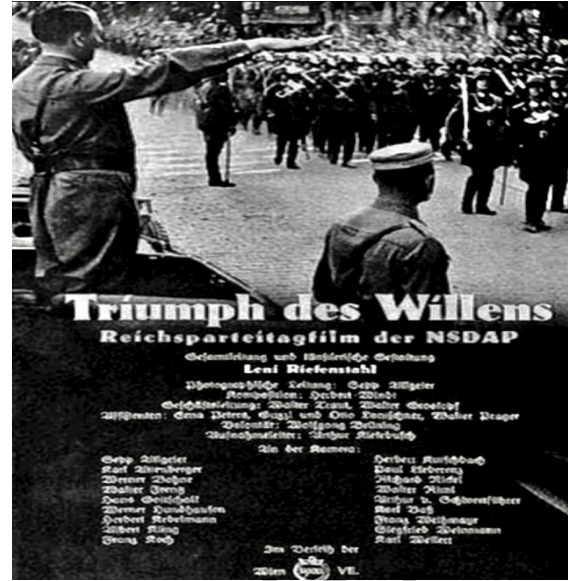


Imagem 4.

Cartaz do Filme “Triunfo da Vontade” de Leni Riefentahl de 1934, que apresenta a Convenção do Partido Nazista em Nuremberg. O filme procura evidenciar a grandiosidade do regime nazista, enaltecendo a figura de Hitler como o grande líder da Alemanha que a fará novamente um grande império. Disponível em:

<https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Leni_Riefenstahl#/media/File:Triumph_des_willens_1934.jpg> . Acesso 26 set. 2019.



O fascismo e o nazismo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_BfQ5QmoHjw&list=PLqzoASVnPHBNICHe9Tjtzzd1Qltw9HOae&index=5&t=0s>. Acesso em: 21 set. 2019.

a) Ao observarmos as imagens e suas descrições, apresente para cada imagem aspectos que as caracterizam como propaganda dos regimes totalitários e justifique sua resposta;

b) Na imagem 2, 3 e 4 observamos o culto aos líderes dos regimes nazista e soviético. O que significava essa personificação para a propaganda e sua relação com a ideia de Estado?

c) *“Hitler considerava que a propaganda sempre deveria ser popular, dirigida às massas, desenvolvida de modo a levar em conta um nível de compreensão dos mais baixos”.* (LENHARO, Alcir. *Nazismo: o triunfo da vontade*. São Paulo: Ática, 1986. p. 47-48. **A partir da frase do historiador Alcir Lenharo, elabore um parágrafo relacionando a frase às imagens observadas acima.**

Ao trabalhar com documentos visuais, é importante encorajar os estudantes na busca de informações sobre as imagens, ano, autor, intencionalidade. Também é importante “decompor” o documento descrevendo seus detalhes, registrando os elementos para com isso criar uma interpretação, que não é única. No caso de fotografias, a posição da

câmera, seus planos e enquadramentos podem revelar intencionalidades. Hitler por exemplo, tinha a preferência ao ser fotografado de baixo para cima, aparecendo nas fotos em posição de superioridade, Mussolini em seus retratos de primeiro plano, era destacado com sua altivez, emoções e gestos.

Essas especificidades devem ser apresentadas aos estudantes nas orientações e encaminhamentos dados durante a observação dessas imagens para que possam levantar hipóteses sobre as características dos regimes fascista, nazista e stalinista. Alguns aspectos ressaltados nas questões apontam um viés para esse procedimento, ao descrever a imagem e analisar as legendas, deverão considerar a importância da figura do “líder carismático”, a representação de Estado forte e as qualidades nacionais, assim como o papel da propaganda na educação das massas.

Você professor/professora, pode explorar a temática por meio do vídeo sugerido, no entanto é um vídeo de aproximadamente 23 minutos que requer um planejamento e organização para sua exibição em partes, ou pode solicitar a visualização aos estudantes como pesquisa. Outra maneira de desenvolver a temática é com a utilização de fontes de outras tipologias, como documentos oficiais dos regimes, excertos de discursos proferidos, todos facilmente encontrados em livros didáticos.

ATIVIDADE 2.

A utilização de meios de comunicação em massa para fins propagandísticos não é uma novidade, muitos países utilizaram esse recurso no início do século XX para fins políticos, no entanto, esse recurso teve características específicas no caso de regimes como o **fascismo** na Itália, o **nazismo** na Alemanha e o **stalinismo** na União Soviética.

Os regimes **totalitários** usavam o jornal, o rádio e o cinema como forma de “educar” a população, exploravam o culto às personalidades e a exaltação das qualidades nacionais. O cinema teve a incumbência de fabricar e divulgar imagens de países que se recuperavam da recessão do pós-guerra, graças ao Estado e suas “carismáticas” lideranças políticas.

a) Diante das colocações da introdução acima, das orientações de seu professor e pesquisas, aponte as semelhanças e diferenças entre o fascismo, o nazismo e o stalinismo.

b) Vocês verificaram que os regimes totalitários possuem características que permeiam o culto ao Estado e ao chefe; o antiliberalismo e a oposição à democracia; além do controle da sociedade pelo Estado. Faça uma pesquisa com seus colegas e em grupos, busquem fontes históricas de diferentes tipologias (trechos de discursos, imagens, obras de arte, legislações, etc.) que confirmem nesses regimes essas especificidades. É importante criar uma legenda à fonte e realizar um pequeno texto abaixo justificando sua escolha e apresentando suas conclusões.

c) Após a realização das atividades acima, crie um “meme” ou uma *charge* que defenda os princípios democráticos tão importantes às sociedades contemporâneas, relacionando de maneira comparativa aos princípios ditatoriais e totalitários.

A atividade 2, pressupõe uma reflexão atrelada a anterior, por isso espera-se que os estudantes na proposta tenham outros elementos suplementares na ampliação de

suas interpretações. Assim sendo, sugere-se que sejam destacadas algumas questões importantes à temporalidade, a questão do nacionalismo e sua ênfase nos sentimentos patrióticos que exaltam feitos do passado.

No caso do fascismo, a retomada da grandiosidade do Império Romano, tendo como símbolo o *fascio romano*, compo a ideia de representação de Estado. A Alemanha, buscando resgatar seu valor como povo germânico, que à custa de seu *ethos* guerreiro, bem exemplificado pela história da Prússia, possibilitou a unificação tardia em 1871, numa guerra contra a França – que com os “quatro grandes”, após a primeira guerra, ainda impôs com o Tratado de Versalhes punições e a responsabilidade pela guerra. Questão fundamental a ser desenvolvida, no caso da Alemanha, é o racismo, a xenofobia, o antissemitismo como fator de coesão nacional que levará a construção de um ideal de povo que descendia dos povos nórdicos e arianos. É importante retomar, de maneira sucinta, os ideais advindos da Revolução Francesa, princípios democráticos e liberais, construídos nos processos das revoluções burguesas como contraponto aos regimes totalitários.

Sugere-se na atividade, uma pesquisa feita pelos estudantes, com seu auxílio na indicação de sites, livros, de fontes históricas de diferentes tipologias (trechos de discursos, imagens, obras de arte, legislações, etc.) para que na análise dessas fontes, além de desenvolver uma *atitude historiadora*, ao interrogá-la, confirmem nesses regimes as especificidades abordadas. É importante que criem uma legenda à fonte e justifiquem em um pequeno texto suas conclusões.

Como resultado final de suas pesquisas orientadas e análise de fontes, os estudantes poderão criar uma charge, ou um “meme”, defendendo os princípios democráticos, relacionando de maneira comparativa aos princípios ditatoriais e totalitários para que essa reflexão permita observar o presente, levando em consideração os Direitos Humanos.

PARA SABER MAIS

Na imagem, vemos a cineasta alemã Leni Riefenstahl, figura polêmica que trabalhou para os ideais nazistas, teve um papel importante na história do cinema, já que revolucionou as técnicas de filmagem à época. Filmou a Convenção do Partido Nazista em Nuremberg em 1934 chamado de “Triunfo da Vontade”. Em 1936, no longa documental Olympia, filme que com inúmeras experimentações técnicas utilizadas até hoje na transmissão esportiva, retratou as Olimpíadas de Berlim. Nesse filme é onde se vê um *close-up* de Hitler diante da medalha de ouro do



Bundesarchiv, Bild 152-42-31
Foto: a. Ag. | September 1934
<https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/archive/e/4/4b/20081206205226%21Bundesarchiv_Bild_152-42-31%2C_N%C3%BCmberga%2C_Leni_Riefenstahl_mit_Heinrich_Himmler.jpg?uselang=pt-br> Acesso 20 set.2019.

corredor afro-americano Jesse Owens, contrariando a doutrina ariana de supremacia racial nazista.

Sobre a cineasta Leni Riefentahl. Documentário. “*A deusa imperfeita*”. Direção Ray Müller, EUA, 1994.

Proposta complementar: *Vamos assistir um filme?*

Como parte do acervo de vídeos recebidos pelas escolas no *Programa Cultura é Currículo*, o filme/ documentário de Peter Cohen *Arquitetura da destruição*, também disponível no *Youtube*, é um estudo bastante complexo da concepção de mundo de Hitler, consequentemente do nazismo. Revela, a partir da sua concepção de arte, das suas pretensões de embelezamento, o viés naturalista e conservador intransigente, capaz de eliminar tudo e todos que não se enquadrassem na sua concepção de beleza e harmonia. Valorizando os ideais greco-romanos de perfeição, fazia-se necessário “limpar”, purificar a nação, levando a cabo a dizimação de judeus, ciganos, homossexuais, testemunhas de Jeová, comunistas, por exemplo.

Trata-se de um documentário bastante extenso, de quase duas horas de duração. Assim, faz-se necessário um recorte de cenas, trechos mais adequados ao planejamento e objetivos propostos. Um recorte importante pode se dar na visão dada pelo nazismo ao associar os movimentos da Arte Moderna à ideia de degeneração (Arte Degenerada), e, ao perversamente objetivá-la com o auxílio da ciência, pretende justificar o racismo, o antissemitismo associando-os ao “feio” e “anormal”. Hitler e seu ministro da propaganda, utilizaram-se do cinema como forma de propagar o nazismo, um bom exemplo é o filme de 1940, *Jud Süß* dirigido por Veit Harlan, idealizado e supervisionado pelo Ministro da Propaganda Nazista Joseph Goebbels, que deturpa a imagem dos judeus. Essas e outras questões são exploradas em “*Arquitetura da Destruição*” como subsídio ao trabalho no desenvolvimento da habilidade.

Filme: *Arquitetura da destruição (Undergångens arkitektur)*. Direção: Peter Cohen. Suécia, 1989. 119 min. 14 anos.

A Memória Trágica do Ocidente: A Alemanha Nazista.

Hitler foi um homem público que viveu na imaginação do povo alemão, de maneira profunda e arrebatadora. Afinal, os momentos de crise revelam aos homens ainda mais seus desejos, esperanças e desesperanças. O mundo do imaginário aflora com muita densidade, o futuro se lhes apresenta como presente, envolvendo complexidades e ambiguidades.

O homem quer alçar voos como se desprendendo da história, rompendo com a história. É o momento mais propício para alguns segmentos envolverem-se no carisma de lideranças salvadoras. *Essas lideranças passam a ser as esperanças*. O mundo imaginário do homem, particularmente da massa, vê nesse carisma a possibilidade de liberdade, de bússola. Perde-se a razão ou deixa-se levar pela razão dominante do poder público. Junto com o carisma, a imaginação procura vislumbrar *novas formas* que substitua o presente “degenerado”.

A *Arte* pode tornar-se à panaceia para o desespero das massas, do homem. O museu, local que informa e apresenta as obras do passado, também lugar que interrogamos o significado da criação do homem, acaba tornando-se o local, não de questionamentos para o próprio enriquecimento cultural e compreensão do mundo e

dos homens, mas um local de *propaganda ideológica*. É o momento em que o “feio” se distingue do “belo” de maneira visível, ostensiva, notória, racista e ideológica. O alemão torna-se lindo e o judeu feio, o bolchevista deformado e o nazista sinuoso. O artista criador passa a ser aquele da preferência dos grupos dominantes no Estado Nazista. O artista perde a cor da criação e ganha tonalidades oficiais. Sai para as ruas, domina os projetos arquitetônicos, os *outdoors*, as roupas, os gestos e atitudes das pessoas. Já não se distingue mais a complexidade das ruas, do mundo, de um ambiente pré-formado de Museu.

A *ciência* torna-se um instrumento da *arte deformada*, portanto, também uma ciência deformada. Tanto a ciência, quanto às artes são criativas quando livres para o pensamento e a razão, a sensibilidade e a razão. Quando isso não ocorre, perde-se a noção de totalidade, a *arquitetura* deixa de ser um projeto de complexidade e contradição em busca de uma dimensão pública para se tornar *totalitarismo*, uma combinação premeditada de elementos sob a aparência de bem comum.

Para completar tudo isso, falta apenas o cenário da redenção: *a guerra*. A guerra seria o momento do ajuste de contas, o momento de se eleger o povo preferido à imagem e semelhança dos melhores exemplos de gregos, romanos e espartanos da antiguidade, tirando de cada um aquilo que julgam mais puro e forte, colocando essa roupagem no “povo vencedor” - o ariano do século XX. Hitler sempre acreditou que o povo alemão ficaria no imaginário dos homens. *E ficou, tragicamente*. BARRADAS, Clarissa Bazzanelli. Equipe Curricular/História-SEDUC. Texto adaptado para o *Caderno São Paulo Faz Escola* (Guia do Professor).

PROPOSTA COMPLEMENTAR: O papel das Nações Unidas

Vocês já leram um trecho da Carta das Nações em uma atividade sobre a Primeira Guerra Mundial, e lá perceberam que as regulamentações para paz à época foram insuficientes, o Tratado de Versalhes, por exemplo, gerou consequências bastante complexas. O termo “Nações Unidas” foi usado pela primeira vez pelo presidente norte-americano Franklin Delano Roosevelt em 1942, já que pretendia obter um acordo na luta contra a Itália, Alemanha e Japão durante a Segunda Guerra Mundial. Com o final da guerra, em 1945, diante dos desastres causados por duas grandes guerras, reuniram-se representantes de muitos países em uma conferência em São Francisco nos EUA. Em 24 de outubro de 1945 cinquenta e um países ratificaram a assinatura na “Carta das Nações”, com o comprometimento de manter a paz. Será que hoje isso mudou? Todos os países membros da ONU respeitam seus preceitos atualmente?



Imagem 1.

Judeus sendo deportados de trem para campos de concentração nazistas. Disponível em: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/f2/Bundesarchiv_Bild_183-N0827-318%2C_KZ_Auschwitz%2C_Ankunft_ungarischer_Juden.jpg> Acesso 26 set. 2019.



Imagem 2.

Crianças em campo de refugiados. <<https://pixabay.com/pt/photos/criancas-de-guerra-faminto-tristeza-1172016/>> Acesso 26 set. 2019.

a) Ao observar as imagens acima, quais as conclusões você pode ter após os estudos realizados? Explique;

Leitura de texto:

Carta das Nações Unidas

Art. 1º Os objetivos das Nações Unidas são:

1. Manter a paz e a segurança internacionais e para esse fim: tomar medidas coletivas eficazes para prevenir e afastar ameaças à paz e reprimir os atos de agressão, ou outra qualquer ruptura da paz e chegar, por meios pacíficos, e em conformidade com os princípios da justiça e do direito internacional, a um ajustamento ou solução das controvérsias ou situações internacionais que possam levar a uma perturbação da paz;
2. Desenvolver relações de amizade entre as nações baseadas no respeito do princípio da igualdade de direitos e da autodeterminação dos povos, e tomar outras medidas apropriadas ao fortalecimento da paz universal;
3. Realizar a cooperação internacional, resolvendo os problemas internacionais de caráter econômico, social, cultural ou humanitário, promovendo e estimulando o respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião (...).

Art. 55. Com o fim de criar condições de estabilidade e bem-estar, necessárias às relações pacíficas e amistosas entre as Nações, baseadas no respeito do princípio da igualdade de direitos e da autodeterminação dos povos, as Nações Unidas promoverão:

- a) a elevação dos níveis de vida, o pleno emprego e condições de progresso e desenvolvimento econômico e social;
- b) a solução dos problemas internacionais econômicos, sociais, de saúde e conexos, bem como a cooperação internacional, de caráter cultural e educacional;

c) o respeito universal e efetivo dos direitos do homem e das liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião.

[DECRETO Nº 19.841, DE 22 DE OUTUBRO DE 1945](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19841.htm). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19841.htm> Acesso 23 set. 2019

b) Considerando os desastres causados por duas guerras mundiais que o século XX experimentou, das regulamentações que já estudaram após a Primeira Grande Guerra, utilizando a Carta das Nações, reflita: Em que aspectos a criação da ONU pretendia oferecer diretrizes para que se evitassem novos conflitos?

c) Ao pensarmos nos conflitos mais recentes e a possível atuação da ONU em termos internacionais (Guerra da Bósnia, Guerra do Golfo, conflitos entre israelenses e palestinos e Guerra do Iraque), a ONU consegue na atualidade, lutar pelos ideais estipulados na Carta de 1945?

PARA SABER MAIS

Papel da ONU: Disponível em <<https://guiadoestudante.abril.com.br/blog/atualidades-vestibular/5-questoes-para-entender-o-papel-da-onu-nos-dias-de-hoje/>> Acesso 30 set. 2019.

Nessa proposta de síntese, as respostas dependerão de pesquisas realizadas pelos estudantes, as imagens sugeridas podem sensibilizar na percepção de permanências de conflitos e limitações do órgão internacional, o que deverá instigar a reflexão subsequente. No entanto é importante destacar que a criação da ONU, após a segunda Guerra Mundial, teve o intuito de pacificar o mundo e garantir sua segurança, além de garantir as relações de amizade e cooperação entre as nações.

As respostas dos estudantes aos questionamentos sugeridos devem nortear seus apontamentos e orientações na trajetória do desenvolvimento da habilidade. Sugere-se que pesquisem conflitos recentes para observação da atuação da ONU, compreendendo a importância da preservação dos Direitos Humanos. Os estudantes podem pesquisar o site da ONU compreendendo sua estrutura para se posicionarem de maneira crítica, observando como nações membros podem desempenhar influências nas decisões no Conselho de Segurança, apesar da essência de imparcialidade e neutralidade. É importante que os estudantes percebam as várias ações desenvolvidas pelo órgão no combate a mortalidade infantil, erradicação da fome, etc., além das intervenções diplomáticas em conflitos, assim como o papel das “forças da paz” na proteção aos civis em zonas de conflito.

Avaliação e Recuperação

A avaliação deve ser realizada no processo das atividades, preferencialmente em uma sequência que propicie a construção de conceitos tendo em vista o “saber fazer”, em procedimentos e atitudes. A avaliação deve ter como pressupostos o diagnóstico, na

compreensão das habilidades e competências que os estudantes já possuem, quais as que precisam desenvolver e seu tempo de aprendizagem. Também pode servir ao docente como um instrumento de identificação em relação aos estudantes em suas turmas, ou individualmente, com o objetivo de readequar o seu próprio planejamento, e por fim, promover a autonomia e gerenciamento do próprio estudante em se autoavaliar, quando observa suas próprias dificuldades e reflete sobre elas. É importante não estabelecer um conceito único de avaliação, observar as trajetórias e mudar as estratégias quando necessário.

É importante que a concepção de avaliação não “uniformize”, como afirma Antoni Zabala, que seja contínua e inclusiva, formativa no que concerne a realização e ação do estudante, assim como universal no sentido das múltiplas capacidades a cognitiva, motora, socioemocional, etc.

Bom trabalho para todos nesse ano letivo!

VERSÃO PRELIMINAR

Sociologia

Governo do Estado de São Paulo
Secretaria de Estado da Educação
Coordenadoria Pedagógica - COPED
Departamento de Desenvolvimento Curricular e de Gestão Pedagógica
- DECEGEP
Centro de Ensino Médio - CEM

guia de transição SOCIOLOGIA 3ª série/1º bimestre



1209131 Free-Photos/Pixabay

São Paulo

2020

CARTA AO PROFESSOR⁸

Caro Professor:

O 1º bimestre traz alguma ansiedade para todos nós, professores e estudantes. Na 1ª série há expectativas dos garotos que galgam mais um degrau rumo à vida adulta, para eles é um momento muito emblemático. Para nós, professores, é o momento de lidar com personalidades em transição, ora bastante adultos, ora bastante infantis. Além disso, apresentar a Sociologia, seu objeto e seus métodos é uma tarefa um tanto quanto delicada. Na 2ª série, em geral, eles já se encontraram confortáveis no papel de estudantes do ensino médio e carregam clareza acerca do papel da Sociologia, tanto na educação básica quanto na sociedade. Como todo elemento posicionado no centro, desfrutam de equilíbrio que lhes garante aprofundamento em temáticas que envolvem tensões na sociedade, como imigração e cultura. Na 3ª série, rapazes e moças têm no horizonte o portal para vida adulta; tanto quanto estavam ansiosos na chegada ao ensino médio, agora estão com a saída dele. Perspectivas, que englobam sonhos e determinações, se materializarão em futuros profissionais e acadêmicos. Portanto, é importante se envolverem com questões sobre a cidadania, em especial àquelas que se relacionam com a política, para que saibam reivindicar direitos na mesma medida que compreendem seus deveres.

Este material que tem em mãos é meramente uma sugestão. Ele respeita sua autonomia docente para incrementar e elaborar atividades outras, que façam mais sentido em suas salas de aula. Por isso traz minimamente orientações que atendem o Currículo, mas abertas o suficiente para que você decida o tom. Para facilitar o seu uso, o material para os estudantes está reproduzido junto ao do professor. Esperamos, dessa forma, facilitar tanto a preparação quanto o desenvolvimento das aulas.

Bom trabalho!

⁸ Neste documento adota-se o “masculino genérico”, que de acordo com pesquisadores, é uma forma neutra para se referir a grupos de indivíduos de ambos os gêneros e se constituiu nas origens da língua portuguesa a partir do latim. Entretanto, isso não significa de modo algum a prevalência de um gênero sobre outro, apenas o uso da regra formal do idioma. Essa escolha, por si só, é um grande disparador para desnaturalização do olhar acerca das relações de gênero.

APRESENTAÇÃO

*O saber deve ser como um rio, cujas águas doces,
grossas, copiosas, transbordem do indivíduo,
e se espraíem, estancando a sede dos outros.
Sem um fim social, o saber será a maior das futilidades.*
Gilberto Freyre

O ensino da Sociologia no Ensino Médio não tem a pretensão de formar sociólogos ao final do curso, assim como os demais componentes curriculares não têm a pretensão de formar profissionais em suas respectivas áreas. Contudo, a Sociologia visa contribuir com o desenvolvimento de habilidades que possibilitem aos estudantes compreender os fenômenos sociais e as implicações que guardam relação direta e indireta com suas vidas. Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, o papel da Sociologia nessa etapa da educação é o de:

“[...] contribuir para a formação do jovem brasileiro, quer aproximando esse jovem de uma linguagem especial que a Sociologia oferece, quer sistematizando os debates em torno de temas de importância dados pela tradição ou pela contemporaneidade. A Sociologia, como espaço de realização das Ciências Sociais na escola média, pode oferecer ao aluno, além de informações próprias do campo dessas ciências, resultados das pesquisas mais diversas, que acabam modificando as concepções de mundo, a economia, a sociedade e o outro, isto é, o diferente – de outra cultura, ‘tribo’, país etc. Traz também modos de pensar (Max Weber) ou a reconstrução e desconstrução de modos de pensar. É possível, ao observar as teorias sociológicas, compreender os elementos da argumentação – lógicos e empíricos – que justificam um modo de ser de uma sociedade, classe, grupo social e mesmo comunidade”. (p. 105)

Logo, a presença deste componente curricular na educação básica é fomentada por uma demanda inerente aos estudantes, ao contribuir com o entendimento deles sobre as implicações de sua presença na sociedade, sofrendo ação desta e agindo sobre ela, de forma consciente e crítica. Além disso, corroborase nas Orientações Curriculares a forma como o componente curricular Sociologia se constitui na educação básica: o agrupamento de conteúdos comuns às Ciências Sociais, portanto, além de temas da Sociologia em si, encontram-se aqueles de cunho antropológico e da Ciência Política. O Currículo de São Paulo segue essa estrutura na

organização dos conteúdos da Sociologia a serem aprendidos pelos estudantes. (CURRÍCULO, 2012, p. 135)

Nesta perspectiva, a formação dos estudantes propiciada por esse componente curricular por meio do Currículo de São Paulo tem o intuito de “desenvolver um olhar *sociológico* que permita ao aluno compreender e se situar na sociedade em que vive. Para isso, toma como princípios orientadores a *desnaturalização* e o *estranhamento*” (CURRÍCULO, 2012, p. 135), levando-se em consideração que este currículo tem como uma de suas referências as Orientações Curriculares para o Ensino Médio:

“Um papel central que o pensamento sociológico realiza é a *desnaturalização* das concepções ou explicações dos fenômenos sociais. Há uma tendência sempre recorrente a se explicar as relações sociais, as instituições, os modos de vida, as ações humanas coletivas ou individuais, a estrutura social, a organização política etc. com argumentos naturalizadores. Primeiro, perde-se de vista a historicidade desses fenômenos, isto é, que nem sempre foram assim; segundo, que certas mudanças ou continuidades históricas decorrem de decisões, e essas, de interesses, ou seja, de razões objetivas e humanas, não sendo fruto de tendências naturais. [...] Outro papel que a Sociologia realiza, mas não exclusivamente ela, e que está ligado aos objetivos da Filosofia e das Ciências, humanas ou naturais, é o *estranhamento*. No caso da Sociologia, está em causa observar que os fenômenos sociais que rodeiam todos e dos quais se participa não são de imediato conhecidos, pois aparecem como ordinários, triviais, corriqueiros, normais, sem necessidade de explicação, aos quais se está acostumado, e que na verdade nem são vistos”. (p. 105-106)

Por fim, se a Sociologia no Ensino Médio não tem a pretensão de formar sociólogos ao final do curso, ela tem a responsabilidade de ajudar os estudantes a reconstruírem seus olhares no contexto social de forma “desnaturalizada”, de maneira que possam tomar um posicionamento crítico acerca da vida do homem em sociedade. Lembrando que a construção da postura crítica do estudante não compete apenas à Sociologia e demais componentes curriculares de Ciências Humanas, mas a toda educação básica, como expressa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em seu inciso III, do artigo 35: “aprimoramento do educando como pessoa, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. (Lei 9394/96)

METODOLOGIA

No caso da Sociologia, está em causa observar que os fenômenos sociais que rodeiam a todos e dos quais se participa não são de imediato conhecidos, pois aparecem como ordinários, triviais, corriqueiros, normais, sem necessidade de explicação, aos quais se está acostumado, e que na verdade nem são vistos.

Orientações Curriculares para o Ensino Médio

O componente curricular Sociologia tem muitos elementos em comum com os outros componentes da área de Ciências Humanas e com as demais áreas, porque o conhecimento é um todo, cuja divisão, majoritariamente, atende necessidades didáticas. Essa simbiose, inclusive, é a prerrogativa da Lei nº 13.415/17 ao estabelecer itinerários formativos no Ensino Médio, os quais propõem o desenvolvimento de habilidades por intermédio de conteúdos inerentes aos componentes curriculares dentro de suas respectivas áreas, de forma interdependente. Portanto, o trabalho interdisciplinar que já era desejável para a aprendizagem da Sociologia pelos estudantes, na medida em que são estimulados a lançar mão do “estranhamento” e “desnaturalização”, para além das temáticas sociológicas, se constitui, a partir dos itinerários formativos, em condição *sini qua non*. Alinhada com a proposição acima, a aprendizagem da Sociologia no Currículo Paulista, ainda, pauta-se na pesquisa com o objetivo de “desenvolver uma postura de investigação ou uma atitude de curiosidade que leve o aluno a refletir sobre a realidade social que o cerca” (CURRÍCULO, 2012, p. 136). Para tanto, o desenvolvimento das competências leitora e escritora é de fundamental importância, porque o olhar sociológico tem nos textos um relevante veículo no processo de descobertas e de comunicação com os outros, no qual, também, o estudante aprenderá a estranhar o que comumente é posto como natural.

Em recortes baseados no tripé tema-conceito-teoria mais o uso de materiais didáticos, entre outros, o Currículo de Sociologia proporciona aos estudantes elementos que os tornam capazes de compreender e se fazer compreender no espaço social de maneira responsável. Essa é uma das mais importantes habilidades na atualidade, na medida em que constitui a capacidade de interferir no presente

para construir um futuro melhor, fazendo valer-se das experiências do passado. Tendo sob foco a “desnaturalização do olhar” como uma das mais imprescindíveis habilidades na Sociologia, percebemos que ela adquire contornos que lhe confere o status de *habilidade mestra*, da qual decorrem as demais e que são desenvolvidas por meio dos conteúdos do Currículo de Sociologia. Em seu conjunto, mais o somatório de conhecimentos, atitudes e valores, as habilidades constituem-se em competências, que neste guia norteiam-se por “as dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular”⁹. Para facilitar a visualização dessa relação, elaboramos uma tabela para cada uma das três séries com uma coluna que traz as habilidades do Currículo de Sociologia e outra que apresenta as dez competências gerais da BNCC. As habilidades do Currículo que se inserem nas competências da Base estão destacadas. Contudo, por serem gerais, as competências da Base podem abarcar, em uma visão macro, todas as habilidades do Currículo.

O guia que ora tem em mãos, professor, não tem a pretensão de trazer situações de aprendizagens tal qual vimos nos Cadernos do Professor, ele se aproxima muito mais de um diálogo entre colegas, em que vamos trocando ideias e experiências sobre estratégias, táticas e análogos, que funcionaram muito bem em nossos tempos de aula. A pretensão do material se estabelece na possibilidade de ele nos ajudar a pensarmos formas de tornar o ensino da Sociologia um processo prazeroso tanto para quem ensina quanto para quem aprende. Para tanto, os livros distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, dentre outros, serão muito úteis. Pois, eles trazem diversos excertos de autores da Sociologia, são ricos em imagens e todo tipo de obra que ajuda no desenvolvimento do olhar sociológico, cuja existência se constitui a partir do estranhamento e da desnaturalização. Obviamente, outras fontes não devem ser desprezadas por conta de seu grande potencial em relação ao nosso objetivo. Além dos livros do PNLD, as escolas receberam vários títulos para a Sala de Leitura que serão de grande valia no nosso trabalho. Afora os livros, outros materiais foram recebidos e podem auxiliar bastante. Sempre que houver possibilidade, o uso da sala de informática e de instrumentos

⁹ BRASIL. MEC. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em 28/11/2018.

eletrônicos disponíveis podem ser diferenciais, mas desde que sejam utilizados de forma contextualizada e significativa.

O formato que aqui apresentamos nasceu de um longo, denso e produtivo debate entre os técnicos da Equipe Curricular de Ciências Humanas, Tânia Gonçalves e Emerson Costa, pensando neste momento de transição que a BNCC desencadeou entre o Ensino Médio atual e aquele que já cresce no horizonte, o Currículo Paulista e seu material de apoio. A PCNP convidada, Ilana Henrique dos Santos, fez a leitura crítica do material elaborado por nós e chegamos ao texto que agora compartilhamos, acreditando que ele continue sendo bastante útil para o ensino e aprendizagem da Sociologia neste início de ano letivo, de acordo com uso que cada um de nós entendemos ser mais profícuo.

Esperamos que nosso diálogo seja descontraído, mas profícuo, e que ao final, nossas experiências estejam ainda mais enriquecidas para que o grande beneficiário disso tudo seja o estudante.

VERSÃO PRELIMINAR

AVALIAÇÃO E RECUPERAÇÃO

A avaliação é constituída de instrumentos de diagnóstico, que levam a uma intervenção visando à melhoria da aprendizagem [...] é inclusiva porque o estudante vai ser ajudado a dar um passo à frente.
Cipriano Luckesi

O processo avaliativo culmina com a apresentação dos materiais produzidos ao longo da jornada nas três séries. Há muitos materiais possíveis: textos reflexivos, entrevistas, gráficos, infográficos, linha do tempo, rodas de conversa, debates, entre outros, de acordo com suas adaptações para as sugestões de trabalho aqui apresentadas. O material desenvolvido ao longo do bimestre pode ser sintetizado e sistematizado em um documento/atividade final a seu critério. Contudo, em todas as produções dos estudantes é preciso haver, implicitamente ou explicitamente, elementos que remetam às habilidades trabalhadas no bimestre.

Nosso olhar ao longo do processo é de suma importância porque garante mediação frente a toda sorte de dificuldade, bem como propicia o registro da trajetória do estudante.

Todos esses são fatores que compõem a avaliação. Em caso de dificuldades no desenvolvimento das habilidades pelos estudantes, é importante rever os tipos de atividades e sua relação intrínseca com as habilidades, realinhando-as ou mesmo substituindo-as por outras que estejam mais coerentes com os objetivos do bimestre.

A valorização de duplas produtivas é uma forma interessante de trabalho de recuperação porque os estudantes compartilham visão assemelhada das coisas e das pessoas. Bem como a escuta dos próprios estudantes acerca do nosso desempenho é de grande valia, não nos moldes de uma avaliação tradicional, mas no aspecto colaborativo, algo como “penso que se fizermos assim, professor, seria mais interessante”. Algo como estar atento às suas percepções, que ao final podem

enriquecer sobremaneira nosso trabalho. Ainda é de suma importância que ao longo de todo o processo o estudante tenha claro a responsabilidade para com sua própria aprendizagem.

Essas sugestões podem ser desdobradas a cada tempo de aula, com começo, meio e fim, ou ao longo do próprio bimestre, como uma atividade única. Entretanto, podemos pensar sua aplicabilidade da maneira que for mais conveniente para nós mesmos, de acordo com nossas próprias experiências docentes, também conforme for mais adequado aos discentes e ao contexto em que lecionamos. Enquanto professores, temos autonomia para escolhermos a forma como trabalhamos os conteúdos do Currículo de Sociologia do Estado de São Paulo, sendo essa apenas uma orientação, que está aberta o suficiente para garantir a citada autonomia docente, mas sem deixar de sugerir balizadores.

VERSÃO PRELIMINAR

*Quando os costumes são suficientes,
as leis são desnecessárias.
Quando os costumes são insuficientes,
é impossível fazer respeitar as leis.*
Émile Durkeim



652855, Kurious/Pixabay

O que é cidadania?

- O significado de ser cidadão ontem e hoje
- Direitos civis, políticos, sociais e humanos
- O processo de constituição da cidadania no Brasil
- A Constituição Brasileira de 1988
- Direitos e deveres do cidadão
- A expansão da cidadania para grupos especiais: crianças e adolescentes, idosos e mulheres

COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC

COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC

COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC

<p>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.</p>	<p>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.</p>	<p>3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.</p>
<p>10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</p>	<p style="text-align: center;">HABILIDADES DO CURRÍCULO DE SOCIOLOGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender o significado e as origens das palavras “cidadão” e “cidadania”. • Distinguir e reconhecer o que são direitos civis, políticos, sociais e humanos. • Desenvolver uma compreensão inicial sobre a relação entre a formação do Estado brasileiro e a constituição dos direitos civis, políticos, sociais e humanos no Brasil. • Analisar criticamente as condições de exercício da cidadania no Brasil ao longo da história. • Compreender de que maneiras a cidadania está formalmente concebida na Constituição de 1988. • Ler, interpretar e analisar o texto original da Constituição Brasileira. • Estabelecer uma reflexão crítica sobre a formalização dos direitos da cidadania e as suas possibilidades de efetivação. • Ler, interpretar e analisar trechos do Estatuto da Criança e do Adolescente, do Código de defesa do consumidor e do Estatuto do Idoso. • Estabelecer uma reflexão crítica sobre os direitos e os deveres do cidadão. 	<p>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.</p>
<p>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.</p>	<p>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.</p>	<p>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.</p>
<p>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.</p>	<p>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.</p>	<p></p>

COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC

3ª SÉRIE

*Quando os costumes são suficientes,
as leis são desnecessárias.
Quando os costumes são insuficientes,
é impossível fazer respeitar as leis.*

Émile Durkheim

O QUE É CIDADANIA?

[MOMENTO 0]

Iniciamos o primeiro bimestre do seu último ano na Educação Básica. Ao final, um ciclo na sua formação acadêmica estará encerrado. É um momento muito importante porque faz parte da transição para a vida adulta, que implica em muitas responsabilidades, permeadas por direitos e deveres no exercício da cidadania. Esse é o tema central de nossa jornada nos próximos meses. Fique atento porque a Sociologia o ajudará a desenvolver habilidades que serão muito úteis nos caminhos que trilhará depois que sair do Ensino Médio.

[MOMENTO 1]

O estudante que chega à 3ª série do ensino médio, espera-se, já compreende que ao analisarmos uma situação, um fato, dados estatísticos ou uma lei, precisamos fazê-lo com um olhar desnaturalizado, pautado no estranhamento de o porquê o que está posto tem grande aceitação ou rejeição, por exemplo. Ele diferencia o que é ser crítico, o que supõe um posicionamento respaldado em dados concretos e refletidos, do que é ser “critiqueiro”, quem simplesmente discorda de tudo sem critério e/ou embasamento teórico e racional. Mantidas as condições, ele também entende que a postura do alienado político é problemática na medida em que o sujeito se

[MOMENTO 1]



652.855, Kurtous/Pixabay

Qual olhar você utiliza ao analisar uma situação, um fato, dados estatísticos ou uma lei? Estudante da 3ª série que é, com toda certeza sabe o que precisamos fazer com um olhar desnaturalizado, pautado no estranhamento de o porquê aquilo que está posto tem grande aceitação ou rejeição, por exemplo.

Preste atenção na explicação do professor acerca da cidadania, onde ele aborda os aspectos históricos dentro do contexto brasileiro e quais os desdobramentos disso na nossa sociedade contemporânea.

Este é um tema bastante amplo e que não se esgota apenas em um tempo de aula. Nas próximas aulas, você e seus colegas devem tomar um papel ativo na discussão do

abstém de discutir o que o envolve diretamente e a sociedade como um todo, não tomando parte de decisões que afetam a si e ao grupo. Portanto, podemos começar o bimestre convidando-os a estranhar o fato de que ainda que a palavra *cidadão* esteja sempre na ordem do dia, por vezes as atitudes das pessoas estão pouco imbuídas de cidadania. Isso desemboca na hipótese de que talvez, nós brasileiros, não saibamos efetivamente o que é e como se dá a cidadania. Esse é nosso ponto de partida.

Podemos, nessa etapa inicial, fazer aulas expositivas acerca da cidadania, abordando os aspectos históricos dentro do contexto brasileiro e quais os desdobramentos disso na sociedade contemporânea. Obviamente, os direitos civis, políticos, sociais e humanos estão intrinsecamente associados à cidadania e devem figurar nessas aulas em termos históricos e jurídicos para que possamos problematizar sua aplicação ou não por parte do poder público. Temos de levar em conta que é um tema bastante amplo e que não o esgotaremos em apenas uma aula. Por isso é importante que as aulas expositivas sejam dialogadas e os estudantes tragam contribuições. Se eles já tiverem à disposição o livro didático de Sociologia distribuído pelo PNLD, orientamos que leiam o conteúdo referente à cidadania, direitos e deveres, para irem se municiando de elementos acerca do assunto, a fim de que

tema. Procure no livro didático de Sociologia as questões de cidadania, amplie sua pesquisa em outros canais, desde que sejam idôneos, levando em consideração que os direitos civis,



políticos, sociais e humanos estão intrinsecamente associados à cidadania e devem ter destaque nessas aulas. Seus desdobramentos em contextos históricos e jurídicos são um ótimo ponto de partida para problematizar sua aplicação, ou não, por parte do poder público.

Organize, abaixo, as informações, dados, considerações etc., que você pesquisou sobre cidadania, de forma que seja um suporte para sua fala no grande grupo. Em todos os passos, lembre-se de utilizar o método sociológico. Aproveite também para acertar com o professor e colegas qual a melhor disposição de todos na sala para que a igualdade seja preservada. Ao defender uma fala, lembre-se do texto no quadro abaixo, seja crítico e não “crítiqueiro”, embasando seu argumento no material pesquisado, e mesmo na fala do professor e colegas. Durante as exposições, anote em seu caderno as falas, argumentos e tudo o mais que achar importante.

A diferença entre ser crítico e “crítiqueiro”, é que do primeiro espera-se um posicionamento respaldado em dados concretos e refletidos, do segundo esperara-se simplesmente discordância de tudo, sem critério e/ou embasamento teórico e racional. Nesse sentido, falamos também do alienado político, cuja postura é problemática na medida em que este se abstém de discutir o que o envolve diretamente e a sociedade como um todo, não tomando parte de decisões que afetam a si e ao grupo. Portanto, não é estranho o fato de que ainda que a palavra *cidadão* esteja sempre na ordem do dia, por vezes as atitudes das pessoas estão pouco imbuídas de cidadania? Isso desemboca na hipótese de que talvez nós brasileiros não saibamos efetivamente o que é e como se dá a cidadania. O vídeo da Escola Virtual da Câmara pode ajudar nessa compreensão:
<https://youtu.be/xFoJJ-fosys> (acesso: 15/01/2020).



possam tomar parte ativa nas aulas. Ao livro didático podem ser somadas outras fontes de consulta e pesquisa, desde que sejam idôneas e reconhecidas.

Para reforçarmos ainda mais o contexto de uma discussão cidadã, é importante que todos se sintam em posição de igualdade, logo a acomodação em círculo, semicírculo ou qualquer outra que eles acreditem serem adequadas, deve prevalecer em relação ao enfileiramento tradicional das carteiras. Em todas as oportunidades precisamos retomar o estranhamento inicial, caso os próprios estudantes não venham fazendo isso, porque este é o balizador de nossa discussão. O registro da atividade deve ser feito posteriormente às aulas, extraclasse e individualmente, em um texto narrativo onde cada estudante vai relatando suas impressões, as falas dos outros colegas, as concordâncias e as discordâncias.

[MOMENTO 2]

Ao final da exposição e dos diálogos, as anotações em forma de relato devem ser trocadas entre os estudantes, que destacarão nos textos dos colegas apenas o trecho que considerarem mais significativo para discussão em sala e que contribua para uma definição eficaz de cidadania, dirimindo dúvidas e ambiguidades. O objetivo é que toda a turma seja capaz de conceituar a cidadania e entenda

[MOMENTO 2]

Utilize as anotações colhidas durante as exposições e os diálogos para elaborar um relato sobre a discussão acerca da cidadania. Troque seu texto com o de outro estudante. Destaque no texto do colega apenas o trecho que você considera mais significativo para discussão em sala e que contribua para uma definição eficaz de cidadania, dirimindo dúvidas e ambiguidades. Ao final, teremos uma definição para cidadania apreendida diferentemente da forma como apreendemos uma definição ao lermos o verbete no dicionário. Consequentemente, compreender a ideia que a palavra “cidadania” encerra, é uma das facetas do tornar-se cidadão.

Cidadania é...

em qual medida alguém se torna um cidadão.

(Habilidade 3.1)

[MOMENTO 3]

Na segunda etapa devemos trabalhar os textos jurídicos que tratam da cidadania, começando pela Constituição de 1988, que inclusive é chamada de “Constituição Cidadã”, dada a ampla participação do povo na sua elaboração através de emendas populares. Alguns pontos da Magna Carta são inquestionavelmente garantidores de direitos do cidadão, bem como, outros, de deveres. Um primeiro movimento é propor aos estudantes que pesquisem em diversas fontes porquê a Constituição de 1988 ficou conhecida como “Constituição Cidadã”.^(habilidade 3.1)

O artigo 5º, por exemplo, é um clássico e pode ser o ponto de partida. Inclusive, porque todos os dias é claramente desrespeitado no Brasil. Considerando que textos jurídicos devem ter reduzida margem para múltiplas interpretações, a pergunta é: “o texto constitucional é claro, objetivo e inequívoco?” Concatenados à análise da Constituição, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei Maria da Penha, em trechos que se interligam, devem ser discutidos também.

A seguir, anote a definição a que chegou para cidadania em seu caderno. Depois, descreva, ao seu ver, como alguém se torna cidadão.

[MOMENTO 3]

Por que a Constituição de 1988¹¹ ficou conhecida como “Constituição Cidadã”? O artigo 5º, por exemplo, é um clássico e pode ser o ponto de partida para essa investigação.

ARTIGO 5º DA CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

“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.”

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

Você concorda com a afirmação de que todos os dias este artigo é claramente desrespeitado no Brasil? Por qual razão você acha que essa pergunta ainda permeia nosso cotidiano?

Espera-se que os textos jurídicos tenham reduzida margem para múltiplas interpretações, então, pergunta-se: “o texto constitucional é claro, objetivo e inequívoco? E os demais textos jurídicos?” Abaixo há trechos da Constituição de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente, e da Lei Maria da Penha. Estude-os e desenvolva a questão acima, justificando sua resposta e explicitando suas dúvidas.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988

- Indique aos estudantes a leitura dos artigos 6º, que elenca os direitos sociais, e 7º, que desdobra os direitos dos trabalhadores.
- Tratando o artigo 7º de um assunto em voga atualmente: direitos no trabalho, peça aos estudantes que procurem informações sobre a reforma trabalhista e análogos para que façam uma comparação entre eles, lançando mão do olhar sociológico.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988

Leia o artigo 6º, que elenca os direitos sociais, de forma que você saiba quais são, e o artigo 7º, que desdobra os direitos dos trabalhadores.

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 26, de 2000)

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 64, de 2010)

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015)

Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

I - relação de emprego protegida contra despedida arbitrária ou sem justa causa, nos termos de lei complementar, que preverá indenização compensatória, dentre outros direitos;

II - seguro-desemprego, em caso de desemprego involuntário;

III - fundo de garantia do tempo de serviço;

IV - salário mínimo, fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de atender a suas necessidades vitais básicas e às de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com reajustes periódicos que lhe preservem o poder aquisitivo, sendo vedada sua vinculação para qualquer fim;

V - piso salarial proporcional à extensão e à complexidade do trabalho;

VI - irredutibilidade do salário, salvo o disposto em convenção ou acordo coletivo;

VII - garantia de salário, nunca inferior ao mínimo, para os que percebem remuneração variável;

VIII - décimo terceiro salário com base na remuneração integral ou no valor da aposentadoria;

IX - remuneração do trabalho noturno superior à do diurno;

X - proteção do salário na forma da lei, constituindo crime sua retenção dolosa;

XI - participação nos lucros, ou resultados, desvinculada da remuneração, e, excepcionalmente, participação na gestão da empresa, conforme definido em lei;

XII - salário-família para os seus dependentes;

XIII - salário-família pago em razão do dependente do trabalhador de baixa renda nos termos da lei; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 20, de 1998)

XIV - duração do trabalho normal não superior a oito horas diárias e quarenta e quatro semanais, facultada a compensação de horários e a redução da jornada, mediante acordo ou convenção coletiva de trabalho; (Vide Decreto-Lei nº 5.452, de 1943)

XV - jornada de seis horas para o trabalho realizado em turnos ininterruptos de revezamento, salvo negociação coletiva;

XVI - repouso semanal remunerado, preferencialmente aos domingos;

XVII - remuneração do serviço extraordinário superior, no mínimo, em cinquenta por cento à do normal; (Vide Del 5.452, art. 59 § 1º)

XVIII - gozo de férias anuais remuneradas com, pelo menos, um terço a mais do que o salário normal;

XIX - licença à gestante, sem prejuízo do emprego e do salário, com a duração de cento e vinte dias;

XX - licença-paternidade, nos termos fixados em lei;

XXI - proteção do mercado de trabalho da mulher, mediante incentivos específicos, nos termos da lei;

XXI - aviso prévio proporcional ao tempo de serviço, sendo no mínimo de trinta dias, nos termos da lei;

XXII - redução dos riscos inerentes ao trabalho, por meio de normas de saúde, higiene e segurança;

XXIII - adicional de remuneração para as atividades penosas, insalubres ou perigosas, na forma da lei;

XXIV - aposentadoria;

XXV - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas;

XXV - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

XXVI - reconhecimento das convenções e acordos coletivos de trabalho;

XXVII - proteção em face da automação, na forma da lei;

XXVIII - seguro contra acidentes de trabalho, a cargo do empregador, sem excluir a indenização a que este está obrigado, quando incorrer em dolo ou culpa;

XXIX - ação, quanto a créditos resultantes das relações de trabalho, com prazo prescricional de:

a) cinco anos para o trabalhador urbano, até o limite de dois anos após a extinção do contrato;

b) até dois anos após a extinção do contrato, para o trabalhador rural;

XXIX - ação, quanto aos créditos resultantes das relações de trabalho, com prazo prescricional de cinco anos para os trabalhadores urbanos e rurais, até o limite de dois anos após a extinção do contrato de trabalho; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 28, de 2000)

a) (Revogada). (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 28, de 2000)

b) (Revogada). (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 28, de 2000)

XXX - proibição de diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil;

XXXI - proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência;

XXXII - proibição de distinção entre trabalho manual, técnico e intelectual ou entre os profissionais respectivos;

XXXIII - proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre aos menores de dezoito e de qualquer trabalho a menores de quatorze anos, salvo na condição de aprendiz;

XXXIII - proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 20, de 1998)

XXXIV - igualdade de direitos entre o trabalhador com vínculo empregatício permanente e o trabalhador avulso

Parágrafo único. São assegurados à categoria dos trabalhadores domésticos os direitos previstos nos incisos IV, VI, VIII, XV, XVII, XVIII, XIX, XXI e XXIV, bem como a sua integração à previdência social.

Parágrafo único. São assegurados à categoria dos trabalhadores domésticos os direitos previstos nos incisos IV, VI, VII, VIII, X, XIII, XV, XVI, XVII, XVIII, XIX, XXI, XXII, XXIV, XXVI, XXX, XXXI e XXXIII e, atendidas as condições estabelecidas em lei e observada a simplificação do cumprimento das obrigações tributárias, principais e acessórias, decorrentes da relação de trabalho e suas peculiaridades, os previstos nos incisos I, II, III, IX, XII, XXV e XXVIII, bem como a sua integração à previdência social. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 72, de 2013)

Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil.
Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
Texto na íntegra disponível em:



http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

O artigo 7º trata de um assunto em voga atualmente:

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

- Indique aos estudantes a leitura do Capítulo I do ECA, que trata “do direito à vida e à saúde” das crianças e dos adolescentes.
- Problematize com aos estudantes a necessidade de ser preciso retomar no ECA o direito à saúde, uma vez que o artigo 6º da Constituição define a saúde como um dos direitos sociais. Incrementalmente a problemática, questionando por que todas as crianças, mesmo sendo determinado pela lei, não têm acesso à saúde integralmente.

direitos no trabalho. Procure informações sobre a reforma trabalhista e faça uma comparação, lançando mão do olhar sociológico. Quais serão os ganhos e as perdas? Eles se equilibram ou um se sobressai em relação a outro?

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Leia, no Capítulo I do ECA, que trata “do direito à vida e à saúde” das crianças e dos adolescentes, os artigos 7º, 8º, 8º-A, 9º, 10, 11, 12, 13 e 14.

Art. 7º A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência.

Art. 8º É assegurado à gestante, através do Sistema Único de Saúde, o atendimento pré e perinatal.

Art. 8º É assegurado a todas as mulheres o acesso aos programas e às políticas de saúde da mulher e de planejamento reprodutivo e, às gestantes, nutrição adequada, atenção humanizada à gravidez, ao parto e ao puerpério e atendimento pré-natal, perinatal e pós-natal integral no âmbito do Sistema Único de Saúde. (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 1º A gestante será encaminhada aos diferentes níveis de atendimento, segundo critérios médicos específicos, obedecendo-se aos princípios de regionalização e hierarquização do Sistema.

§ 1º O atendimento pré-natal será realizado por profissionais da atenção primária. (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 2º A parturiente será atendida preferencialmente pelo mesmo médico que a acompanhou na fase pré-natal.

§ 2º Os profissionais de saúde de referência da gestante garantirão sua vinculação, no último trimestre da gestação, ao estabelecimento em que será realizado o parto, garantido o direito de opção da mulher. (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 3º Incumbe ao poder público proporcionar apoio alimentar à gestante e à nutriz que dele necessitem.

§ 3º Os serviços de saúde onde o parto for realizado assegurarão às mulheres e aos seus filhos recém-nascidos alta hospitalar responsável e contrarreferência na atenção primária, bem como o acesso a outros serviços e a grupos de apoio à amamentação. (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 4º Incumbe ao poder público proporcionar assistência psicológica à gestante e à mãe, no período pré e pós-natal, inclusive como forma de prevenir ou minorar as consequências do estado puerperal. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 5º A assistência referida no § 4º deste artigo deverá ser também prestada a gestantes ou mães que manifestem interesse em entregar seus filhos para adoção. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 5º A assistência referida no § 4º deste artigo deverá ser prestada também a gestantes e mães que manifestem interesse em entregar seus filhos para adoção, bem como a gestantes e mães que se encontrem em situação de privação de liberdade. (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 6º A gestante e a parturiente têm direito a 1 (um) acompanhante de sua preferência durante o período do pré-natal, do trabalho de parto e do pós-parto imediato. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 7º A gestante deverá receber orientação sobre aleitamento materno, alimentação complementar saudável e crescimento e desenvolvimento infantil, bem como sobre formas de favorecer a criação de vínculos afetivos e de estimular o desenvolvimento integral da criança. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 8º A gestante tem direito a acompanhamento saudável durante toda a gestação e a parto natural cuidadoso, estabelecendo-se a aplicação de cesariana e outras intervenções cirúrgicas por motivos

médicos. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 9º A atenção primária à saúde fará a busca ativa da gestante que não iniciar ou que abandonar as consultas de pré-natal, bem como da puérpera que não comparecer às consultas pós-parto. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 10. Incumbe ao poder público garantir, à gestante e à mulher com filho na primeira infância que se encontrem sob custódia em unidade de privação de liberdade, ambiência que atenda às normas sanitárias e assistenciais do Sistema Único de Saúde para o acolhimento do filho, em articulação com o sistema de ensino competente, visando ao desenvolvimento integral da criança. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

Art. 8º-A. Fica instituída a Semana Nacional de Prevenção da Gravidez na Adolescência, a ser realizada anualmente na semana que incluir o dia 1º de fevereiro, com o objetivo de disseminar informações sobre medidas preventivas e educativas que contribuam para a redução da incidência da gravidez na adolescência. (Incluído pela Lei nº 13.798, de 2019)

Parágrafo único. As ações destinadas a efetivar o disposto no caput deste artigo ficarão a cargo do poder público, em conjunto com organizações da sociedade civil, e serão dirigidas prioritariamente ao público adolescente. (Incluído pela Lei nº 13.798, de 2019)

Art. 9º O poder público, as instituições e os empregadores propiciarão condições adequadas ao aleitamento materno, inclusive aos filhos de mães submetidas a medida privativa de liberdade.

§ 1º Os profissionais das unidades primárias de saúde desenvolverão ações sistemáticas, individuais ou coletivas, visando ao planejamento, à implementação e à avaliação de ações de promoção, proteção e apoio ao aleitamento materno e à alimentação complementar saudável, de forma contínua. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 2º Os serviços de unidades de terapia intensiva neonatal deverão dispor de banco de leite humano ou unidade de coleta de leite humano. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

Art. 10. Os hospitais e demais estabelecimentos de atenção à saúde de gestantes, públicos e particulares, são obrigados a:

I - manter registro das atividades desenvolvidas, através de prontuários individuais, pelo prazo de dezoito anos;

II - identificar o recém-nascido mediante o registro de sua impressão plantar e digital e da impressão digital da mãe, sem prejuízo de outras formas normatizadas pela autoridade administrativa competente;

III - proceder a exames visando ao diagnóstico e terapêutica de anormalidades no metabolismo do recém-nascido, bem como prestar orientação aos pais;

IV - fornecer declaração de nascimento onde constem necessariamente as intercorrências do parto e do desenvolvimento do neonato;

V - manter alojamento conjunto, possibilitando ao neonato a permanência junto à mãe.

VI - acompanhar a prática do processo de amamentação, prestando orientações quanto à técnica adequada, enquanto a mãe permanecer na unidade hospitalar, utilizando o corpo técnico já existente. (Incluído pela Lei nº 13.436, de 2017) (Vigência)

~~Art. 11. É assegurado atendimento médico à criança e ao adolescente, através do Sistema Único de Saúde, garantido o acesso universal e igualitário às ações e serviços para promoção, proteção e recuperação da saúde.~~

~~Art. 11. É assegurado atendimento integral à saúde da criança e do adolescente, por intermédio do Sistema Único de Saúde, garantido o acesso universal e igualitário às ações e serviços para promoção, proteção e recuperação da saúde. (Redação dada pela Lei nº 11.185, de 2005)~~

Art. 11. É assegurado acesso integral às linhas de cuidado voltadas à saúde da criança e do adolescente, por intermédio do Sistema Único de Saúde, observado o princípio da equidade no acesso a ações e serviços para promoção, proteção e recuperação da saúde. (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 1º A criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado.

§ 1º A criança e o adolescente com deficiência serão atendidos, sem discriminação ou segregação, em suas necessidades gerais de saúde e específicas de habilitação e reabilitação. (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 2º Incumbe ao poder público fornecer gratuitamente àqueles

que necessitem os medicamentos, próteses e outros recursos relativos ao tratamento, habilitação ou reabilitação.

§ 2º Incumbe ao poder público fornecer gratuitamente, àqueles que necessitem, medicamentos, órteses, próteses e outras tecnologias assistivas relativas ao tratamento, habilitação ou reabilitação para crianças e adolescentes, de acordo com as linhas de cuidado voltadas às suas necessidades específicas. (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 3º Os profissionais que atuam no cuidado diário ou frequente de crianças na primeira infância receberão formação específica e permanente para a detecção de sinais de risco para o desenvolvimento psíquico, bem como para o acompanhamento que se fizer necessário. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

~~Art. 12. Os estabelecimentos de atendimento à saúde deverão proporcionar condições para a permanência em tempo integral de um dos pais ou responsável, nos casos de internação de criança ou adolescente.~~

Art. 12. Os estabelecimentos de atendimento à saúde, inclusive as unidades neonatais, de terapia intensiva e de cuidados intermediários, deverão proporcionar condições para a permanência em tempo integral de um dos pais ou responsável, nos casos de internação de criança ou adolescente. (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

~~Art. 13. Os casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais.~~

Art. 13. Os casos de suspeita ou confirmação de castigo físico, de tratamento cruel ou degradante e de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais. (Redação dada pela Lei nº 13.010, de 2014)

~~Parágrafo único. As gestantes ou mães que manifestem interesse em entregar seus filhos para adoção serão obrigatoriamente encaminhadas à Justiça da Infância e da Juventude. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009). Vigência~~

§ 1º As gestantes ou mães que manifestem interesse em entregar seus filhos para adoção serão obrigatoriamente encaminhadas, sem constrangimento, à Justiça da Infância e da Juventude. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 2º Os serviços de saúde em suas diferentes portas de entrada, os serviços de assistência social em seu componente especializado, o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (Creas) e os demais órgãos do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente deverão conferir máxima prioridade ao atendimento das crianças na faixa etária da primeira infância com suspeita ou confirmação de violência de qualquer natureza, formulando projeto terapêutico singular que inclua intervenção em rede e, se necessário, acompanhamento domiciliar. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

Art. 14. O Sistema Único de Saúde promoverá programas de assistência médica e odontológica para a prevenção das enfermidades que ordinariamente afetam a população infantil, e campanhas de educação sanitária para pais, educadores e alunos.

~~Parágrafo único. É obrigatória a vacinação das crianças nos casos recomendados pelas autoridades sanitárias.~~

§ 1º É obrigatória a vacinação das crianças nos casos recomendados pelas autoridades sanitárias. (Renumerado do parágrafo único pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 2º O Sistema Único de Saúde promoverá a atenção à saúde bucal das crianças e das gestantes, de forma transversal, integral e intersetorial com as demais linhas de cuidado direcionadas à mulher e à criança. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 3º A atenção odontológica à criança terá função educativa protetiva e será prestada, inicialmente, antes de o bebê nascer, por meio de aconselhamento pré-natal, e, posteriormente, no sexto e no décimo segundo anos de vida, com orientações sobre saúde bucal. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 4º A criança com necessidade de cuidados odontológicos especiais será atendida pelo Sistema Único de Saúde. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 5º É obrigatória a aplicação a todas as crianças, nos seus primeiros dezoito meses de vida, de protocolo ou outro instrumento construído com a finalidade de facilitar a detecção, em consulta pediátrica de

LEI Nº 11.340, DE 7 DE AGOSTO DE 2006 (LEI MARIA DA PENHA)

Os artigos 5º, 6º e 7º da Lei nº 11.340 tratam da violência doméstica e contra a mulher. Pergunte aos estudantes se eles são capazes de reconhecer apenas pelo número, de qual lei se trata. Certamente, eles terão dificuldades em associar à Lei Maria da Penha, como é conhecida popularmente. Debata com os estudantes até que ponto o desconhecimento do número das leis é meio para manipulação das pessoas e os convide a elucubração, depois de eles buscarem o histórico que antecedeu a criação da Lei nº 11.340, de o porquê a violência contra a mulher era tomada como questão secundária pela sociedade brasileira.

Há quem defenda que hoje as mulheres são mais protegidas e amparadas por conta dos movimentos de igualdade entre os sexos, alegando a desnecessidade da Lei nº 11.340 ou pedindo, pelo menos, sua reformulação. Essa

acompanhamento da criança, de risco para o seu desenvolvimento psíquico. (Incluído pela Lei nº 13.438, de 2017) (Vigência)



Texto na íntegra disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm

O artigo 6º da Constituição define a saúde como um dos direitos sociais. Reflita, então, sobre a necessidade de ser preciso retomá-lo no ECA. Ainda: por que todas as crianças, mesmo sendo determinado pela lei, não têm acesso à saúde integralmente?

Teça, em seu caderno, considerações sobre a questão proposta acima e/ou outras que enxergou na leitura do ECA em comparação com o artigo constitucional.

LEI Nº 11.340, DE 7 DE AGOSTO DE 2006

Os artigos 5º, 6º e 7º da Lei nº 11.340 tratam da violência doméstica e contra a mulher. Qual o nome popular desta lei? Em que medida o desconhecimento de leis por meio de seus números é um fator de manipulação? Pesquise o histórico anterior a elaboração da Lei nº 11.340 e aproprie-se do olhar sociológico para compreender porque a violência contra a mulher é, ou era, de acordo com sua percepção, tomada como questão secundária pela sociedade brasileira.

Art. 5º Para os efeitos desta Lei, configura violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial: (Vide Lei complementar nº 150, de 2015)

I - no âmbito da unidade doméstica, compreendida como o espaço de convívio permanente de pessoas, com ou sem vínculo familiar, inclusive as esporadicamente agregadas;

II - no âmbito da família, compreendida como a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa;

III - em qualquer relação íntima de afeto, na qual o agressor conviva ou tenha convivido com a ofendida, independentemente de coabitação.

Parágrafo único. As relações pessoais enunciadas neste artigo independem de orientação sexual.

Art. 6º A violência doméstica e familiar contra a mulher constitui uma das formas de violação dos direitos humanos.

Art. 7º São formas de violência doméstica e familiar contra a mulher, entre outras:

I - a violência física, entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal;

II - a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da auto-estima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio

pauta pode incrementar a discussão já iniciada. A intenção de tais alegações é apenas uma das várias abordagens possíveis.

que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação;

II - a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, violação de sua intimidade, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação; (Redação dada pela Lei nº 13.772, de 2018)

III - a violência sexual, entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos;

IV - a violência patrimonial, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades;

V - a violência moral, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria.

Texto na íntegra disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm



Há quem defenda que hoje as mulheres são mais protegidas e amparadas por conta dos movimentos de igualdade entre os gêneros, alegando a desnecessidade da Lei nº 11.340 ou pedindo, pelo menos, sua reformulação. Qual seria a natureza de tais alegações? Relacione essa proposição ao contexto em que a Sra. Maria da Penha se insere na concepção da lei e qual sua importância para tal.

[MOMENTO 4]

A Câmara Federal, através da Escola Virtual da Cidadania¹⁰, disponibiliza um curso gratuitamente e online que explica como surgem as leis e orienta a criação de projetos de lei. Esse material esclarece todas as partes de uma lei e poderemos utilizá-lo para colaborar na compreensão e interpretação da Constituição. Uma forma interessante de trabalharmos isso

[MOMENTO 4]

Você deve ter observado que as três leis guardam formatação semelhante. São compostas por artigos, parágrafos e outros elementos. Você sabe o que caracteriza cada um desses itens? A maioria das pessoas não sabe[!]; e isso acaba, muitas vezes, dificultando o entendimento da lei. A Escola Virtual da Cidadania da Câmara dos Deputados oferece um curso à distância em parceria com o Parlamento Jovem Brasileiro, no qual explica, dentre outras coisas, a elaboração de um projeto de lei. O conteúdo aborda de forma didática os elementos que compõem a lei, sua disposição, sua intencionalidade etc., de forma a facilitar a compreensão desse formato de texto. Acesse o site (<http://twixar.me/Cvs3>) e veja como ele pode ajudar bastante na atividade que finalizará o bimestre, que é a elaboração de um projeto de lei sobre a “temática cidadã”, com seus direitos e deveres.

com os estudantes é propondo que eles criem projetos de lei que abordem a temática cidadã, com direitos e deveres. Lembrando que nenhuma lei pode contrariar a Constituição. Essa atividade pode ser realizada em grupo, uma vez que muitas leis têm autoria coletiva. Como não poderia deixar de ser, o estranhamento deve ser trazido à tona em relação à necessidade de que haja leis e estatutos para garantir direitos das populações mais vulneráveis e indefesas. Por isso a Constituição, os estatutos e as leis devem ser estudados de forma desnaturalizada. Isto é, se temos uma Constituição Cidadã, não é estranho que tomemos como natural a existência de leis que garantam direitos para populações vulneráveis? Por si só, como cidadãos que somos, vivendo em sociedade, não as deveríamos proteger? Questionar a necessidade de leis que protejam os mais vulneráveis ao afirmar que a Constituição já faz isso não é uma forma de os deixar, propositalmente ou não, desamparados?

Essas considerações e questionamentos devem ser refletidos no projeto de lei que apresentarão ao final da atividade, cuja exposição será para toda a classe, na qual o grupo defenderá a necessidade de aprovação do projeto. Aos colegas cabe questionamentos sobre a constitucionalidade, impacto social, impacto no orçamento público etc. (Habilidade 3.2)



Lembre-se que nenhuma lei pode contrariar a Constituição. Forme com seus colegas um grupo para propor um projeto de lei, uma vez que muitas leis têm autoria coletiva. O ponto de partida é: Não é estranho a necessidade de haver leis e estatutos para garantir os direitos das populações mais vulneráveis e indefesas? Se temos uma Constituição Cidadã, não é estranho que tomemos como natural a existência de leis que garantam direitos para populações vulneráveis? Por si só, como cidadãos que somos, vivendo em sociedade, não deveríamos proteger as populações vulneráveis? Questionar a necessidade de leis que protejam os mais vulneráveis ao afirmar que a Constituição já faz isso não é por si só uma forma de os deixar propositalmente, ou mesmo inconscientemente, desamparados?

Essas considerações e questionamentos devem ser refletidos no projeto de lei que vocês apresentarão ao final da atividade, cuja exposição será para toda a classe, onde o grupo defenderá a necessidade de aprovação do projeto. Aos colegas caberão questionamentos sobre a constitucionalidade, impacto social, impacto no orçamento público etc.

Chegamos ao final do bimestre. Falar de cidadania é bastante complexo porque é um tema amplo, recorrente e sempre urgente. Você deve ter observado que sua participação e a dos colegas nas aulas foi de fundamental importância, por conta dos direitos e deveres que têm para com suas próprias aprendizagens. Exatamente como ocorre com o cidadão, que exerce a cidadania participando e interagindo nas questões da sociedade em todos os seus contextos. O projeto de lei que você elaborou sozinho, ou em conjunto com os colegas, é um grande passo. Que tal transformá-lo em um “projeto de iniciativa popular” e apresentá-lo à Câmara dos Deputados?

Abraço e até o segundo bimestre.

HABILIDADES COMENTADAS DA 1ª SÉRIE

Habilidade 3.1

- **Compreender o significado e as origens das palavras “cidadão” e “cidadania”**
- **Distinguir e reconhecer o que são direitos civis, políticos, sociais e humanos**
- **Desenvolver uma compreensão inicial sobre a relação entre a formação do Estado brasileiro e a constituição dos direitos civis, políticos, sociais e humanos no Brasil**
- **Analisar criticamente as condições de exercício da cidadania no Brasil ao longo da história**

Em geral, a maneira mais eficaz de compreensão do significado das palavras é buscar sua definição e seu uso ao longo do tempo na história. Nesse exercício, acrescido da explicação do professor que perpassa por definições, fatos históricos e políticos, exemplos do cotidiano etc., os estudantes agregam mais elementos ao entendimento inicial que tinham das palavras em questão, ampliando seu sentido e conseqüentemente seu alcance. Aprofundar a compreensão sobre o que é ser cidadão e como exercer a cidadania desdobra-se na capacidade de reconhecer os direitos civis, políticos, sociais e humanos porque um cidadão os tem garantidos e sabe os distinguir de todos os outros direitos que não se incluem nesses. Da mesma forma que o olhar para história ajuda na compreensão dos estudantes de o porquê o Brasil, enquanto Estado, garantir tais direitos através de leis, alinhando-se com as prerrogativas internacionais sobre a questão, mas sem lhes tirar da pauta o questionamento da existência precária ou inexistência da aplicação destes direitos ao longo da história do país.

Habilidade 3.1

- **Compreender de que maneiras a cidadania está formalmente concebida na Constituição de 1988**

Ao procurarem por explicações acerca da origem da expressão “Constituição Cidadã”, os estudantes desencadeiam a compreensão da existência dos vários artigos constitucionais e congêneres que versam sobre a cidadania.

Habilidade 3.2

- **Ler, interpretar e analisar o texto original da Constituição Brasileira**
- **Estabelecer uma reflexão crítica sobre a formalização dos direitos da cidadania e as suas possibilidades de efetivação**
- **Ler, interpretar e analisar trechos do Estatuto da Criança e do Adolescente, do Código de defesa do consumidor e do Estatuto do Idoso**
- **Estabelecer uma reflexão crítica sobre os direitos e os deveres do cidadão.**

Ao aprenderem quais são os elementos que compõem uma lei e como ela deve ser redigida, os estudantes desenvolvem habilidades para sua leitura, interpretação e análise porque são capazes de compreender uma estrutura complexa, porém rigorosa. Eles podem focalizar a intenção do legislador e fazer uma interpretação diversa, desde que o texto garanta a brecha. Logo, eles se tornam capazes de refletirem criticamente o texto jurídico percebendo suas inconsistências e suas assertividades.

REFERÊNCIAS E MATERIAIS DE APOIO

3ª SÉRIE

Livros

COVRE, Maria L. M. *O que é cidadania*. São Paulo: Brasiliense, 2010, 4ª ed. (Coleção Primeiros Passos, 250).

Em um texto de fácil entendimento a autora demonstra que a cidadania se constitui no coletivo, em lutas que garantam as necessidades básicas, tais como alimentação, moradia, saúde e educação, também aquelas mais abrangentes, como o direito ao voto, a liberdade de pensamento, entre outros. Em suma, ser cidadão é ter garantia do direito à vida no sentido mais abrangente.

Artigos

BENEVIDES, Maria V. *Cidadania e Direitos Humanos*. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/16070-16071-1-PB.pdf>> Acesso em 15/01/2020.

Neste artigo, Benevides traz uma explicação sucinta do que seja a cidadania através dos direitos que ela encerra, em um movimento que ora aproxima, ora distancia, dados os elementos contextuais pertinentes, dos Direitos Humanos, cujo o foco se destaca no texto.

Site

1948 – Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <<https://declaracao1948.com.br>> Acesso em 15/01/2020.

Trata-se de um projeto independente, apartidário e sem fins lucrativos ou comerciais, hospedado em um sítio da internet, sem propaganda político-partidária, explícita ou implícita. Nele são publicados exclusivamente textos que contribuem para a divulgação da cultura dos direitos humanos.

Leis

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. (Série Legislação Brasileira).

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. ECA. Brasília, DF, jul 1990. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/gestao-na-camara-dos-deputados/responsabilidade-social-e-ambiental/acessibilidade/legislacao-pdf/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente>> Acesso em 15/01/2020.

BRASIL. Legislação sobre o idoso, Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. *Estatuto do idoso*. Brasília, DF, out 2003. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/gestao-na-camara-dos-deputados/responsabilidade-social-e-ambiental/acessibilidade/legislacao-pdf/Legislaoidoso.pdf>> Acesso em 15/01/2020.

BRASIL. Lei Maria da Penha, Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. *Lei Maria da Penha*. Brasília, DF, ago 2003. Disponível em: <https://www.cairu.br/biblioteca/arquivos/Direito/lei_maria_penha.pdf> Acesso em 20/12/2018.

Filme

QUANTO vale ou é por quilo? Direção: Sergio Bianchi. Interpretes: Danton Mello, Leona Cavalli, Caio Blat. Brasil: RioFilme, 2005, 1h50

Em um paralelo entre a violenta escravidão do período colonial brasileiro com a violência vivida nas periferias de hoje, observa-se que para algumas populações os direitos estão sempre ausentes.

Animação

O MENINO e o mundo. Direção: Alê Abreu. Brasil: Filme de Papel, Espaço Filmes, 2014, 80 min

Um menino sai de casa em busca do pai, que por sua vez partiu em busca de trabalho na cidade grande. Em sua jornada presencia e é vítima de flagrantes desrespeitos aos seus direitos enquanto cidadão e pessoa humana.

VERSÃO PRELIMINAR

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

COORDENADORIA PEDAGÓGICA – COPED

Coordenador
Caetano Pansani Siqueira

Diretora do Departamento de Desenvolvimento Curricular e de Gestão Pedagógica – DECEGEP
Valéria Arcari Muhi

Diretora do Centro de Ensino Médio – CEM
Ana Joaquina Simões Sallares de Mattos Carvalho

Diretora do Centro de Anos Finais do Ensino Fundamental – CEFAP
Carolina dos Santos Batista Murauskas

ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

BIOLOGIA

Aparecida Kida Sanches – Equipe Curricular de Biologia; Beatriz Felice Ponzo – Equipe Curricular de Biologia; Airton dos Santos Bartolotto – PCNP da D.E. de Santos; Evandro Rodrigues Vargas Silvério – PCNP da D.E. de Apiaí; Ludmila Sadokoff – PCNP da D.E. de Caraguatatuba; Marcelo da Silva Alcantara Duarte – PCNP da D.E. de São Vicente; Marly Aparecida Giraldelli Marsulo – PCNP da D.E. de Piracicaba; Paula Aparecida Borges de Oliveira – PCNP da D.E. Leste 3

FÍSICA

Ana Claudia Cossini Martins – PCNP D.E. José Bonifácio; Debora Cintia Rabello – PCNP D.E. Santos; Carina Emy Kagohara PCNP D.E. Sul 1 – Dimas Daniel de Barros – PCNP D.E. São Roque; Jefferson Heleno Tsuchiya – Equipe Curricular de Física; José Rubens Antoniazzi Silva – PCNP D.E. Tupã; Juliana Pereira Thomazo – PCNP D.E. São Bernardo do Campo; Jussara Alves Martins Ferrari – PCNP D.E. Adamantina; Sara dos Santos Dias – PCNP D.E. Mauá; Thais de Oliveira Müzel – PCNP D.E. Itapeva; Valentina Aparecida Bordignon Guimarães – PCNP DE Leste 5.

QUÍMICA

Alexandra Fraga Vasquez – Equipe Curricular de Química; Cristiane Marani Coppini – PCNP D.E. São Roque; Gerson Novais Silva – PCNP D.E. Região de São Vicente; Laura Camargo de Andrade Xavier – PCNP D.E. Registro; Natalina de Fátima Mateus – PCNP D.E. Guarulhos Sul; Willian Guirra de Jesus – PCNP D.E. Franca; Xenia Aparecida Sabino – PCNP D.E. Leste 5.

ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS

GEOGRAFIA

Andréia Cristina Barroso Cardoso – SEDUC/COPED/Equipe Curricular de Geografia; Sergio Luiz Damiaty – SEDUC/COPED/Equipe Curricular de Geografia; André Baroni – PCNP da D.E. Ribeirão Preto; Alexandre Cursino Borges Júnior – PCNP da D.E. Guaratinguetá; Beatriz Michele Moço Dias – PCNP da D.E. Taubaté; Bruna Capóia Trescenti – PCNP da D.E. Itu; Daniel Ladeira Almeida – PCNP da D.E. São Bernardo do Campo; Camilla Ruiz Mania – PCNP da D.E. Taquaritinga; Cleunice Dias de Oliveira Gaspar – PCNP da D.E. São Vicente; Cristiane Cristina Olímpio – PCNP da D.E. Pindamonhangaba; Dulcinea da Silveira Ballestero – PCNP da D.E. Leste 5; Elizete Buranello Perez – PCNP da D.E. Penápolis; Maria Julia Ramos Sant'Ana – PCNP da D.E. Adamantina; Márcio Eduardo Pedrozo – PCNP da D.E. Americana; Patrícia Silvestre Águas; Regina Célia Batista – PCNP da D.E. Pirajui; Roseli Pereira De Araujo – PCNP da D.E. Bauru; Rosenei Aparecida Ribeiro Libório – PCNP da D.E. Ourinhos; Sandra Raquel Scassola Dias – PCNP da D.E. Tupã; Sheila Aparecida Pereira de Oliveira – PCNP da D.E. Leste 2; Shirley Schweitzer – PCNP da D.E. Botucatu; Simone Regiane de Almeida Cuba – PCNP da D.E. Caraguatatuba; Telma Riggio – PCNP da D.E. Itapetininga; Viviane Maria Bispo – PCNP da D.E. José Bonifácio.

FILOSOFIA

Produção, organização e revisão: Erica Cristina Frau – PCNP da DRE Campinas Oeste; Tânia Gonçalves – SEDUC/COPED/CEM – Equipe Curricular

HISTÓRIA

1ª Série – Edi Wilson Silveira – COPED – SEDUC; Bruno Ferreira Matsumoto – PCNP da D.E. de Itapetininga. 2ª Série – Tadeu Pamplona Pagnossa – PCNP da D.E. de Guaratinguetá. 3ª Série – Clarissa Bazzanelli Barradas – COPED – SEDUC; Rodrigo Costa Silva – PCNP da D.E. de Assis.

Organização e revisão

Edi Wilson Silveira – COPED – SEDUC; Clarissa Bazzanelli Barradas – COPED – SEDUC

Colaboradora – Revisora de Língua Portuguesa

Caroline Cavalli

SOCIOLOGIA

Emerson Costa – SEDUC/COPED/CEM – Equipe Curricular de Ciências Humanas; Ilana Henrique dos Santos – PCNP de Sociologia da D.E. Leste 1

Revisão

Emerson Costa – SEDUC/COPED/CEM – Equipe Curricular de Ciências Humanas; Ilana Henrique dos Santos – PCNP de Sociologia da D.E. Leste 1

Organização

Emerson Costa – SEDUC/COPED/CEM – Equipe Curricular de Ciências Humanas

ÁREA DE LINGUAGENS

ARTE

Carlos Eduardo Povinha – Equipe Curricular de Arte – COPED – SEDUC; Eduardo Martins kebbe – Equipe Curricular de Arte – COPED – SEDUC; Evania Rodrigues Moraes Escudeiro – Equipe Curricular de Arte – COPED – SEDUC; Adriana Marques Ursini Santãs – PCNP da D.E. Santos; Ana Maria Minari de Siqueira – PCNP da D.E. São José dos Campos; Débora David Guidolin – PCNP da D.E. Ribeirão Preto; Djalma Abel Novaes – PCNP da D.E. Guaratinguetá; Eliana Florindo – PCNP da D.E. Suzano; Elisângela Vicente Primit – PCNP da D.E. Centro Oeste; Madalena Ponce Rodrigues – PCNP da D.E. Botucatu; Marília Marcondes de Moraes Sarmento e Lima Torres – PCNP da D.E. São Vicente; Patrícia de Lima Takaoka – PCNP da D.E. Caraguatatuba; Pedro Kazuo Nagasse – PCNP da D.E. Jales; Renata Aparecida de Oliveira dos Santos – PCNP da D.E. Caieiras; Roberta Jorge Luz – PCNP da D.E. Sorocaba; Rodrigo Mendes – PCNP da D.E. Ourinhos; Silmara Lourdes Truzzi – PCNP da D.E. Marília; Sonia Tobias Prado – PCNP da D.E. Lins.

EDUCAÇÃO FÍSICA

Luiz Fernando Vagliengo – Equipe Curricular de Educação Física; Marcelo Ortega Amorim – Equipe Curricular de Educação Física; Mirna Leia Violin Brandt – Equipe Curricular de Educação Física; Sandra Pereira Mendes – Equipe Curricular de Educação Física; Diego Diaz Sanchez – PCNP da D.E. Guarulhos Norte; Felipe Augusto Lucci – PCNP da D.E. Itu; Flávia Naomi Kunihira Peixoto – PCNP da D.E. Suzano; Gislaiane Procópio Querido – PCNP da D.E. São Roque; Isabela Muniz dos

Santos Cáceres – PCNP da D.E. Votorantim; Janaina Pazeto Domingos – PCNP da D.E. Sul 3; Katia Mendes Silva – PCNP da D.E. Andradina; Lígia Estroli de Castro – PCNP da D.E. Bauru; Maria Izildinha Marcelino – PCNP da D.E. Osasco; Nabil José Awad – PCNP da D.E. Caraguatatuba; Neara Isabel de Freitas Lima – PCNP da D.E. Sorocaba; Sandra Regina Valadão – PCNP da D.E. Taboão da Serra; Tiago Oliveira dos Santos – PCNP da D.E. Lins; Thaisa Pedrosa Silva Nunes – PCNP da D.E. Tupã

INGLÊS

Aderson Toledo Moreno – PCNP da D.E. SUL 1; Catarina Reis Matos da Cruz – PCNP da D.E. Leste2; Cintia Perrenoud de Almeida – PCNP da D.E. Pindamonhangaba; Eliana Aparecida Oliveira Burian – COPED – CEM – LEM; Emerson Toledo Kaishi Ono – COPED - CEFAP – LEM; Gilmar Aparecida Prado Cavalcante – PCNP da D.E. Mauá; Jucimeire de Souza Bispo – COPED – CEFAP – LEM; Liana Maura Antunes da Silva Barreto – PCNP da D.E. Centro; Luiz Afonso Baddini – PCNP da D.E. Santos; Marisa Mota Novais Porto – PCNP – D.E. Carapicuíba; Nelise Maria Adeb Penna Pagnan – PCNP – D.E. Centro-Oeste; Pamella de Paula da Silva Santos – COPED – CEM – LEM; Renata Andreia Placa Orosco de Souza – PCNP da D.E. Presidente Prudente; Rosane de Carvalho – PCNP da D.E. Adamantina; Sérgio Antonio da Silva Teressaka – PCNP da D.E. Jacareí; Viviane Barcellos Isidorio – PCNP – D.E. São José dos Campos; Vlademir Oliveira Ismael – PCNP da D.E. SUL 1.

LÍNGUA PORTUGUESA

Alessandra Junqueira Vieira Figueiredo, Alzira Maria Sá Magalhães Cavalcante, Andrea Righeto, Cristiane Alves de Oliveira, Daniel Carvalho Nhani; Danubia Fernandes Sobreira Tasca, Débora Silva Batista Ellilar, Eliane Cristina Gonçalves Ramos, Helena Pereira dos Santos, Igor Rodrigo Valério Matias, Jacqueline da Silva Souza, João Mário Santana, Katia Amâncio Cruz, Letícia Maria de Barros Lima Viviani, Lidiane Máximo Feitosa, Luiz Eduardo Divino da Fonseca, Luiz Fernando Biasi, Márcia Regina Xavier Gardenal, Maria Madalena Borges Gutierrez, Martha Waffif Saloume Garcia, Neuza de Mello Lopes Schonherr, Patrícia Fernanda Morande Roveri, Reginaldo Inocenti, Rodrigo Cesar Gonçalves, Shirley Pio Pereira Fernandes, Sônia Maria Rodrigues, Tatiana Balli, Valquíria Ferreira de Lima Almeida, Viviane Evangelista Neves Santos, William Ruotti.

Leitura crítica e validação: Cristiane Aparecida Nunes; Edvaldo Cerazze; Fabiano Pereira dos Santos; Fabrício Cristian de Prouença; Glauco Roberto Bertucci; Marcia Aparecida Barbosa Corrales; Maria José Constância Bellon; Maria Madalena Borges Gutierrez; Mariângela Soares Baptistello Porto; Paula de Souza Mozaner; Raquel Salzani Fiorini; Reginaldo Inocenti; Ronaldo Cesar Alexandre Formici; Rosane de Paiva Felício; Roseli Aparecida Conceição Ota; Selma Tavares da Silva; Sílvia Helena Soares.

Professores responsáveis pela organização, revisão, adaptação e validação do material: Katia Regina Pessoa, Mara Lucía David, Marcos Rodrigues Ferreira, Mary Jacomine da Silva, Teônia de Abreu Ferreira.

MATEMÁTICA

Ilana Brawerman – Equipe Curricular de Matemática; João dos Santos Vitalino – Equipe Curricular de Matemática; Marcos José Traldi – Equipe Curricular de Matemática; Otávio Yoshio Yamanaoka – Equipe Curricular de Matemática; Vanderley Aparecido Cornatione – Equipe Curricular de Matemática; Lilian Silva de Carvalho – PCNP da D.E. de São Carlos; Marcelo Balduino – PCNP da D.E. Guarulhos Norte; Maria Regina Duarte Lima – PCNP da D.E. José Bonifácio; Simone Cristina do Amaral Porto – PCNP da D.E. Guarulhos Norte; Talles Eduardo Nazar Cerizza – PCNP da D.E. Franca; William Casari de Souza – PCNP da D.E. Araçatuba.

TECNOLOGIA E INOVAÇÃO

Adilson Vilas Boas – PCNP da D.E. São José dos Campos; Alessandro Antônio Bernardo – PCNP da D.E. Jai; Alet Rosie de Campos Silva – PCNP da D.E. Mirante do Paranapanema; Aparecido Antonio de Almeida – PCNP da D.E. São José dos Campos; Arlete Aparecida de Almeida Oliveira – SEDUC/COPED/ Centro de Inovação; Ayde Pereira Salla – PCNP da D.E. Campinas Leste; Bruna Waitman – SEDUC/COPED/ Assessora Educação Integral; CIEB; Camila Aparecida Carvalho Lopes – SEDUC/COPED/Assessora Técnica; Camilla Ruiz Mania – PCNP da D.E. Taquaritinga; Debora Denise Dias Garofalo – SEDUC/COPED/Assessora de Tecnologia; Eduardo de Moura Almeida – Assessora da Universidade de São Paulo; EducaMidia – Palavra Aberta; Elaine Leite de Lima – SEDUC/EFAPE/Técnico III; Fabiano Pereira dos Santos – PCNP da D.E. Itapetininga; Fábio Granella de Jesus – PCNP da D.E. Fernandópolis; Fabrício Cristian de Prouença – PCNP da D.E. Itapetininga; Fernanda Henrique De Oliveira – SEDUC/EFAPE/Diretora do DETED; Fernando Carlos Rodrigues Pinto – PCNP da D.E. Presidente Prudente; Fundação Telefônica Vivo; Fundação Vanzolini; Grasiela Cabrio dos Santos Oliveira – PCNP da D.E. Araraquara; Grupo Mais Unidos; Helder Alexandre de Oliveira – PCNP da D.E. Tupã; Jacqueline Peixoto Barbosa – Assessora da Universidade Estadual de Campinas; José Armando Valente – Assessora da Universidade Estadual de Campinas; Líliane Pereira – SEDUC/COPED/ Diretora do Centro de Inovação; Leonardo Granado Garcia – PCNP da D.E. Franca; Lucy Mary Padilha Domingos – PCNP da D.E. Itapetininga; Marcelo Suwabe – PCNP da D.E. Santos; Márcio Greycy Guimarães Correa – PCNP da D.E. Centro Oeste; Marcos Vinicius Marcondes de Menezes – PCNP da D.E. Andradina; Maria Elizabeth de Almeida – Assessora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Mariana Moreira Martins – PCNP da D.E. Bauru; Matheus Lima Piffer – PCNP da D.E. Limeira; Patricia Pinto Santiago – PCNP da D.E. Registro; Mundo Maker; Pedro Henrique Eneas Ferreira – PCNP da D.E. São Carlos; Raquel Villa Nova Pedrosa de Almeida – PCNP da D.E. Norte 1; Rebecka de Moraes Garcia – PCNP da D.E. Mogi das Cruzes; Rodrigo Prizoto – PCNP da D.E. Taubaté; Roseli Aparecida Conceição Ota – PCNP da D.E. São Roque; Roxane Helena Rodrigues Rojo – Assessora da Universidade Estadual de Campinas; Salette Cristina Venaruso – PCNP da D.E. Jai; Sandra Heloisa Mancebo Henrique – PCNP da D.E. Registro; Sandra Pereira Jardim – PCNP da D.E. Osasco; Sidemar Rodrigues (Nino) – PCNP da D.E. Mogi Mirim; Silene Kulin – SEDUC/EFAPE/Técnico I; Sílvia Helena Soares – PCNP da D.E. Mogi Mirim; Sílvia Nogueira – PCNP da D.E. Leste 1; Triade Educacional; Uldime; Viviane Artioli – PCNP da D.E. Campinas Leste; Viviane Camilo de Andrade – PCNP da D.E. Carapicuíba; Wagner Aparecido da Silva – PCNP da D.E. Itapeceira da Serra.

PROJETO DE VIDA

Bruna Waitman – SEDUC/COPED/Assessora Educação Integral; Cassia Moraes Targa Longo – SEDUC/COPED/CEART; Claudia Soraia Rocha Moura – SEDUC/COPED/ DEMOD/CEJA; Helena Claudia Soares Achilles – SEDUC/COPED/DECEGP; Instituto Ayrton Senna; Instituto de Corresponsabilidade pela Educação; Instituto Proai; Simone Cristina Sutti – SEDUC/EFAPE; Walter Aparecido Borges – SEDUC/EFAPE.

Impressão e Acabamento

Imprensa Oficial do Estado S/A – IMESP

Projeto Gráfico

Fernanda Buccelli e Ricardo Ferreira

Diagramação, Tratamento de Imagens e Colaboradores:

Aline Navarro; Ana Lúcia Charny; Dulce Lima de Lima Pinto; Fátima Regina de Souza Lima; Isabel Gomes Ferreira; Leonildo Gomes; Marcelo de Oliveira Daniel; Maria de Fátima Alves Gonçalves; Marilena Camargo Villavoy; Marli Santos de Jesus; Paulo César Tenório; Ricardo Ferreira; Rita de Cássia Diniz; Robson Minghini; Sandra Regina Brazão Gomes; Selma Brisolla de Campos; Teresa Lucinda Ferreira de Andrade; Tiago Cheregati e Vanessa Merizzi.