



Lições do

Rio Grande

Ciências Humanas e suas Tecnologias

CADERNO DO
PROFESSOR

Ensino Fundamental
Ensino Médio

Prezado(a) Professor(a)

É com satisfação que fazemos chegar às suas mãos os Cadernos do Professor, organizados nas mesmas áreas do conhecimento – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas – do Referencial Curricular elaborado pela Secretaria de Estado da Educação para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Esses Cadernos do Professor são acompanhados de Cadernos do Aluno para serem utilizados em sala de aula. Formados por atividades de todos os componentes do currículo, os Cadernos do Aluno são organizados por séries: um para as 5^a e 6^a séries e outro para as 7^a e 8^a séries do ensino fundamental, um terceiro caderno para os alunos do 1^o ano e outro ainda para os 2^o e 3^o anos do ensino médio.

As atividades presentes nos Cadernos do Professor e Cadernos do Aluno consistem em exemplos de como o Referencial Curricular pode ser implementado em aulas que – acreditamos – possam ser motivadoras e atraentes para nossos alunos.

A organização dos currículos pelas escolas a partir de um referencial deverá assegurar o desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas e um conjunto mínimo de conteúdos em cada ano letivo dos anos finais do ensino fundamental e médio, na rede estadual de ensino. A escola é autônoma para construir seu currículo a partir dessa base comum e para escolher o método de ensino, numa livre opção didático-metodológica, mas não tem o direito de deixar de desenvolver essas habilidades e competências cognitivas e abordar esses conteúdos com seus alunos.

Como o Referencial Curricular deverá estar em constante evolução e aperfeiçoamento a partir da prática, coloca-se, para a Secretaria de Estado da Educação, o desafio de desenvolver, a partir de agora, e encaminhar permanentemente para as escolas novas atividades didáticas como essas, se os professores e professoras assim o desejarem e solicitarem.

Dessa maneira, a equipe da Secretaria de Estado da Educação espera estar contribuindo com o seu trabalho em sala de aula e também contar com a sua participação para construirmos uma Boa Escola para Todos.

Mariza Abreu

Secretária de Estado da Educação



Sumário

História

- 09 Ler, escrever e resolver problemas em História
- 11 Migrações, sociedade e História
- 23 Representações, movimentos políticos e identidade social
- 37 Industrialização e estrutura social: Inglaterra e Brasil (séculos XVIII-XX)
- 50 Direitos humanos e questão racial: Brasil, Estados Unidos e África do Sul (século XX)

Geografia

- 65 Em Geografia se aprende a ler, a escrever e a resolver problemas para compreender o lugar e o mundo
- 68 Lugares e suas paisagens
- 77 Anexo- Trabalho de campo
- 79 Um lugar no mundo: a China
- 89 Novas tecnologias e impactos sobre os lugares
- 97 Um mundo em transformação: desequilíbrios, tensões, conflitos

Sociologia

- 109 A Sociologia e o desenvolvimento humano sustentável e equitativo
- 111 Papéis sociais e identidades sociais: Os adolescentes no Brasil hoje

Filosofia

- 131 Ler, escrever e resolver problemas em Filosofia
- 133 Ética: o lado “prático” da Filosofia





História

CADERNO DO
PROFESSOR

José Rivair Macedo

Ler, escrever e resolver problemas em História

A História desempenha papel crucial na formação dos jovens e por isso mesmo continua a ser disciplina obrigatória nos currículos dos ensinos fundamental e médio. Seu caráter formativo está associado aos diferentes níveis de pertencimento: social, nacional, regional, local, étnico, cultural, religioso, de gênero sexual, entre outros.

Devido a esse grande potencial formativo, é preciso estar alerta para os diferentes usos a que as informações históricas poderão servir, e minimizar os efeitos ideológicos de seu conteúdo. É preciso, por outro lado, insistir no desenvolvimento de competências que capacitem o aluno a analisar e criticar as informações históricas, orientando-o e fornecendo-lhe as condições necessárias para que ele assuma uma posição eminentemente ativa no processo de aprendizagem.

Nos cadernos de estudo aqui apresentados, procuramos fundamentar e exemplificar temas e problemas de estudo de História que estivessem em conformidade com o documento da área de História da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. As propostas aqui elencadas não esgotam as possibilidades de trabalho, mas servem tão somente como exemplos de como ensinar História. Todos eles estão norteados pelas competências transversais da Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, tal qual aparece nos *Referenciais Curriculares da Educação Básica do Rio Grande do Sul*.

No ensino de História, **ler** mostra-se competência essencial. Essa é uma disciplina eminentemente analítica e conceitual, e a compreensão do significado de textos e imagens é condição para a posterior análise crítica. Ao praticar a leitura e olhar para os vestígios do passado buscando apreender seus sentidos e interpretá-los o aluno não apenas obterá informações significativas mas aprenderá a decodificá-las, selecioná-las, organizá-las e, principalmente, contextualizá-las historicamente.

Nas operações que envolvem o ato de ler, é preciso que o educando desenvolva a capacidade crítica de identificar os diversos tipos de textos e reconhecer a diferença entre aqueles que constituem fontes primárias e aqueles que constituem referências bibliográficas.

Os primeiros são transcrições de dados escritos extraídos diretamente de testemunhos históricos, de testemunhos documentais. Resultam da experiência dos sujeitos históricos e informam diretamente os acontecimentos e fenômenos do passado. A eles devem ser adicionados os testemunhos de imagens fixas (pintura e fotografia) e de imagens em movimento (televisão, cinema, computador), de palavras não escritas (discursos, depoimentos orais) e sons (música), monumentos e vestígios arqueológicos deixados pelos grupos humanos ao longo de sua trajetória histórica. Todas estas evidências documentais precisam ser adequadamente decodificadas, contextualizadas, e interpretadas.

Quanto aos referenciais bibliográficos, estes provêm de obras de caráter historiográfico. Constituem interpretações do passado e, nessa condição, apresentam resultados de pesquisa que estão sujeitos a ser confirmados ou questionados, revistos, criticados ou simplesmente abandonados.

Em História, **escrever** é uma competência importantíssima para a organização de informações coletadas sobre as realidades passadas e sua transformação em objeto de análise crítica. Ao escrever, é preciso saber identificar as ideias principais contidas nos documentos históricos ou nos textos historiográficos e os argumentos que esses textos apresentam, reorganizar suas informações e dar-lhes uma nova forma. Ao fazê-lo, o aluno passa a assumir uma posição ativa no processo de aprendizagem, tornando-se ele próprio produtor de conhecimento.

Por fim, é preciso lembrar que a memorização das informações históricas não tem

qualquer lugar numa proposta de ensino que pretenda desenvolver competências como a de **resolver problemas**. Realmente, se os fatos históricos e informações históricas são as matérias-primas do conhecimento, elas não bastam para dar sentido ao caráter eminentemente formativo que a disciplina reivindica para si.

Em História, a busca pela resolução de problemas está intimamente relacionada com a postura crítica e analítica diante dos fatos e informações. O saber histórico escolar deve ser eminentemente comparativo, relacional. Através das habilidades de comparar e relacionar é que o aluno terá condições de perceber as continuidades e rupturas nos contextos e estruturas históricas, as semelhanças ou diferenças existentes entre as formações sociais e econômicas de diferentes épocas e lugares.

Na preparação dos cadernos, seguimos as orientações gerais que aparecem nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* do ensino fundamental e do ensino médio, circunscrevendo os temas e conteúdos a dois eixos temáticos considerados transversais para todo o ensino básico.

Um deles diz respeito ao significado histórico do **trabalho**, aqui concebido não apenas na esfera social e econômica, mas nas dinâmicas socioculturais que lhe dão significado. A este aspecto estão relacionados o tema das “migrações, sociedade e história”, proposto

para os alunos das 5^{as} e 6^{as} séries, e o tema “Industrialização e estrutura social: Inglaterra e Brasil (séculos XVIII-XX)”, proposto para os alunos das 1^{as} séries do ensino médio.

O outro diz respeito à cidadania, aqui compreendida como as variadas formas pelas quais os sujeitos se organizam e se manifestam para aquisição de direitos e espaço de atuação na sociedade, através de manifestações políticas e sociais. Por isso é que para as 7^{as} e 8^{as} séries desenvolvemos o tema das “Representações, movimentos políticos e identidade social”, em que é estudada a representação da ideia republicana; e para as 3^{as} séries do ensino médio propusemos o problema “Direitos humanos e questão racial: Brasil, Estados Unidos e África do Sul (século XX)”.

Em todos os cadernos de estudo, optamos por tratar de experiências históricas que nos pareceram significativas para compreender direta ou indiretamente problemas que estão presentes na sociedade rio-grandense. Tais experiências (migrações; republicanismo; industrialização; racismo) foram confrontadas com experiências outras do Brasil e do Mundo, vistas no passado e no presente. Partir do vivido nos pareceu ser o melhor caminho para fornecer exemplos de um ensino de história renovado, em que os fatos não falam mais efetivamente por si, mas respondem a indagações cruciais no necessário diálogo entre a História e o nosso tempo.

Ensino Fundamental - 5ª e 6ª séries

Migrações, sociedade e História

Prezado professor:

Para a 5ª e a 6ª séries do ensino fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais elegem como eixo temático a “História das Relações Sociais, da Cultura e do Trabalho”, desdobrado em dois subtemas: “As Relações Sociais e a Natureza” e “As Relações de Trabalho”.

A fim de exemplificar uma possibilidade de se trabalhar em sala de aula, esta unidade propõe o estudo das migrações.

Quais as razões dessa escolha? Primeiro, porque uma das características marcantes da sociedade sul-rio-grandense é ser uma sociedade de fronteira, onde atuaram e atuam diferentes grupos sociais, nacionais e étnicos. Em segundo lugar, porque diferentes movimentos migratórios deram à sociedade gaúcha a pluralidade étnica que a caracteriza na atualidade. Por fim, o tema da migração não é exclusivo do sul do Brasil, mas pode ser verificado e problematizado ao longo da história. É um tema atual, relevante, que faz parte da realidade social da qual os alunos participam.

A unidade é desenvolvida em seis aulas aproximadamente, articuladas ao tema central, em que o estudante problematizará o conceito da migração; avaliará o significado das migrações em diferentes tempos e sociedades e examinará o significado das migrações na história do Brasil, com particular atenção ao Estado do Rio Grande do Sul.

Objetivos

Os alunos, ao final da unidade, deverão ser capazes de:

- **Ler:** Localizar informações em diferentes tipos de fontes (entrevistas, pesquisa bibliográfica, imagens, etc.), distinguindo o tratamento da questão da migração como problema histórico, social e econômico dinâmico.

- **Escrever:** Produzir textos autorais de conteúdo histórico, a partir da leitura de diferentes registros escritos, iconográficos, sonoros.
- **Resolver problemas:** Identificar o problema das migrações por vários ângulos, em diferentes momentos da história e em diversos locais do mundo, partindo da realidade histórica gaúcha; comparar informações e perspectivas diferentes sobre um mesmo acontecimento, fato ou tema histórico; formular hipóteses e questões a respeito do tema estudado e posicionar-se criticamente.

Habilidades

- Problematizar conceitualmente o histórico das migrações.
- Avaliar o significado das migrações em diferentes tempos e sociedades.
- Examinar o significado das migrações na história do Brasil, com particular atenção ao Estado do Rio Grande do Sul.
- Discutir situações da vida cotidiana relacionadas a preconceitos étnicos e culturais.
- Investigar criticamente a história da formação da sociedade brasileira.
- Interpretar o processo de ocupação e formação da sociedade brasileira, a partir da análise de fatos e processos históricos.
- Analisar relações entre as sociedades e a natureza na construção do espaço histórico.

Conteúdos

- Migrações – conceito.
- Características marcantes da sociedade sul-rio-grandense.
- Grupos sociais, nacionais, étnicos.
- Movimentos migratórios que deram origem à sociedade gaúcha de pluralidade étnica.

Tempo de duração: Aproximadamente 6 aulas.

Recursos necessários: Mapa-múndi; mapa das migrações; papel pardo; revistas.

O migrante como sujeito da História (Aula 1)

Esta aula tem por finalidade uma aproximação ao tema da unidade. O primeiro aspecto a ser discutido com os estudantes é a dimensão conceitual que está por trás do problema das migrações.

O problema das migrações

Sensibilização: trabalhando com imagens

Inicie a aula com a projeção da tirinha de autoria de Carlos Enrique Iotti, também presente no Caderno do Aluno. Dê um tempo para que os alunos possam fazer a sua leitura, observando o personagem cômico Radicci, criado em 1983. Saliente que no próprio nome do personagem há vinculação com um traço alimentar dos ítalo-brasileiros: o gosto pela verdura conhecida como *radicci*, utilizada em saladas. Observe ainda que a comicidade do personagem está na mistura entre os costumes de origem italiana e o jeito de ser que caracteriza o malandro brasileiro.

Depois da leitura inicial da imagem, peça que se reúnam em duplas e respondam às questões propostas no Caderno do Aluno. São perguntas simples que preveem respostas curtas, como a observação do consumo do churrasco como traço da cultura gaúcha, e a presença de *palavras de origem italiana misturadas a palavras da língua portuguesa*, indicando a mescla das diferentes línguas e também lembrando a cultura de origem do personagem Radicci. Socialize as respostas, registrando-as no quadro.

Na análise do tema das migrações, podem ser considerados diversos problemas de estudo, entre os quais:

- As migrações livres e as migrações forçadas (escravidão);
- Os condicionamentos naturais que forçam as migrações;
- Os condicionamentos sociais que estimulam as migrações;
- Os grandes processos históricos ligados a migrações humanas;
- A mobilidade étnica das migrações;
- As relações entre migrações e colonização.

Outro aspecto importante para o tratamento do conteúdo é a percepção de que, ao fenômeno migratório humano, estão relacionados diferentes conceitos e noções operatórias que poderão ser explorados pelos estudantes durante a leitura e a realização das demais atividades (ver Caderno do Aluno), entre os quais estão os conceitos de:

- Identidade étnica / alteridade: As relações etnocêntricas entre migrantes e na sociedade que os recebe;
- Língua / dialeto: As variações linguísticas resultantes da mudança/adaptação ao meio cultural e geográfico de adoção;
- Cultura material / patrimônio / técnica: As inovações técnicas, a introdução de utensílios, ferramentas e formas de trabalho provenientes dos lugares de origem do migrante;
- Costumes / tradições folclóricas: Os costumes alimentares, vestimentares, religiosos, da tradição oral, dos hábitos e costumes coletivos introduzidos nos locais de recepção do migrante;
- Colonização e povoamento: Exploração econômica e processo de urbanização; complementaridade econômica e dependência política.

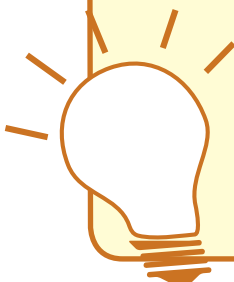
Estabelecendo o vínculo com o contexto do aluno

Para incentivar o aluno a perceber alguns vínculos do fenômeno migratório com sua própria realidade contemporânea,

nea, proponha a reflexão sobre o impacto social das migrações em nossa sociedade. A partir da lista de presença, identifique, pelos sobrenomes familiares, prováveis influências de diferentes grupos migratórios: portugueses, açorianos, italianos, alemães, poloneses, espanhóis, africanos. Relacione os sobrenomes no quadro, identificando, ao lado, as possíveis origens, de acordo com a exposição dos alunos. Para tanto, solicite voluntários que se disponham a comentar brevemente as características próprias dos povos de sua origem familiar.

Essa será uma primeira aproximação com o contexto do aluno e é provável que muitos desconheçam a origem e a história de suas famílias. Use isso como motivação para que realizem a tarefa extraclasse solicitada no Caderno do Aluno. Leia com eles a tarefa proposta, esclarecendo e exemplificando os termos que podem gerar dúvidas, como, por exemplo, *documentos familiares, árvores genealógicas, antepassados, origem nacional, origem étnica*.

Observe que, no caso das populações de descendência africana, não é possível identificar o sobrenome com antropônimos de origem devido ao próprio sistema escravocrata, no qual os cativos passaram a ser identificados pelo sobrenome de seus proprietários. Caberá nesse caso organizar a árvore genealógica até onde for possível, destacando, entretanto, este aspecto como consequência direta da migração forçada.



Conforme os novos vocábulos, expressões e conceitos vão surgindo ao longo das aulas, crie o hábito de listá-los em uma coluna, num lado do quadro, estimulando os alunos a fazerem o mesmo no seu caderno. Isso qualificará a escrita de textos relacionados ao conhecimento histórico.

Estrangeiros ou migrantes? Trabalho em grupo

Reorganize a turma e proponha um trabalho em grupo a partir da leitura do fragmento do texto de Rosita Milesi, uma estudiosa do problema da migração, que coloca em debate os direitos civis e a cidadania daqueles que se deslocam de uma região ou país para outra região ou país.

Antes de levar o texto para discussão, esclareça o significado de certas palavras ou conceitos pouco usuais para a faixa etária do estudante, entre eles:

- **Ditadura militar:** Período de governo em que o Brasil foi governado por militares (1964-1985), em que houve restrições ao direito à livre participação política;
- **Família universal:** De acordo com a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, de 1948, a condição desejável de todos os povos do Planeta.

Concluída a tarefa proposta no Caderno do Aluno, peça que os grupos relatem as ideias identificadas no texto para cada uma das questões.

- Na questão 1, observe que os diferentes povos que chegaram em nossas terras contribuíram para reforçar a identidade nacional do Brasil, que é um país marcado pela mestiçagem, isto é, pela mistura racial; assim, todos os migrantes foram importantes para a história do Brasil.
- Na questão 2, observe que a inexistência de uma lei das migrações é uma demonstração da pouca importância dada ao assunto pelas autoridades, especialmente pelo Poder Legislativo. A noção de “estrangeiro” reforça o distanciamento entre a sociedade brasileira e os migrantes que para cá vieram.
- Na questão 3, é importante que entre os migrantes voluntários estejam presentes os portugueses, os espanhóis, os alemães, os italianos, os japoneses e outros; os migrantes forçados na história do Brasil foram os africanos trazidos para cá como escravos.

Professor, talvez seja necessário explicar para os alunos que o Poder Legislativo do Brasil é exercido, no âmbito federal, desde 1891, pelo Congresso Nacional, que se compõe da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, compostos, respectivamente, por deputados e senadores.

Professor, caso perceba que os alunos não estão conseguindo acompanhar a explicação, abra espaço para as dúvidas, esclarecendo-as e, na medida do possível, dando novos exemplos.

A migração como experiência histórica em diferentes épocas e sociedades (Aula 2)

Nesta aula, os alunos estudarão o papel das migrações no povoamento do continente americano.

As teorias migratórias

Ao considerar a migração como problema histórico, abre-se um amplo leque de possibilidades de estudo. Por exemplo, as migrações acompanham toda a história da humanidade, sendo responsáveis diretas pelo fenômeno de difusão cultural, técnica e econômica. As migrações humanas estão relacionadas a acontecimentos fundamentais na história da humanidade, como o deslocamento das tribos hebraicas até a Palestina, no II milênio antes da Era Cristã; o deslocamento dos povos germânicos do Extremo Norte da Europa rumo ao Mediterrâneo, que desencadeou a queda do Império Romano nos séculos IV e V da Era Cristã, o povoamento e a colonização da América por espanhóis e portugueses entre os séculos XVI e XVIII, entre tantos outros exemplos.

Reforce junto aos estudantes a noção de que as migrações trazem contribuições fundamentais para a sociedade em que vivem, enfatizando a dimensão colonizadora, exploratória e civilizadora dos movimentos migratórios.

Um bom exemplo pode ser o do papel das migrações no povoamento do continente americano. Embora esse seja um dos temas mais controversos na arqueologia americana, com diversas teorias e hipóteses ainda não comprovadas plenamente, o certo é que a África é o “berço da humanidade.” O homem não surgiu na América, e o povoamento do continente teve início muito antes da chegada dos espanhóis e dos portugueses da era moderna. *Mas quando e de onde teriam vindo os migrantes que deram origem aos indígenas pré-colombianos?*

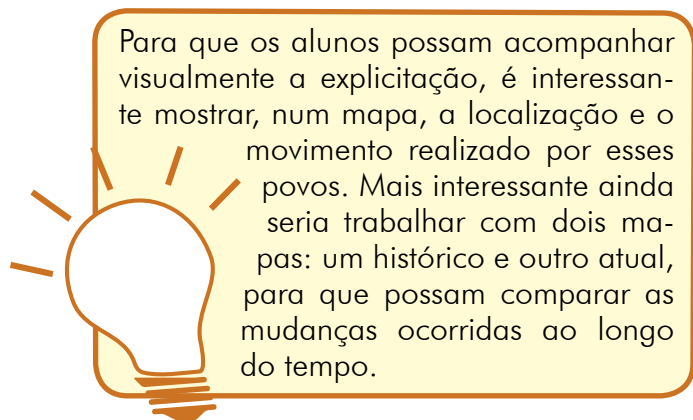
Sobre a data inicial do povoamento americano, as interpretações mais aceitas sugerem que tenham ocorrido entre 25 mil e 12 mil anos antes da Era Cristã. Mas alguns pesquisadores, como a arqueóloga brasileira Niède Guidon, indicam data muito mais recuada, anterior a 40 mil anos antes de Cristo.

Quanto ao problema da origem dos migrantes, há três possibilidades. A menos aceita é de que eles teriam vindo da Austrália, em embarcações rústicas, através do oceano Pacífico. Outra interpretação muito questionada defende que tenham vindo da Malásia, através das ilhas da Polinésia. A interpretação mais aceita sugere que, por volta de 12 mil anos antes de Cristo, o atual Estreito de Bering estava congelado, o que teria possibilitado o trânsito de populações provenientes da Ásia, através da Sibéria e do Alasca, de onde aos poucos foram se espalhando pelo continente.

Localizando no mapa

Encaminhe-os para a realização da tarefa proposta no Caderno do Aluno. Essa tarefa pode ser realizada em duplas ou trios. Reserve uns mi-

nutos para a apresentação dos grupos, correção e esclarecimentos, se forem necessários.



Para que os alunos possam acompanhar visualmente a explicitação, é interessante mostrar, num mapa, a localização e o movimento realizado por esses povos. Mais interessante ainda seria trabalhar com dois mapas: um histórico e outro atual, para que possam comparar as mudanças ocorridas ao longo do tempo.

A origem dos povos indígenas

Oriente-os a observarem a fotografia presente no Caderno do Aluno, em que aparecem alguns líderes indígenas brasileiros do grupo Kaiapó, durante uma atividade em 2005. Repare que os óculos sugerem aquisições culturais recentes, mas os adornos e pinturas são marcas de sua cultura ancestral.

A seguir, peça que se organizem em grupos e encaminhe a pesquisa de imagens de grupos populacionais originários da Ásia, sobretudo do norte da China, Mongólia e Ásia Central. Peça que comparem as imagens com a fotografia dos indígenas brasileiros, identificando as semelhanças e diferenças entre:

- Aspectos físicos dos dois grupos (composição corporal, cor do cabelo, cor da pele, tamanho e forma dos olhos);
- Aspectos culturais dos dois grupos (vestimentas, ornamentos, tatuagens e pinturas, penteados, utensílios).

Oriente-os a preparem cartazes, com papel pardo ou outro tipo de material, a fim de exporem seus achados ao grande grupo. Em relação aos aspectos físicos, o que se espera é que os estudantes notem algumas semelhanças, sobretudo na cor dos cabelos e dos olhos, e diferenças de cor de pele (devido provavelmente à necessidade de adaptação aos diferentes climas) e na composição corporal (de-

vido provavelmente aos diferentes ambientes e padrões alimentares). No item dos aspectos culturais, o que se espera é que os estudantes descubram uma grande variedade de hábitos vestimentários e ornamentos corporais – resultado de convenções culturais diferentes para os povos dos dois continentes.

Os imigrantes açorianos (Aula 3)

Nesta aula, os alunos deverão avaliar a historicidade do fenômeno migratório na realidade brasileira, com ênfase para a história do Rio Grande do Sul e na migração açoriana.

O papel das migrações

Professor, a estratégia a ser adotada para realizar a tarefa é escolher um foco de estudo, de acordo com a opção que melhor representar a realidade do público escolar. Isto quer dizer que a intenção nessa parte não é esgotar o tema das migrações, mas articular esse tema com o contexto a que o estudante estiver vinculado.

Ao trabalhar com os acontecimentos da história do Rio Grande do Sul nos séculos XVIII e XIX, a ideia não é retratar globalmente os diferentes contextos históricos que serão mencionados, mas compreender o papel que as migrações desempenharam neles. Você poderá dar mais ênfase e procurar encontrar conexões diretas, localizadas no cotidiano, de acordo com a influência que as migrações tiveram na área geocultural em que estiver situada sua escola.

Oriente os alunos para a realização da leitura silenciosa do texto presente no Caderno do Aluno, no qual constam informações sobre a imigração açoriana e sua importância no povoamento de diversas áreas da antiga Província de São Pedro, a partir de 1752. Es-

clareça os termos que podem gerar dúvida, como, por exemplo, *Tratado de Madri*, *Arquipélago dos Açores*, *Atlântico Norte*, *Província*, etc. Depois, explore com os alunos o mapa presente no Caderno do Aluno, no qual estão identificadas as correntes migratórias.

Professor, escolher o foco de estudo mais próximo da realidade do aluno é uma estratégia para despertar o interesse pela história, tornando-a significativa. Por exemplo, focar a história da imigração italiana e alemã a partir do século XIX, se a área geocultural a que a escola pertence estiver relacionada com a ocupação de ítalo-brasileiros ou teuto-brasileiros; ou a história da imigração açoriana a partir de meados do século XVIII, se a escola estiver relacionada com as demais áreas geoculturais do Rio Grande do Sul.

A localização das cidades citadas no mapa do Rio Grande do Sul poderá auxiliar os alunos a compreenderem o processo migratório e as origens das cidades, sendo, por esse motivo, solicitada como tarefa no Caderno do Aluno. Acompanhe o desenho do mapa e oriente-os a localizarem corretamente as cidades. Disponibilize material bibliográfico em aula. Se a tarefa for realizada extraclasse, lembre-se de corrigi-la na próxima aula!

Professor, é importante disponibilizar, para essa atividade, um mapa do Rio Grande do Sul em sala de aula, de modo que possam visualizar/localizar as cidades, para depois poderem realizar a tarefa solicitada de desenhar o mapa do Estado.

Tradições e costumes açorianos

Oriente os estudantes a pesquisarem sobre as tradições e os costumes açorianos preservados na cultura sul-rio-grandense. Entre essas, as mais conhecidas são as Festas do Divino Espírito Santo, comemoradas nos meses de abril, maio e junho. Durante sua realização, às vezes, são organizadas cavalhadas, em que dois grupos de cavaleiros representam a luta dos mouros (muçulmanos) contra os cristãos.

cavalhada: Torneio que servia como exercício militar nos intervalos das guerras e onde nobres e guerreiros cultivavam a praxe da galanteria; em Portugal, tomou feição cívico-religiosa, baseando-se em temática do período de reconquista territorial dos cristãos sobre os mouros na península ibérica; folgado, ainda vivo no Brasil, em que cavaleiros ricamente trajados se exibem numa encenação com laivos marciais, em uma sequência de jogos e representações, cuja duração pode se estender por três dias.

Recomende que pesquisem em livros de folclore e enciclopédias sobre:

- Os açorianos e a tradição das Festas do Divino Espírito Santo;
- Os açorianos e a tradição das cavalhadas no Rio Grande do Sul.

Alerte-os de que o resultado da pesquisa será compartilhado com os demais colegas, portanto, é importante que adquiram o hábito de redigir um texto claro, indicando sempre a fonte onde as informações foram obtidas. Se, num livro, fazer a referência bibliográfica com o autor, o título do livro, o local de publicação, a editora, o ano e a página; se *site*, o endereço completo com a data e a hora da consulta.

Professor, é importante que você faça uma pesquisa na biblioteca da escola, a fim de se certificar de que os alunos encontrarão bibliografia para realizar a pesquisa solicitada.

A pesquisa poderá ser realizada no laboratório de informática ou você poderá indicar os seguintes livros, que fornecem informações sobre os assuntos sugeridos: MARQUES, Lilian Argentina B. e outros. *Rio Grande do Sul: Aspectos do Folclore* e . Porto Alegre: Martins Livreiro Editor, 1992.

OURIQUE, Ana Zenaide Gomes; JACHEMET, Célia Silva. *Cavalcadas: Uma Tradição de Raiz Milenar*. Porto Alegre: Edições EST, 1997.

Para o fechamento da aula, selecione uma passagem do início do filme *Diário de um Novo Mundo*, dirigido por Paulo Nascimento (2005), cujo contexto histórico diz respeito ao povoamento açoriano. Além de ilustrar o assunto tratado, os alunos terão oportunidade de debater o conhecimento já construído. Não precisa projetar o filme todo, mas destacar uma sequência ou uma cena que lhe parecer ilustrativa do tema aqui tratado.

Os imigrantes alemães e italianos (Aulas 4 e 5)

Nestas aulas, serão estudadas as migrações alemã e italiana e as questões de identidade social delas oriundas.

Imigração e identidade social

Os imigrantes alemães

Explique que nessas aulas será dada continuidade ao estudo das migrações. Retome o texto presente no Caderno do Aluno, faça uma pequena introdução falando sobre o caso específico dos povos de origem alemã: o governo brasileiro estimulou a imigração com a intenção de povoar e colonizar áreas ainda pouco exploradas ou virgens, concedendo pequenos lotes de terra até 1850. Desse ano em diante, as propriedades passaram a ser vendidas com pagamento em diversas parcelas. Mostre num mapa (se possível histórico) que as primeiras comunidades de emigrantes europeus vieram de territórios atualmente pertencentes à Alemanha, que na época não era ainda um país unificado, a partir de 1824 – portanto, logo depois da Independência do Brasil. Estabeleceram-se inicialmente em São Leopoldo e, depois, em Santa Cruz e Nova Petrópolis.

Como isso acontecia no Rio Grande do Sul na metade do século XIX?

Trabalhando com o texto

Encaminhe os alunos para a realização da leitura silenciosa do texto presente no Caderno do Aluno e solicite que destaquem as dúvidas; abra espaço para que as exponham e faça as

anotações numa lateral do quadro, a fim de que complementem o seu glossário. Lembre-se de que, apesar de alguns termos constarem já no Caderno do Aluno, sempre é possível que outros surjam, incluindo expressões relativas ao conhecimento histórico, especificamente.

Peça que, a partir da leitura do texto, destaquem a atividade que, em sua opinião, melhor contribuiria para preservar as tradições de origem germânica. Após, solicite que alguns voluntários leiam suas respostas, observando quais os argumentos utilizados pelos alunos para justificar a escolha. No quadro, vá anotando as respostas para que os demais possam efetuar as correções.

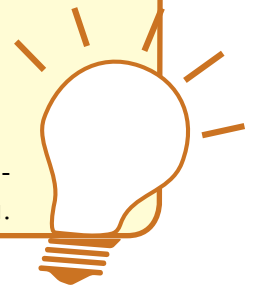
Aproveite o momento de sistematização para explorar as informações e imagens que constam no Caderno do Aluno, complementando o texto.

Os imigrantes italianos

Introduza a questão da migração italiana no Estado com o auxílio do texto presente no Caderno do Aluno e um mapa que possa ser visualizado por todos. Assim, no decorrer da sua explanação, indique as áreas de plantação de café, em São Paulo; as cidades de Bento Gonçalves, Caxias do Sul e Garibaldi, situadas na Serra Gaúcha; a região do Vêneto, no nordeste da Itália. Observe que, no Caderno do Aluno, há apenas o mapa do Rio Grande do Sul, situando esquematicamente a região da Serra Gaúcha. Se achar interesse, ao final, peça que leiam o texto, assinalando as dúvidas para discussão em grande grupo.

O que levou tantas pessoas de origem germânica e italiana a emigrarem? Foram problemas políticos e sociais ocorridos em seus países de origem. Tanto a Alemanha quanto a Itália foram unificados como Estados durante a segunda metade do século XIX, o que se fez por meio de conflitos internos e guerras externas. Além disso, no caso da Itália, a partir da década de 1870, ocorreu uma grande crise de desemprego, que motivou milhares de emigrantes pobres a buscarem melhores condições em países como os Estados Unidos, a Argentina e o Brasil.

Selecione uma passagem que lhe parecer adequada do filme *O Quatrilho*, dirigido por Fábio Barreto (1994), cujo contexto histórico diz respeito às comunidades italianas no Sul do Brasil e apresente em sala de aula.



Sistematizando os conhecimentos

Para finalizar essa parte do estudo, é importante orientar os estudantes para que sintetizem as informações trabalhadas, agrupando-as numa ordem que revele as ligações e articulações existentes no fenômeno das migrações. Abra espaço para que os alunos coloquem suas dúvidas, ressaltando que elas são importantes para a construção do conhecimento.

- a) **Os pontos de origem dos migrantes e as motivações da migração:** No século XVIII, o ponto de partida foi o arquipélago dos Açores e, no século XIX, países da Europa que passavam por problemas políticos e sociais, principalmente os atuais países da Alemanha e da Itália – que na época estavam se unificando.
- b) **As formas de apropriação do solo e as formas de organização social dos imigrantes:** Inicialmente, o governo português (caso dos açorianos) e o governo brasileiro (caso dos alemães) incentivavam a vinda de imigrantes, oferecendo lotes de terra e facilitando a viagem, mas, a partir de 1850, a terra passou a ser vendida. Em geral, os imigrantes dedicaram-se a atividades agrícolas, mas com o tempo passaram a realizar atividades comerciais.

Professor, caso você perceba que os alunos encontram dificuldade para realizar a síntese individualmente, proponha que, em conjunto, os pontos sejam sistematizados no quadro, num texto coletivo.

Migração africana e escravidão no Sul do Brasil (Aula 6)

Nesta aula, os alunos estudarão a migração africana, refletindo sobre a migração voluntária e a migração forçada.

Relembrando

Retome com os alunos o que foi desenvolvido nas aulas anteriores, esclarecendo as possíveis dúvidas. Espera-se que, até aqui, tenha ficado esclarecida a importância das migrações na história com ênfase na história do Brasil e do Rio Grande do Sul, em particular. Observe que mesmo as populações nativas da América, os índios, foram migrantes vindos de outros continentes. Durante o período de sua formação, o Brasil também contou com a participação efetiva de imigrantes europeus (portugueses continentais, açorianos, depois italianos, alemães, espanhóis e outros) e de imigrantes africanos – cuja importância social, econômica e cultural na constituição do povo brasileiro é das mais significativas. É interessante que os principais tópicos, lembrados em conjunto com a turma, fiquem anotados no quadro. O objetivo é auxiliar os alunos a realizarem a próxima tarefa.

Migrantes africanos: trabalho em grupo

Organize a turma em pequenos grupos e leia com eles a orientação presente no Caderno do Aluno. É importante que a primeira parte – leitura individual e silenciosa – seja respeitada, de modo que as eventuais dúvidas quanto a expressões, palavras e conceitos utilizados possam ser depois solucionadas no pequeno grupo. Essa sinalização pretende que os alunos se deem conta de que, antes de compartilhar e auxiliar os colegas, é preciso que cada um, individualmente, tenha feito a sua parte.

Auxilie-os a sanarem as dúvidas, disponibilizando material para consulta, permitindo o acesso à internet ou mesmo circulando entre os grupos. A relação das dúvidas no quadro somente deverá ser feita no momento em que os grupos apresentarem o resultado do trabalho à turma.

É possível que muitos dos termos presentes no texto a ser trabalhado sejam desconhecidos pelos alunos, dificultando a sua leitura (*desencadear; diáspora; estâncias charqueadoras; subsistir; remanescentes; etnias; quilombos; ancestrais; desagregação; sistema escravista; etc.*); no entanto, é importante que eles sejam apropriados pelos alunos, para depois poderem ser utilizados no momento de construção do seu texto.

Professor, no Caderno do Aluno há um poema de Oliveira Silveira. Informe-os de que este é um poeta negro, gaúcho (nascido em Rosário do Sul, em 1941, e falecido em Porto Alegre, em 2008), que se distinguiu na busca simultânea de uma identidade negra e gaúcha. Leia com eles o poema, relacionando-o ao texto estudado.

Após essa primeira leitura, os grupos deverão retomar o texto e realizar as tarefas solicitadas. Observe que as três primeiras questões propostas são para a identificação e localização em mapas; a quarta questão pressupõe que os alunos estabeleçam relação entre textos, através de consulta a outros materiais; a última questão pede um posicionamento crítico ao aproximar as informações trazidas no texto àquelas obtidas no seu cotidiano. Para responderem a algumas das questões, é interessante que disponham de materiais para consulta (se a internet for sua opção, indique sites confiáveis para a pesquisa).

www.casadasafricanas.org.br

A Casa das Áfricas realiza estudos sobre diferentes temáticas concernentes ao continente africano. Grupos de pesquisa em atividade regular: migrações africanas e estudos africanos.

www.nucleoomidudu.org.br

O Núcleo Omi-Dúdù, fundado em 20/11/1988, é um núcleo de resgate e preservação da cultura afro-brasileira que promove a valorização da pessoa humana, fortalecendo a sua autoestima.

www.palmares.gov.br

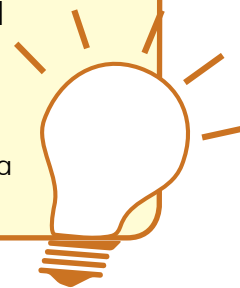
A Fundação Cultural Palmares é uma entidade pública vinculada ao Ministério da Cultura, com a finalidade de promover a preservação dos valores culturais, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira.

www.geledes.org.br

Geledés – Instituto da Mulher Negra – é uma organização política de mulheres negras que tem por missão a luta contra o racismo e o sexismo, a valorização e a promoção das mulheres negras, em particular, e da comunidade negra em geral. Na seção “Atlântico Negro”, são disponibilizadas informações sobre as diferentes contribuições de africanos e afrodescendentes nas artes, na política, na cultura, na religião e nas ciências.

Concluída a tarefa, peça que os grupos se organizem para apresentar ao grande grupo seu estudo. Enquanto apresentam, sistematize no quadro as respostas, de modo que todos possam complementar suas respostas.

Para ampliar o conhecimento dos alunos, mostre, no mapa, que é possível verificar certa distribuição de diferentes povos e etnias africanas através das regiões brasileiras durante o período do tráfico: para o Nordeste e Norte foram levados principalmente povos de origem sudanesa, isto é, nascidos na África Ocidental (Guiné, Nigéria, Benin, Senegal), e para o Sudeste e o Sul, povos que falam a língua bantu, nascidos no Congo, Angola e Moçambique.



Aproveite para chamar a atenção dos alunos para a reprodução da Lei Áurea, explorando a imagem, a fim de que percebam a riqueza de detalhes do documento histórico, como o brasão, a assinatura da princesa, as capitulares, etc.

Se possível, projete a imagem, a fim de que possam observar melhor ou encaminhe-os ao laboratório de informática para visualização direta no site indicado.



Imigração e exclusão

Uma avaliação da relação entre imigração europeia e exclusão dos afrodescendentes é apresentada no texto da pesquisadora Giralda Seyferth (“Imigração no Brasil: Os Preceitos da Exclusão”. Disponível em www.consciencia.br/reportagens/migracoes/migr03.htm). Peça novamente que os alunos leiam o texto e assinalem as dúvidas; depois, em conjunto, explique as informações nele contidas, a fim de que adquiram concretude, deixando de ser apenas palavras. Por exemplo, ao falar de russos, austríacos, sírio-libaneses, poloneses, etc., mostre no mapa a localização dos

países de origem; pergunte que características têm esses povos, se conhecem alguém que tenha vindo daquelas regiões, etc.

Professor, embora mais complexo, é importante que os alunos tenham acesso a textos originais. Além disso, os textos são sempre pontos de vista de alguém (pesquisador ou historiador), e a história se modifica, dependendo de quem a conta. Por esse motivo, trabalhar com uma variedade de autores pode desenvolver, além do conhecimento linguístico, o senso crítico nos seus alunos.

Observe que, no Caderno do Aluno, já consta um pequeno glossário que poderá auxiliar a leitura, mas existem outras informações que deverão ser esclarecidas no grande grupo, podendo ser através de questões como:

- Quanto é dois terços de cinco milhões de migrantes? Vocês têm ideia?
- Por que o texto fala em “Governo imperial”? Quem era o imperador do Brasil na época?
- O que vocês acham que significa “preceitos imigrantistas de exclusão”?

Ao final, dê um tempo para que reflitam e respondam à questão a partir da leitura do texto. Depois, possibilite a troca de respostas e sistematize no quadro, explicitando as consequências da migração europeia essencialmente para as regiões Sudeste e Sul, onde estão situados os principais centros industriais do país. Coloque que os descendentes dos imigrantes foram integrados a esse importante setor da economia do país, e, como consequência, as populações de origem afro-brasileira foram excluídas tanto do sistema de colonização quanto do trabalho industrial.

Imigrantes que atuaram na história brasileira – Pesquisa iconográfica

21

Para finalizar a abordagem global do tema desenvolvido nas seis aulas, oriente os estudantes para a realização de uma pesquisa iconográfica em livros, em revistas e na internet, localizando fotografias, ilustrações, símbolos, etc., de imigrantes que atuaram na história brasileira. Peça que identifiquem no material coletado aspectos que revelem os traços dos locais de origem desses migrantes. A seguir, monte um painel com legendas explicativas, organizando as imagens em ordem cronológica. Os painéis produzidos pela turma deverão ficar expostos durante algum tempo em local de circulação na escola.

Professor, promova o hábito nos alunos de identificarem todas as informações/imagens com a fonte de onde foram retiradas, dando credibilidade e um caráter acadêmico ao texto produzido.

Esse trabalho poderá ser realizado em conjunto pela turma toda, constituindo um único painel representativo da migração no Rio Grande do Sul. Você poderá dividir os alunos em pequenos grupos, atribuindo-lhes tarefas específicas (por exemplo, um grupo pesquisa os migrantes italianos, outro os alemães, outro os africanos, etc.).

Elementos para avaliação

Ao longo das aulas sobre o tema das migrações, é recomendável que você observe

as aquisições de conhecimento realizadas pelos alunos no desenvolvimento do tema e, principalmente, quais as habilidades postas em prática ao efetuar a análise do conteúdo. Para a avaliação do desempenho, observe o quanto eles desenvolvem a habilidade de relacionar informações e dados históricos, as-

sociar a realidade mais próxima e vivida com contextos mais amplos. Por fim, observe se os objetivos gerais de ler, escrever e resolver problemas foram alcançados. Os elementos para a sua avaliação poderão ser obtidos durante o transcurso das aulas e no texto final de autoavaliação que eles redigiram.

Referências

- AMARO, Luiz Carlos; MAESTRI, Mário (Org.). *Afro-brasileiros: história e realidade*. Porto Alegre: GT Negros/EST, 2005.
- ANDREWS, George Reid. *Negros e brancos em São Paulo (1888-1988)*. São Paulo: EDUSC, 1998.
- ANJOS, José Carlos dos; SILVA, Sérgio Baptista da. *São Miguel e Rincão dos Martimianos: ancestralidade negra e direitos territoriais*. Porto Alegre: EDUFRGS, 2004.
- ANJOS, José Carlos Gomes dos. *O território da linha cruzada: a cosmopolítica afro-brasileira*. Porto Alegre: EDUFRGS, 2006.
- ASSUMPTÃO, Euzébio; MAESTRI, Mário (Org.). *Nós, os afro-gaúchos*. Porto Alegre: EDUFRGS, 1998.
- BARROSO, Vera Lúcia Maciel. *Açorianos no Brasil*. Porto Alegre: EST, 2002.
- BEILGUELMAN, Paula. *A crise do escravismo e a grande imigração*. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Tudo é História)
- DE BONI, Luís Alberto; COSTA, Rovílio. *Far la Mérica: a presença italiana no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Riocel, 1991.
- GALDINO, Luiz. *Mérica, Mérica. Italianos no Brasil*. São Paulo: SENAC, 2001.
- MAESTRI, Mário (Org.). *O negro e o gaúcho: estâncias e fazendas no Rio Grande do Sul, Uruguai e Brasil*. Passo Fundo: Editora da UPF, 2008.
- MARTINS, José de Souza. *A imigração e a crise do Brasil agrário*. São Paulo: Pioneira, 1973.
- MAUCH, Cláudia; VASCONCELOS, N. (Org.). *Os alemães no Sul do Brasil: cultura, etnicidade e história*. Canoas: Ed. ULBRA, 1994.
- OLIVEIRA, Vinícius Pereira de. *De Manoel Congo a Manoel de Paula – um africano ladino em terras meridionais*. Porto Alegre: EST, 2006.
- SEYFERTH, Giralda. *Imigração e cultura no Brasil*. Brasília: Ed. UnB, 1990.
- SOUSA, Andreia da Silva Quintanilha (Org.). *O negro no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Ministério da Cultura; Fundação Cultural Palmares; IPHAN, 2005.

Ensino Fundamental - 7ª e 8ª séries

Representações, movimentos políticos e identidade social

Prezado professor:

Nas atividades propostas para a 7ª e a 8ª séries, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* de História propõem o eixo temático “História das Representações e das Relações de Poder”. Para este Caderno, escolhemos o subtema “Nações, Povos, Lutas, Guerras e Revoluções”, que permite tratar de questões locais, regionais ou nacionais pelo ângulo das lutas pela afirmação de espaços de atuação na sociedade. A intenção é confrontar diferentes processos que revelem semelhanças e diferenças, permanências e transformações no modo pelo qual sujeitos históricos expressam seus interesses e reivindicam posições em que possam interferir na sociedade. Na escolha privilegiamos as representações do ideário republicano em três momentos específicos:

- 1) O Movimento Farroupilha;
- 2) A Revolução Francesa;
- 3) A Proclamação da República brasileira.

Embora o conteúdo diga respeito a três contextos diferentes (um referente ao Rio Grande do Sul na primeira metade do século XIX; outro referente à França no final do século XVIII; e outro referente ao Brasil no final do século XIX), o assunto tratado é o mesmo: os ideais republicanos que fundamentam a prática política contemporânea. O desafio é construir conhecimento com os alunos, de modo que o conteúdo selecionado se torne significativo, vinculado ao cotidiano dos jovens, desenvolvendo competências e habilidades.

O objetivo não é reconstituir cada um desses contextos e seus respectivos processos históricos. Cada um deles é igualmente importante e apresenta particularidades que exigiriam muito mais tempo de exposição, se o interesse fosse falar dos fatos, o que não é

o caso. Aqui, o que interessa é verificar o que há de comum e o que há de particular neles, tomando por base o ideal republicano. É este o eixo aglutinador, em torno do qual os alunos serão levados a pensar, refletir, propor ideias e interpretações.

Objetivos

Os alunos, ao final da unidade, deverão ser capazes de:

- **Ler** diferentes formas de representação de fatos e fenômenos históricos expressos em diferentes linguagens (iconográfica, musical e textual).
- **Escrever** texto autoral interpretando realidades históricas e utilizando com proficiência os conceitos estudados.
- **Resolver problemas.** Estabelecer relações entre diferentes fatos e processos sociais, comparando diferentes explicações para fatos e processos históricos. Verificar o que há de comum e o que há de particular nos movimentos históricos estudados, tomando por base o ideal republicano.

Habilidades

- Estudo das relações presente-passado sobre organizações políticas, a constituição dos Estados nacionais, as representações e os mitos construídos para as nações, os ideais nacionalistas e os confrontos políticos internacionais.
- Compreensão dos conceitos de revolução, lutas sociais e guerras, considerando as especificidades históricas dos contextos em que se realizaram.
- Identificação de transformações e permanências históricas provocadas por lutas

sociais e políticas, confrontos sociais de grupos, classes e nações, guerras e revoluções.

- Estudo de localização cronológica e das durações temporais das formas de organização política dos Estados, dos organismos internacionais, das lutas sociais e políticas, das guerras e revoluções¹.

Conteúdos

Representações do ideário republicano em três momentos específicos: o Movimento Farroupilha; a Revolução Francesa; a proclamação da República brasileira.

Tempo de duração: Aproximadamente 6 aulas.

Recursos necessários: Dicionários, enciclopédias, acesso à internet.

Definindo os conceitos (Aula 1)

Nessa aula, são definidos os conceitos considerados fundamentais e é estabelecido vínculo entre os jovens e os processos históricos.

Professor, as ideias que elaboramos a respeito do passado têm como suporte conceitos e noções. Assim, antes de partir para qualquer estudo das representações e práticas políticas, é preciso esclarecer, aprofundar e discutir o campo conceitual que envolve as relações políticas. Desta forma, você os estará auxiliando na competência de pensar historicamente.

1. O que é ser jovem hoje? Eu sou um sujeito histórico?

Oriente os alunos para que se organizem em um círculo. Peça que um aluno leia a frase “Jovem é gente. Gente que pensa. O Brasil tem milhões de jovens. Se conseguirmos mobilizar toda essa gente, acho que o País vai pra frente”. Ressalte que ela é expressão de um jovem como eles. Estabeleça um tempo para que se posicionem diante das questões: “O que é ser jovem hoje? Eu sou um sujeito histórico? Qual o meu papel na sociedade hoje? O que eu preciso saber/fazer para participar mais ativamente da sociedade?”. Estimule-os a registrarem sua opinião, por escrito.

Depois, estabeleça vínculo entre os alunos e os conhecimentos que serão construídos ao longo das aulas. Mostre que, assim como os jovens hoje reivindicam seu espaço de participação na sociedade através dos mais diferentes meios (música, arte, dança, esporte, etc.), os jovens de outras épocas também o fizeram. A ideia é confrontar processos que revelem semelhanças e diferenças, permanências e transformações no modo pelo qual sujeitos históricos expressam seus interesses e reivindicam posições em que possam interferir na sociedade.

Para entender e avaliar o lugar que ocupamos na sociedade atual, é preciso conhecer os projetos políticos que acompanharam a criação de ideias e propostas republicanas em três contextos e processos históricos distintos:

- 1) No Movimento Farroupilha;
- 2) Na Revolução Francesa;
- 3) Na Proclamação da República brasileira.

A intenção não é apenas apresentar fatos ou acontecimentos, mas compreender as relações entre os fatos dentro de diferentes contextos, ou dentro de determinados processos históricos. Enfim, refletir sobre o que nós temos a ver com isso, não é?

¹ Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 72.

2. Definindo conceitos

Ao organizar suas aulas e preparar suas atividades, convém considerar que o sucesso da análise que se espera do estudante depende do quanto ele esteja informado e consciente de que a história é um conhecimento eminentemente conceitual.

Para que o trabalho com conceitos não se torne uma aula expositiva, divida a turma em cinco grupos de pesquisa, atribuindo dois conceitos a cada um deles:

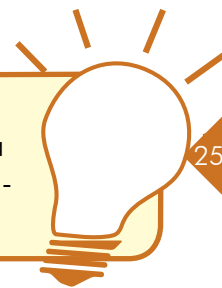
- Grupo 1: Contextos ou Conjunturas; Processos Históricos;
- Grupo 2: Dominação; Poder;
- Grupo 3: Ética; Identidade;
- Grupo 4: Monarquia; Revolução;
- Grupo 5: República/Republicanismo; Nação.

Antes de encaminhá-los para a realização da pesquisa, converse com os alunos, questionando-os a respeito de algumas palavras que, com certeza, eles já escutaram fora da sala de aula. Escreva-as no quadro, retome as situações em que ouviram tais palavras, o que acham que elas significam, etc. Só depois é que, em pequenos grupos, eles deverão realizar a pesquisa através da consulta a dicionários, enciclopédias, internet (na *Wikipédia* ou no *Google*, por exemplo). É importante que você deixe claro, desde o início da atividade, que o resultado será compartilhado com os demais colegas da classe.

Após a pesquisa realizada pelos estudantes, organize uma discussão em sala de aula, de modo que os alunos, sob sua orientação, definam claramente o sentido e a aplicação dos conceitos na análise histórica.

No momento das apresentações, destaque um aluno para sistematizar os conceitos no quadro. Todos devem ter a oportunidade de registrar os conceitos em seus cadernos, uma vez que eles serão retomados ao longo das aulas.

Coloque os conceitos em cartazes que ficarão expostos na sala de aula até o final da unidade.



25

Acompanhe a explanação dos pequenos grupos e faça intervenções sempre que necessário. Garanta que o conceito principal, de **República**, seja estabelecido a partir da relação com diversos outros conceitos, como:

- **Dominação:** Diz respeito às variadas formas de dominação (políticas, econômicas, culturais, simbólicas), bem como de gênero sexual (homens/mulheres/homossexuais), de geração (crianças, jovens, velhos) e de etnia (povos, raças) – que se apresentam nas relações sociais. No caso a ser estudado, o conceito de dominação vincula-se às ações dos diferentes grupos em luta pelo controle do Estado.
- **Poder:** O exercício do poder é um elemento sempre presente nas ações e elaborações intelectuais dos seres humanos. Ele está presente desde as relações familiares, escolares e religiosas até as relações políticas institucionais.
- **Ética:** Presente nas decisões do cotidiano, na vida política e econômica, e nas relações sociais; a ética orienta nossas ações e nossas ideias e se expressa de três formas principais: através das regras e normas, dos princípios e dos valores morais.
- **Identidade:** Os indivíduos e os grupos (nacionais, sociais, étnicos, sexuais, etc.) compartilham sentimentos de afinidade coletiva e de pertencimento (a uma nação, a um grupo social, a um grupo étnico, etc.)². No caso em estudo, as expressões identitárias dirão respeito aos sentimentos nacionais, patrióticos e regionais.

² Referencial Curricular da Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul – Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. SECRS, 2009.

Professor, para a orientação da pesquisa, são apresentadas a seguir definições simples a partir das informações retiradas do *Dicionário do Pensamento Social do Século XX*, de William Outhwite e Tom Bottomore (Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996).

- **Monarquia:** Instituição de governo de um Estado pelo chefe de uma família hereditária, com poder pessoal ou constitucional.
- **Revolução:** Tomada ilegal do poder, usualmente violenta, que produz uma mudança fundamental nas instituições do governo de uma sociedade.
- **República/republicanismo:** Baseada na expressão romana *rex publica*, sustentando que as coisas que são públicas, logo, que dizem respeito à comunidade, devem ser de interesse público: quem deve governar o Estado são os cidadãos, e não os reis, as oligarquias aristocráticas ou mesmo um partido. Os cidadãos tratam-se mutuamente como iguais.
- **Nação:** Conjunto muito amplo de pessoas (sociedade) que ocupam ou pretendem ocupar um mesmo território, que partilham uma mesma língua comum, costumes comuns e uma vida política comum.

3. O que eu tenho a ver com isso?

Para finalizar essa unidade, é importante pedir que os estudantes relacionem os conceitos com aspectos de sua realidade mais imediata. Uma sugestão interessante é estabelecer relação do conceito de **república** com a escola da qual fazem parte. Oriente-os para a realização da atividade proposta no Caderno do Aluno. Percorra os grupos e auxilie-os. Estabeleça um tempo para que redijam as respostas e, logo em seguida, realize um seminário, consolidando as respostas conforme sugestão que segue:

Professor, garanta a oportunidade de fala a todos os grupos, incentivando-os a colocarem a sua opinião. Se necessário, elabore novas questões que os auxiliem a relacionar o conceito de república à escola.

- **A ideia do bem comum:** O uso dos espaços coletivos existentes na escola (salas de aula, pátio, quadra ou locais de recreação, etc.).
- **As atividades desenvolvidas na escola:** Atividades de ensino e de recreação, festas, reuniões.
- **Os órgãos de representação e de administração escolar:** O conselho escolar, o grêmio estudantil, a direção, a secretaria e a coordenação pedagógica.
- **A participação dos grupos da comunidade escolar:** A participação dos diretores e supervisores, professores, estudantes, pais e comunidade local.
- **As normas disciplinares que regem a vida escolar:** As normas escritas e as normas não escritas, os cuidados com a preservação física dos espaços escolares, as relações entre direção, professores e alunos.

A República Rio-Grandense (Aulas 2 e 3)

Nestas aulas, será estudado o Movimento Farroupilha.

Com base nos conceitos discutidos na unidade anterior, agora, os estudantes poderão dar início ao estudo de manifestações republicanas a partir da análise do processo histórico do Movimento Farroupilha, ocorrido no atual Estado do Rio Grande do Sul, antiga Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, entre 1835 e 1845.

Por que apresentar primeiro a situação relativa ao Rio Grande do Sul, e não a situação relativa à França, que ocorreu cronologicamente antes? Se nossa intenção fosse apenas narrar as diferentes experiências históricas, estaríamos cometendo um grave erro ao inverter a ordem cronológica dos fatos. Entretanto, a opção não é cronológica, mas temática. A ordem dos fatos não é o mais importante, mas sim sua relação.

Entre as razões pelas quais parece aconselhável começar a discussão pelo Rio Grande do Sul, podem-se destacar:

- 1) A importância do Movimento Farroupilha na cultura e na história local;
- 2) A pertinência do assunto ao tema principal, pois, durante o Movimento Farroupilha, uma república foi proclamada e, durante certo tempo, uma parte da Província de São Pedro constituiu-se em um país independente.

Observe que, no Caderno do Aluno, o estudo da República Rio-Grandense começa pelo estudo do Hino, por ser um símbolo conhecido por todos os gaúchos.

1. O Hino do Estado do Rio Grande do Sul

Coloque o hino para que o escutem antes de iniciar a atividade de leitura. Pergunte se todos conhecem a letra, questione-os sobre a história do hino. Depois, peça que leiam o texto adaptado do site que conta a história do hino, desde a sua criação até a oficialização da letra e da música como hino do Estado. Se preferir, leia com eles, em voz alta.

Individualmente, peça que desenvolvam a atividade sugerida no Caderno do Aluno. Leia com eles o exercício, esclarecendo o objetivo da tarefa.

Professor, observe que ao lado do Hino Rio-grandense, no Caderno do Aluno, há o brasão do Estado, presente na nossa bandeira. Se tiver oportunidade, explore com eles o seu significado.

Da leitura da letra do hino, os alunos deverão identificar:

- a) **Palavras, frases ou ideias que revelam valores positivos dos farroupilhas:** Os farroupilhas aparecem como bravos, valorosos, aguerridos, e suas ações devem servir de modelo a outros povos.
- b) **Palavras, frases ou ideias que revelam os adversários dos farroupilhas:** O adversário não é declarado diretamente, mas suas ações são condenadas. Os farroupilhas lutam contra a ímpia e injusta guerra e não se comportam como escravos, pois mostram suas virtudes contra a opressão.
- c) **Palavras, frases ou ideias que revelam ideias republicanas:** A ideia da liberdade motiva a guerra dos farroupilhas contra a injustiça e a opressão.

2. O Movimento Farroupilha

Para um bom início de estudo, você poderia refletir junto com os estudantes o modo pelo qual o Movimento Farroupilha é lembrado no cotidiano dos gaúchos, em monumentos, praças, ruas e estabelecimentos públicos, cujos nomes lembram personagens que participaram daquele processo histórico, entre os quais Bento Gonçalves, Lucas de Oliveira, Vicente da Fontoura, Giuseppe Garibaldi e Duque de Caxias. Anualmente, por ocasião da Semana Farroupilha, cavaleiros provenientes de todo o Estado deslocam-se até Porto Alegre, entrando na cidade no dia 20 de setembro, numa lembrança da invasão da capital da província pelas tropas rebeldes em 1835, fato que marcou o início do movimento. O palácio do Governo Estadual chama-se Palácio do Piratini, numa referência direta ao nome da república proclamada pelos farroupilhas no dia 11 de setembro de 1836.

Para o alcance dos objetivos desta unidade, é importante que o aluno tenha clareza do contexto em que se deu a eclosão do Mo-

vimento Farroupilha, por isso foi incluído, no Caderno do Aluno, um pequeno texto que auxilia na contextualização, seguido de um excerto do livro da historiadora gaúcha Sandra Jatahy Pesavento: *História do Rio Grande do Sul* (Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002 (9ª edição), p. 39). Após a primeira leitura, peça que indiquem as dúvidas em relação a palavras e conceitos. Anote-os no quadro e, com o auxílio da turma, vá esclarecendo de modo que, numa segunda leitura, possam compreender melhor o contexto em que ocorreu o Movimento Farroupilha e responder às questões propostas.

Para saber mais, vale a pena consultar a obra de Maria de Lourdes Viana Lira, *O Império em Construção: Primeiro Reinado e Regências* (São Paulo: Atual, 1999) e Marco Morel, *O Período das Regências* (Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003).

3. Compreendendo os textos

Organizados em duplas e, se possível, com o auxílio de outros materiais de consulta, peça que respondam às questões:

- Quais são os grupos sociais mencionados que se envolveram no Movimento Farroupilha? Que papel esses grupos tiveram?** O movimento teria sido conduzido e sustentado pelos estancieiros gaúchos, que mobilizaram os peões que estavam ao seu serviço ou sob sua dependência.
- Quais foram os interesses políticos e econômicos dos farroupilhas?** Na política, o interesse era romper com a monarquia e se constituir como unidade independente, mas havia o interesse econômico de manter relações comerciais com as províncias sob controle da monarquia.

- Na aula anterior foi pesquisado o conceito de “revolução”. Retome suas anotações e compare a situação do Movimento Farroupilha com o conceito. Apresente sua posição a respeito:** Esta é uma resposta pessoal do aluno. O importante será avaliar de que maneira ele estabelecerá a relação entre os dados gerais do conceito de “revolução” e o caso específico do Movimento Farroupilha.

Visualização do filme *Netto Perde Sua Alma* (2001), de Beto Souza e Tabajara Ruas. Nele, Antônio de Souza Netto é um general brasileiro que é ferido em plena Guerra do Paraguai e agora está se recuperando no Hospital Militar de Corrientes, na Argentina. Lá ele percebe que coisas estranhas estão ocorrendo ao seu redor, como o capitão de Los Santos acusar o cirurgião de ter amputado suas pernas sem necessidade e reencontrar um antigo camarada, o sargento Caldeira, ex-escravo com quem lutou na Guerra dos Farrapos, ocorrida algumas décadas antes. Juntamente com Caldeira, Netto rememora suas participações na Guerra e ainda o encontro com Milonga, jovem escravo que se alistara no Corpo de Lançeiros Negros, além do período em que viveu no exílio no Uruguai.



Ao socializar as respostas, retome o ponto de vista político do Movimento Farroupilha, lembrando-os que ele expressava os interesses dos estancieiros e dos charqueadores, isto é, dos grupos rurais dominantes da sociedade rio-grandense que viam seus interesses econômicos prejudicados. Os limites sociais da República do Piratini mostram-se nas hesitações dos

líderes rebeldes quanto à situação dos escravos. Embora a liberdade fosse oferecida aos escravos que lutassem ao lado dos farrroupilhas, a escravidão não foi formalmente abolida na República do Piratini, sendo mantida inalterada a distinção social entre senhores e cativos. Um dos episódios mais controvertidos da Revolução Farroupilha, aliás, diz respeito à posição das lideranças rebeldes com respeito ao ataque surpresa das tropas imperiais ao acampamento dos Lanceiros Negros e ao massacre de Porongos, em 1844.

Para saber mais:

Sobre este episódio, você poderá consultar a obra de Geraldo Hasse e Guilherme Kolling, *Lanceiros Negros* (Porto Alegre: Já Editores, 2006).

A República Francesa (Aula 4)

Nesta aula, será estudada a Revolução Francesa.

1. A situação social e política antes da Revolução

No Caderno do Aluno, é proposta uma aproximação do tema através da leitura e da análise de duas figuras: uma imagem e uma charge da época (século XVIII). Se possível, projete as imagens de modo que todos possam fazer a sua leitura em conjunto.

Na primeira, explore os pequenos detalhes, as roupas, a posição das pessoas, as ações representadas, etc. O título é “Os Famintos e o Penhorista” e foi inspirada na pobreza nos tempos da Revolução Francesa. São miseráveis recebendo alimentos e um casal entregando a prataria da casa a um penhorista. No Caderno do Aluno, há um pequeno espaço no qual os alunos podem escrever sua impres-

são da leitura da imagem.

Na segunda, a charge mostra um nobre e um padre em cima de uma pedra – na qual estão inscritas as obrigações feudais – e embaixo dela está o camponês.

A atividade de leitura de imagens é apenas para aproximar os alunos do contexto no qual eclodiu a Revolução Francesa, aguçando-lhes a curiosidade e preparando-os para a leitura do texto que segue.

Encaminhe-os para a leitura, indicando que o contexto agora é a França, quarenta anos antes da experiência dos farrapos. Lembre-se de esclarecer com eles as dúvidas em relação ao vocabulário e aos conceitos presentes nos textos sugeridos no Caderno do Aluno.

2. Compreendendo os textos e estabelecendo relações

Após a leitura individual dos textos, oriente-os a responderem às questões. No Caderno do Aluno, há a recomendação de que redijam um texto claro, a fim de que suas ideias sejam compreendidas pelos demais colegas. Assim sendo, esteja atento para auxiliá-los a qualificarem sua escrita.

- a) **Como o Antigo Regime na França oprimia as diversas classes sociais?** A maioria absoluta da população e os camponeses em geral não possuíam a propriedade da terra, sendo obrigados a pagar taxas (impostos) aos proprietários que, em geral, pertenciam à nobreza ou ao clero.
- b) **E o alto clero? Havia desigualdades entre os camponeses e o clero?** O alto clero também ocupava posição econômica privilegiada, inclusive com a propriedade de terras. Os camponeses deviam-lhe o dízimo, entregando-lhe parte da colheita e do rebanho.
- c) **Observe novamente a imagem: é possível estabelecer uma relação entre o desenho e as informações**

obtidas através da leitura dos textos? Quais são os elementos nela representados? Esta é uma resposta pessoal do aluno. O importante será avaliar de que maneira ele estabelecerá a relação entre os dados gerais do texto e as imagens, que, de um modo geral, complementam-se.

3. A situação social e política depois da Revolução

No Caderno do Aluno, há um pequeno texto que sintetiza os principais acontecimentos pós-Revolução Francesa, divididos em três grandes períodos: **Assembleia** (1789-1792), **Convenção** (1792-1794) e **Diretório** (1795-1799). Observe que novamente há a presença de imagens que complementam os textos: a primeira imagem é uma pintura a óleo na qual aparecem os líderes jacobinos: Robespierre, Danton e Marat; a segunda imagem é uma charge onde se nota a guilhotina retratada como um instrumento para destruir a religião católica tradicional e a nobreza.

4. Conhecendo o Hino da França ou “A Marselhesa”

Se possível, oportunize que os alunos façam uma audição do Hino da França. Depois, retome a atividade proposta no Caderno do Aluno. Chame a atenção para as estrofes transcritas e peça que observem a letra, em francês, ao lado da tradução. Assim como o Hino Rio-Grandense, muitas palavras poderão ser desconhecidas. Estimule-os a fazerem uma lista e a resolverem suas dúvidas em duplas, consultando o dicionário.

Da leitura da letra do hino, é solicitado que identifiquem:

- a) **Palavras, frases ou ideias que revelam quem é o sujeito da ação** – O sujeito da ação são os cidadãos, identificados como “filhos da pátria”, atuando nos

batalhões para defender sua terra contra os inimigos.

- b) **Palavras, frases ou ideias que revelam quem é o adversário da França** – O adversário, o inimigo, não é nomeado, mas é qualificado negativamente na expressão “estandarte sangrento da tirania”; os adversários da Revolução e da República são selvagens, maus, e deveriam ser mortos, como aparece na frase “Nossa terra do sangue impuro se saciará”.
- c) **Palavras, frases ou ideias que revelam ideias republicanas** – Os franceses aparecem nomeados como “cidadãos” ativos, em luta contra os adversários, unidos em nome da “Pátria”.

No momento de sistematizar as respostas e fazer o fechamento da aula, observe que os eventos da Revolução Francesa, vistos em conjunto, revelam as várias etapas de um processo revolucionário, com as disputas e as lutas entre indivíduos pertencentes aos diversos grupos sociais, com avanços e recuos na aquisição de direitos políticos, com a ampliação da noção de participação política e com a mudança estrutural na forma de fazer política. Antes, no Estado monárquico absolutista do Antigo Regime, o jogo político fazia-se em torno da pessoa do governante, e as relações baseavam-se na desigualdade natural entre os grupos sociais. Depois, o jogo político passou a ser feito em torno do “bem comum”, da “coisa pública”, isto é, da “república”.

Professor, se quiser conhecer melhor a simbologia de poder criada por ocasião da Revolução Francesa, consulte os livros de Jean Starobinski. 1789: *Os Emblemas da Razão* (São Paulo: Companhia das Letras, 1986); Michel Vovelle, *Imagens e Imaginário na História* (São Paulo: Editora Ática, 1997).

A República brasileira

(Aula 5)

Nesta aula, será estudado o movimento republicano brasileiro.

1. Você entende o Hino Nacional?

Os hinos são símbolos cívicos que rendem um precioso estudo sobre como uma sociedade representa determinados fatos de sua história, de seu cotidiano ou de sua cultura. Por isso, a sugestão é que o estudo do movimento republicano brasileiro seja iniciado pelo estudo do Hino Nacional.

Retomamos, no Caderno do Aluno, o diálogo

com os jovens a partir de falas obtidas em um blog falando justamente sobre o nosso Hino! Peça que dois alunos façam a leitura em voz alta, depois discuta com eles: E você? Qual é a sua opinião? Você conhece o Hino? Sabe o que significa a sua letra?

2. A história e a letra do hino

Organize a turma para que trabalhem em duplas ou pequenos grupos. É importante que possam consultar dicionários ou que tenham acesso à internet. Peça que leiam a letra do Hino. Em seguida, cada dupla deverá escolher uma estrofe para buscar entender o que ela quer dizer. Dependendo da turma, solicite uma reescrita da estrofe, traduzindo o que entenderam. Ao final, oportunize a audição do Hino Nacional.

Segue uma sugestão para explorar a letra do Hino:

	VOCABULÁRIO	ORDEM DIRETA
Ouviram do Ipiranga as margens plácidas De um povo heroico o brado retumbante , E o sol da liberdade, em raios fúlgidos , Brilhou no céu da pátria nesse instante.	<i>Tranquilas, serenas</i> Grito estrondoso, que faz eco <i>Cintilantes, brilhantes</i>	<i>As margens plácidas do Ipiranga ouviram o brado retumbante de um povo heroico.</i>
Se o penhor dessa igualdade Conseguimos conquistar com braço forte, Em teu seio , ó liberdade, Desafia o nosso peito a própria morte!	<i>Garantia, prova</i> <i>Coração, dentro do peito</i>	<i>O nosso peito desafia a própria morte, em teu seio, à liberdade, se conseguimos conquistar o penhor dessa igualdade com braço forte.</i>
Ó Pátria amada, Idolatrada , Salve! Salve!	<i>Muito querida, adorada</i>	
Brasil, um sonho intenso, um raio vívido De amor e de esperança à terra desce, Se em teu formoso céu, risonho e límpido , A imagem do Cruzeiro resplandece .	<i>Luminoso, brilhante</i> <i>Puro, sem nuvens</i> <i>Cruzeiro do Sul / brilha</i>	<i>Um sonho intenso, um raio vívido de amor e de esperança desce à Terra, Brasil, se a imagem do Cruzeiro resplandece em teu céu formoso, risonho e límpido.</i>

Gigante pela própria natureza, És belo, és forte, impávido colosso , E o teu futuro espelha essa grandeza.	<i>Corajoso / grande, gigante Reflete</i>	
Terra adorada, Entre outras mil, És tu, Brasil, Ó Pátria amada! Dos filhos deste solo és mãe gentil , Pátria amada, Brasil!	<i>Generosa</i>	
Deitado eternamente em berço esplêndido , Ao som do mar e à luz do céu profundo, Fulguras , ó Brasil, florão da América, Iluminado ao sol do Novo Mundo!	<i>Magnífico Brilhas / enfeite América</i>	<i>Ó Brasil, florão da América, fulguras iluminado ao sol do Novo Mundo, deitado eternamente em berço esplêndido, ao som do mar e à luz do céu profundo.</i>
Do que a terra, mais garrida , Teus risonhos lindos campos têm mais flores; "Nossos bosques têm mais vida", "Nossa vida" no teu seio "mais amores".	<i>Vistosa, alegre, graciosa</i>	<i>Os versos que estão entre aspas são do poema Canção do Exílio, de Gonçalves Dias.</i>
Brasil, de amor eterno seja sím- bolo O lábaro que ostentas estre- lado, E diga o verde-louro dessa flâmula : – "Paz no futuro e glória no passado".	<i>Bandeira / exhibes Verde e amarelo bandeira</i>	<i>Brasil, (que) o lábaro es- trelado que ostentas seja símbolo de amor eterno.</i>
Mas se ergues da justiça a clava forte, Verás que um filho teu não foge à luta, Nem teme, quem te adora, a pró- pria morte.	<i>Arma, "força"</i>	

Observe que, embora tenha se afirmado como Hino Nacional após a Proclamação da República, o evento aqui retratado não é a Proclamação da República, mas a Independência do Brasil feita por Pedro I. O "brado heroico retumbante" refere-se ao "Grito

do Ipiranga" e à conhecida frase do príncipe português: "Independência ou morte!".

Para demonstrar isso, mencionamos um trecho do Hino da Proclamação da República, que não se afirmou como símbolo nacional.

Professor, para saber mais sobre o significado simbólico e as implicações ideológicas presentes nos símbolos nacionais republicanos (bandeira, hino, brasão, heróis nacionais), consulte a obra de José Murilo de Carvalho, *A Formação das Almas: O Imaginário da República no Brasil* (São Paulo: Companhia das Letras, 1990).

Se possível, amplie a discussão sobre a letra do Hino com os alunos: Por que o autor usou um número tão grande de adjetivos para descrever o momento da Independência do Brasil? O Hino foi escrito em que data? Por que teria sido escrito tanto tempo depois da data que marca a Independência do Brasil? E o Riacho do Ipiranga, ele é tão importante assim? Onde fica esse rio? Se o Brasil for ameaçado, o que o texto diz que os brasileiros farão?

3. A proclamação da República no Brasil

Para o estudo desse tema, é sugerida a leitura de um texto proposto no Caderno do Aluno. A leitura pode ser individual, silenciosa, de modo que cada um procure resolver suas dúvidas consultando suas anotações. Enquanto realizam a tarefa proposta, circule pelas classes, auxiliando-os a compreenderem o movimento republicano no Brasil, especialmente em relação aos conceitos já trabalhados.

Professor, vale a pena destacar e discutir com os alunos o trecho sobre os direitos políticos no contexto da Proclamação da República, de autoria do historiador carioca José Murilo de Carvalho, presente no Caderno do Aluno. Lembre-os de que a maioria da população brasileira do fim do século XIX não sabia ler nem escrever, e que o critério de exclusão dos analfabetos das eleições restringiu muito a participação coletiva.

A reflexão sobre o que foi lido retoma os conceitos já trabalhados e a realização dessa atividade em grupo permitirá o intercâmbio de informações, a realização de pequenos debates, nos quais os alunos poderão argu-

mentar, defendendo seu posicionamento, até chegarem a uma síntese no momento de redigirem o texto para apresentar ao grande grupo.

- a) **Distinção entre: participação popular, eleição indireta e eleição direta** – No momento em que se introduz a eleição direta, os analfabetos são excluídos do direito ao voto, o que reduziu a proporção de participação popular na eleição dos políticos e governantes.
- b) **Distinção entre: direitos políticos, cidadãos plenos e cidadãos comuns** – Apenas os cidadãos ativos, com direito de votar, possuem os direitos políticos plenos. Os cidadãos comuns têm direitos civis, mas não podem participar plenamente da República como eleitores ou como candidatos aos cargos legislativos.

Observe que a restrição da participação eleitoral correspondia também a uma restrição dos direitos de participação e de cidadania. Por isto é que, nas primeiras décadas de sua existência, a República brasileira aparece por vezes designada como “República dos fazendeiros”, “República das oligarquias” ou “República dos coronéis”. Significa dizer que os direitos das camadas populares da sociedade brasileira atual não vieram prontos e acabados, mas resultam de um longo processo de reivindicações, lutas e conquistas pela ampliação da participação política e social.

Hinos, imagens e conceitos (Aula 6)

Nesta aula, é estabelecida uma comparação entre os três movimentos estudados através dos Hinos e de representações iconográficas.

1. Comparando os três hinos

Oriente os alunos para que se organizem em pequenos grupos. Peça que retomem os estudos dos Hinos do Rio Grande do Sul, da França e do Brasil. A proposta é que comparem os três hinos, respondendo às questões que seguem. Recomende que façam as anotações de modo claro para que, ao final, possam debater as respostas no grande grupo.

Professor, os Hinos já foram estudados ao longo das aulas, mas é preciso prever um tempo para que os alunos localizem suas anotações e as compartilhem com o pequeno grupo. Essa atividade demandará menos tempo, se você optar por fazê-la no grande grupo, oralmente.

- a) **Há semelhanças nas ideias, frases ou expressões que revelam a participação coletiva no projeto político idealizado nas letras dos hinos? Destaquem.** – Os três hinos fazem referência direta ou indireta à presença do povo: no Hino Nacional Brasileiro: povo heroico e seu “brado retumbante” pela liberdade; no Hino Rio-Grandense: as virtudes guerreiras do povo que luta contra a escravidão; no Hino Nacional Francês: o

apego dos “filhos da pátria” e dos “cidadãos” em defesa de sua terra.

- b) **Destaquem as diferenças nas ideias, frases ou expressões que revelam a participação coletiva no projeto político idealizado, presentes nas letras dos hinos.** – No Hino Nacional Brasileiro, o povo não participa ativamente, mas se mostra disposto a lutar até a morte pela liberdade; nos dois outros hinos, o povo, os “cidadãos”, mostram-se ativos em defesa dos ideais, guerreando, lutando, defendendo sua terra.

2. Comparando imagens e discutindo conceitos

Chegamos agora ao final das atividades. As informações, os contextos e os processos históricos são conhecidos. Repare que, ao longo da abordagem do tema, utilizamos trechos de obras de historiadores e testemunhos documentais – no caso, os hinos do Movimento Farroupilha, da Revolução Francesa e o Hino Nacional Brasileiro, isto é, com representações coletivas dos ideais nacionais e republicanos.

A proposta para o fechamento da unidade é o trabalho com imagens iconográficas, visando ampliar a análise das representações que expressam os movimentos sociais e reforçam a identidade social dos grupos aqui estudados.

Divida a turma em grupos múltiplos de três, de modo que cada grupo fique responsável por uma imagem. Faça a distribuição entre os grupos, proponha um tempo determinado para a realização da atividade, disponibilize materiais para que possam elaborar cartazes ou slides (*datashow* ou retroprojektor), a serem utilizados no seminário de encerramento.

- 1) A primeira é uma ilustração relativa aos farroupilhas, na pintura a óleo sobre tela denominada *Carga de Cavalaria*, pintada por Guilherme Litran em 1893, conservada no acervo do Museu Júlio de Castilhos (Porto Alegre, RS).

- a) **Os gestos (passivos/ativos) dos farroupilhas** – A cena sugere o movimento do combate, embora não mostre o inimigo. A bandeira da República do Piratini é empunhada como arma pelos cavaleiros.
- b) **As ideias sugeridas pela cena** – As ideias sugeridas pela cena dizem respeito ao combate, ao valor militar e à bravura na luta contra o adversário.
- 2) A segunda ilustração refere-se à Revolução Francesa. A pintura chama-se *A Liberdade Guiando o Povo* e foi criada pelo pintor Eugène Delacroix, em 1830. A figura feminina, denominada Marianne, é a personificação da República Francesa.
- a) **Os gestos (passivos/ativos) dos revolucionários franceses** – A cena apresenta uma situação de combate. Alguns revolucionários avançam, enquanto outros foram derrubados pelo inimigo, que não aparece.
- b) **As ideias sugeridas pela cena** – O sacrifício pela pátria e pela República; dar a vida em luta pela defesa do ideal republicano.
- 3) A terceira ilustração rememora a Proclamação da República no Brasil. A obra é de autoria de Benedito Calixto e foi realizada em 1893, pouco mais de três anos após o acontecimento. Encontra-se no acervo da Pinacoteca Municipal de São Paulo.
- a) **Os gestos (passivos/ativos) dos republicanos brasileiros** – A cena parece acontecer em um quartel e fazer referência a um ajuntamento militar (cavalaria, canhões). Ao centro, alguns saúdam ou comemoram, com os braços levantados. No canto inferior, do lado direito, um homem levanta os dois braços com o chapéu levantado. No canto esquerdo, os soldados assistem.
- b) **As ideias sugeridas pela cena** – A cena sugere uma comemoração por algum acontecimento. As pessoas no centro estão declarando a Proclamação da República,

enquanto os demais assistem e comemoram.

As ilustrações aqui examinadas são representações criadas para lembrar os acontecimentos que promovem a ideia da República. Junto com os hinos, são símbolos, e suas imagens (verbais; musicais; iconográficas) despertam sensações, emoções e valores naqueles que as veem, ouvem ou cantam.

Vamos agora confrontar as informações das ilustrações e hinos dos farroupilhas, dos revolucionários franceses e dos republicanos brasileiros, procurando detectar algumas ideias que esses testemunhos históricos sugerem:

A pintura de Guilherme Litran, feita em 1893, lembra em linhas gerais o conteúdo do Hino farroupilha, mostrando cavaleiros destemidos partindo para o combate. A ideia que sugere é a da luta em defesa da liberdade. A pintura de Eugène Delacroix também representa algo parecido com as ideias expressas na Marselhesa: os cidadãos em armas lutando, em defesa da República que aparece idealizada como a “Liberdade”. Quanto à pintura de Benedito Calixto, embora não diga respeito ao mesmo acontecimento lembrado no Hino Nacional Brasileiro (a Declaração da Independência), apresenta a mesma ideia: a da mudança política promovida sem guerra, sem conflito e sem a participação ativa da maioria da população.

Após as apresentações, coloque no quadro a pergunta que segue, a fim de estimular o debate, o estabelecimento de relação entre os três movimentos estudados e instrumentalizar os alunos para realizarem a crítica em relação às representações.

As semelhanças e as diferenças entre a primeira e a segunda imagem.

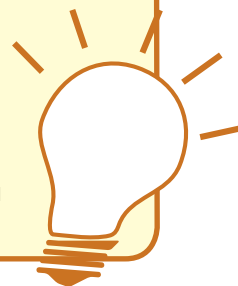
- As duas obras foram pintadas décadas depois dos acontecimentos a que se referem: a de Guilherme Litran, após 48 anos do fim da Guerra dos Farrapos; a de Eugène Delacroix, após 31 anos do fim da Revolução Francesa. As duas apresentam idealizações dos movimentos retratados, dando ênfase ao combate. Na primeira, aparecem cava-

leiros, soldados, e na segunda, homens a pé, provavelmente homens do povo. Nas duas, estão presentes as bandeiras das Repúblicas defendidas. A primeira destaca mais o movimento e a bravura dos guerreiros, e, na segunda, destaca-se mais o sacrifício em nome do ideal patriótico ou republicano.

As semelhanças e diferenças entre as três ilustrações:

- As três ilustrações apresentam cenas em que aparecem grupos de homens adultos, brancos; não aparecem personagens que representem os demais grupos sociais, étnicos, sexuais ou etários, como mulheres, crianças, jovens, negros ou mestiços. As duas primeiras sugerem conflito, luta, guerra, enquanto a última sugere uma comemoração.

Para finalizar a abordagem do tema, peça que escrevam um pequeno texto a respeito das diferentes situações e propostas políticas envolvidas nas proclamações de Repúblicas no Rio Grande do Sul, na França e no Brasil. Aqui o que se espera é que o aluno avalie o quanto a ideia republicana deu origem a movimentos político-sociais distintos, mais ou menos duradouros (no caso do Rio Grande do Sul, menos de dez anos; no caso da França e do Brasil, mais de duzentos e mais de cem anos) e mais ou menos representativos dos diversos grupos que integram a sociedade.



Referências

ARASSE, Daniel. *A guilhotina e o imaginário do terror*. São Paulo: Ática, 1990.

CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

DACANAL, José Hildebrando (Org.). *A Revolução Farroupilha: história e interpretação*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

FLORES, Moacyr. *A Revolução Farroupilha*. 4ª ed. Porto Alegre: EDUFRGS, 2004.

GOLIN, Tau (Org.). *História geral do Rio Grande do Sul*. Passo Fundo: Méritos, 2006.

HOBSBAWN, Eric; RANGER, Terence (Org.). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

MICELI, Paulo. *As revoluções burguesas*. São Paulo: Atual, 1987. (Discutindo a História)

OSTERMANN, Nilse Wink; KUNZE, Iole Carretta. *Às*

armas, cidadãos! A França revolucionária (1789-1799). São Paulo: Atual, 1999.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.

QUEIROZ, Suely Robles Reis de. *Os radicais da República*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

RUDÉ, Georges. *A Europa no século XVIII*. Lisboa: Gradiva, 1988. (Construir o passado)

SILVA, Marcos Antônio da. *Caricata República: Zé Povo e o Brasil*. São Paulo: CNPq/Marco Zero, 1990.

STAROBINSKI, Jean. *1789: os emblemas da razão*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

VOVELLE, Michel. *A Revolução Francesa explicada à minha neta*. São Paulo: Ed. UNESP, 2007.

VOVELLE, Michel. *Imagens e imaginário na história: fantasmas e certezas nas mentalidades desde a Idade Média até o século XX*. São Paulo: Ática, 1997.

Ensino Médio - 1º ano

Industrialização e estrutura social: Inglaterra e Brasil (séculos XVIII-XX)

Prezado professor:

No ensino médio, espera-se que o aluno encontre as condições necessárias para consolidar seus conhecimentos históricos, realizando atividades e operações de análise mais complexas do que aquelas do ensino fundamental, através de mais trabalhos diante de um tema e com base em número maior de referências de análise. O que queremos dizer é que, na condição de **realidade vivida**, a experiência histórica e seu conteúdo serão os mesmos em qualquer nível de ensino, mas, na condição de **conhecimento**, a forma de transmissão da experiência e do conteúdo poderá ser feita de modo muito diferente, dependendo dos níveis de ensino (séries finais do ensino fundamental; ensino médio; ensino universitário) e dos objetivos que estiverem em pauta.

No desenvolvimento do tema desta unidade, a análise deverá considerar dois níveis de apreensão da realidade histórica. Será importante discutir com os alunos a definição dos conceitos de **conjuntura** e de **estrutura**, porque contemplam as ideias gerais que se pretende pôr em discussão. No caso, a industrialização acontece dentro de determinadas conjunturas, que, por vezes, estão integradas em estruturas econômicas e sociais de tipo capitalista.

É preciso igualmente ter clareza do que se pretende estudar, do conteúdo a ser analisado. Neste caso, a preocupação não é dar conta da história do Brasil em particular, nem da história da Inglaterra em particular, mas da relação entre as experiências econômicas, sociais e políticas desses dois países diante de um mesmo fenômeno: a industrialização. A intenção é verificar como um mesmo fenômeno pode produzir resultados similares ou distintos em diferentes conjunturas históricas.

Objetivos

Os alunos, ao final da unidade, terão vivenciado oportunidades de desenvolver as competências de:

- **Ler** diversos tipos de textos e reconhecer a diferença entre fontes primárias (transcrições de dados extraídos diretamente de testemunhos históricos, de testemunhos documentais), que resultam da experiência dos sujeitos históricos e informam diretamente sobre os acontecimentos do passado e referências bibliográficas (obras de caráter historiográfico, resultados de pesquisas, sujeitas a serem confirmadas ou questionadas, revistas, criticadas ou simplesmente abandonadas) que são interpretações sobre o passado.
- **Escrever** textos em que se observe a síntese e a organização de ideias sobre o tema, testando os alunos em sua capacidade de identificar as ideias principais contidas no trecho citado de um documento histórico ou de uma obra de história e os argumentos que esses textos apresentam, reorganizá-los e interpretá-los, tornando os alunos aptos a também produzirem conhecimento sobre o passado.
- **Resolver problemas**, a partir de procedimentos próprios da análise histórica. O saber histórico escolar deve ser eminentemente comparativo, relacional. No caso em questão, espera-se que avaliem comparativamente duas conjunturas históricas e duas estruturas distintas, relativas à Inglaterra e ao Brasil. Os problemas envolverão análises quantitativas simples, com in-

formações expressas em dados numéricos, em quadros e em tabelas, com a intenção de que possam detectar proporções, aumentos e recuos na atividade econômica ou tendências anuais e seculares nas transformações sociais. Haverá também análises qualitativas, quando se tratar de compreender, avaliar e interpretar textos e imagens.

Habilidades

- Construir conceitos e aplicá-los para compreender processos históricos.
- Transferir aprendizagens histórico-geográficas para a compreensão de manifestações artísticas.
- Analisar textos de referência histórica, documentos históricos, quadros e tabelas, atribuindo-lhes sentidos e finalidades diversas.
- Relacionar sociedade e desenvolvimento político, econômico e cultural, tornando-se aptos a explicá-los através das interações estabelecidas entre os conceitos característicos do processo histórico estudado.

Professor, é importante que os alunos percebam, desde o início do estudo, o caráter conceitual e relacional da análise histórica que empreenderão.

Conteúdos

O processo de industrialização na Inglaterra (entre 1750 e 1850) e no Brasil (entre 1930 e 1950). Trata-se de avaliar de que maneira a industrialização provocou alterações em diferentes instâncias da sociedade e em que medidas ocorreram transformações estruturais. Os campos de estudo são a economia, a política e a sociedade.

Tempo de duração: Aproximadamente 6 aulas.

Recursos necessários: Textos históricos e de referência, revistas e jornais, filmes e sites.

A Revolução Industrial (Aulas 1 e 2)

Estas aulas introduzem o estudo do tema por meio da discussão dos principais conceitos implicados (conjuntura, estrutura e capitalismo) e pelo estudo da Revolução Industrial inglesa. As principais habilidades desenvolvidas são: analisar as conquistas sociais e as transformações ocorridas em diferentes momentos históricos e aplicar conceitos relativos aos processos históricos observados.

Conjuntura: Que diz respeito ao conjunto de fatos ocorridos num certo lugar (cidade, país, continente) e num certo momento temporário (ano, década, no máximo século). Na análise das conjunturas, o que se observa é a maneira como as várias partes ou fatos se combinam, ligando-se ou opondo-se, resultando em situações gerais relativamente estáveis quando comparadas aos fatos individuais.

Estrutura: Que diz respeito à forma pela qual as diferentes partes ou elementos da sociedade estão organizadas, ligadas, interagindo entre si. Estrutura designa, ao mesmo tempo:

- todo o conjunto de fatos (políticos, sociais, econômicos e culturais) e conjunturas;
- cada uma das partes deste conjunto;
- as relações destas partes entre si.

Conceitos de conjuntura, estrutura e capitalismo

Inicie o trabalho apresentando seu objetivo geral: discutir conceitos econômicos, políticos e sociais e verificar como eles são implementados em realidades históricas diferentes. Para

fortalecer este aspecto, proponha a discussão em grande grupo das noções de conjuntura e estrutura, presentes no Caderno do Aluno, exemplificando-os com situações da realidade próxima. Anote no quadro as principais observações.

Para favorecer a compreensão dos alunos, selecione, em jornais e revistas atuais, notícias ou reportagens que se refiram a conjunturas e estruturas e problematize-as, fazendo-os compreenderem em que situações há referência a um ou a outro conceito.



Na sequência, proponha que os alunos reflitam, em duplas, sobre a definição de industrialização presente no *Dicionário do Pensamento Social do Século XX*, de William Outhwite e Tom Bottomore (Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996), e transcrita no Caderno do Aluno.

Decorrido algum tempo, retome o que produziram, ressaltando, relativamente à primeira questão, que “produção em massa” e “tecnologia mecânica ou eletroeletrônica” indicam características específicas do processo de industrialização e que, na segunda questão, os autores mostram que apenas a existência de indústrias não é suficiente para caracterizar o conceito de industrialização. Este se aplica apenas aos casos em que o crescimento industrial emprega tecnologia mecânica e passa a produzir mercadorias fabricadas em grande quantidade, passando a representar a base produtiva da economia e a subordinar as demais esferas da atividade econômica – como o setor de serviços e o setor agrícola. Em síntese, a industrialização ocorre dentro de determinadas conjunturas sociais ou políticas e vincula-se a uma estrutura de produção de tipo capitalista.

Proponha então que confrontem os dados da definição de capitalismo, presente no Ca-

derno do Aluno, com o conceito de estrutura, identificando os pontos de contato que justificam tal comparação.

Ao sistematizar esta atividade, assegure-se de que os alunos conseguiram perceber que, no conceito de capitalismo, estão presentes informações que correspondem, de modo geral, aos elementos que explicam o conceito de estrutura. A produção de mercadorias, através da indústria, sua distribuição, através do comércio, e o financiamento dessas atividades, através do setor bancário, são partes complementares que se relacionam ao longo dos séculos de existência do capitalismo.

Para consolidar as aprendizagens dos conceitos introdutórios à unidade, apresente uma reportagem que trate do tema, selecionada de jornais ou revistas atuais, e comente-a com os alunos, observando o emprego de conjuntura, estrutura e capitalismo.



Inglaterra e a Revolução Industrial

Proponha a leitura silenciosa do texto *Inglaterra e a Revolução Industrial*, destacando aspectos importantes para discussão da Revolução Industrial na Inglaterra.

Após, retome a leitura feita por meio das informações concernentes a:

- Os avanços técnicos (invenções, inovações);
- As mudanças na forma de organização do trabalho (manufatura, maquinofatura);
- As mudanças ocorridas na produção e distribuição de mercadorias.

Releia, juntamente com os alunos, o quadro com as invenções e inovações técnicas, onde estão informações pontuais sobre o aparecimento de engenhos mecânicos ou máquinas e suas conseqüências no ritmo e na qualidade da produção.

Problematize as possíveis contribuições decorrentes da adoção do maquinário na produção. Peça que os alunos estabeleçam relações, infiram a respeito das inovações técnicas e suas consequências para o produto e o trabalho e registrem suas conclusões parciais.

Professor, durante a condução dessa atividade, chame a atenção dos estudantes para o gradual aprimoramento técnico, de acordo com a evolução das datas apresentadas. A lançadeira volante de 1733 é ainda um tear manual, mas, em 1785, aparece o tear mecânico, automático, movido a vapor. A fiadeira Spinning Jenny, de 1767, produzia fios simultâneos mas pouco resistentes e, alguns anos depois, a fiadeira Mule, de 1779, resultou na possibilidade de produzir fios mais finos e mais resistentes. Nesses casos, o melhoramento dos inventos resulta em melhoria dos produtos.

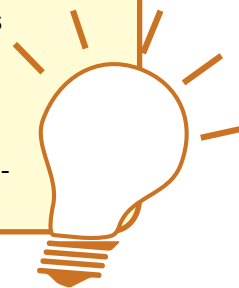
Proponha a leitura de algumas das sínteses produzidas e, a partir delas, amplie as informações sobre outras invenções e inovações da época, referindo-se à energia carbonífera como essencial ao desenvolvimento industrial e também fundamental para o principal veículo de transporte da segunda metade do século XIX: a locomotiva.

Na sequência, a partir da leitura do excerto **A Inglaterra como “Oficina do Mundo”**, de Eric Hobsbawm, um dos autores mais conceituados para a análise da história europeia desse período, peça que estabeleçam uma síntese provisória dos resultados obtidos na Inglaterra pela industrialização por meio das respostas às questões de compreensão do texto.

Na questão “a”, é fundamental que apareçam aspectos referentes à energia obtida a partir do carvão, que produzia a força equivalente a 1 milhão de cavalos nas máquinas a vapor, e aos fusos mecânicos; na questão “b”, à pro-

dução em massa, equivalente a aproximadamente 1.800.000 metros de tecido de algodão por ano; à importação e exportação de 170 milhões de libras esterlinas em mercadorias em um só ano; à produção de mais da metade do total de lingotes de ferro do mundo.

Para aprofundar os conhecimentos e visualizar melhor a época estudada você poderá sugerir aos alunos o filme *Daens, um Grito de Justiça*, dirigido por Stijin Coninx (1993). A história se passa na pequena cidade de Aalst, norte da Bélgica, no século XIX. A vida dos trabalhadores de uma fábrica de tecidos se modifica após a chegada do padre Daens. Diante das péssimas condições sociais e de trabalho impostas aos operários, ele orienta os paroquianos a lutarem pelos direitos trabalhistas e a se organizarem politicamente.



A industrialização brasileira

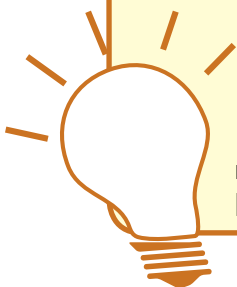
(Aulas 3 e 4)

Estas aulas focalizam a mudança de rumo da economia brasileira após a década de 1930, relacionando-a com acontecimentos políticos e com o conceito de capitalismo anteriormente estudado. As principais habilidades desenvolvidas são: identificar em diferentes fontes históricas os elementos que compõem a especificidade do Brasil frente ao processo histórico analisado; interpretar fatores que possibilitem explicar as conjunturas inglesa e brasileira frente à industrialização.

Inicie a aula retomando, numa linha de tempo, alguns acontecimentos históricos ocorridos na Inglaterra e no Brasil entre os anos 1750-1850, quando ocorria a Revolução Industrial. Ao explorar os dados das duas linhas de tempo, sublinhe o grande descompasso

entre o que ocorria nos dois países: enquanto a Inglaterra dispunha de máquina a vapor para a fabricação de tecidos, no Brasil, que era ainda uma colônia de Portugal, plantava-se a matéria-prima para a fabricação de tecidos (o algodão), e, ao mesmo tempo, eram proibidas na colônia manufaturas e oficinas; quando a Inglaterra estava no auge de sua Revolução Industrial, o Brasil era consumidor de seus produtos, e o governo brasileiro lhe concedia vantagens comerciais e alfandegárias. As primeiras oficinas e fábricas começam a aparecer no Brasil quase um século depois do arranque industrial na Europa.

Para consolidar as informações sobre o descompasso entre os momentos da industrialização inglesa e brasileira, você pode recomendar aos alunos que assistam ao filme *Mauá, o Imperador e o Rei*, dirigido por Sérgio Resende (1999). A obra mostra a trajetória do primeiro grande empreendedor brasileiro, o gaúcho de Arroio Grande chamado Irineu Evangelista de Souza (1813-1889), mais conhecido como Barão de Mauá, que propunha uma série de medidas econômicas modernizadoras para a economia nacional durante o Segundo Reinado.



Ao final dessa parte, estimule os alunos a compararem a situação do Rio Grande do Sul em relação ao Brasil. Promova a leitura do quadro em que constam os dados numéricos sobre o desenvolvimento industrial rio-grandense nos anos de 1930 e de 1940, mas insista no fato de que nesse caso continuou a predominar a indústria tradicional de bens de consumo (alimentação, artigos de couro, sapatos) associada ao setor agropecuário, tendência que sofrerá alteração apenas no início dos anos 1970.

Professor, para facilitar a compreensão dos alunos, refira que, desde 1850, havia indústrias no país, mas não havia um processo de industrialização, e a base da economia continuou a ser essencialmente rural. Dê destaque à contextualização dos principais acontecimentos políticos. Apresente-lhes brevemente os traços gerais da Era Vargas, cujos principais marcos são: o desencadeamento da Revolução de 1930, que retirou o controle do governo federal da aristocracia rural do Sudeste, levando Getúlio Vargas ao poder; o estabelecimento do Estado Novo, ocorrido entre 1937 e 1945, pelo qual o presidente Vargas, com o apoio do exército e de seus aliados estaduais, fechou o Congresso, reformulou a Constituição, restringiu os direitos de participação política e governou sob um regime de exceção, uma ditadura; a queda do poder em 1945 e o retorno de Vargas ao cenário político, fundando o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e o Partido Social Democrático (PSD), atuando como senador e depois como presidente eleito no período de 1950 a 1954. Explore bem a vinculação dessas mudanças políticas com as mudanças de orientação econômica.

O intervencionismo estatal na economia

Para reforçar a importância das informações factuais sobre medidas do governo que tiveram por fim implantar uma infraestrutura industrial e promover a industrialização, proponha a leitura do texto de Arnaldo Fazoli Filho, que consta no Caderno do Aluno e apresenta uma visão sintética do problema, e a organização de um debate a partir das respostas, em duplas ou trios, para as questões apresentadas a seguir.

Professor, oriente o debate a fim de que as semelhanças e diferenças sejam enumeradas pelos alunos, mas cuide para aparecer, entre as semelhanças, o fato de que, no capitalismo de modo geral, inclusive no caso brasileiro, há produção, comércio e financiamento, baseado na ideia da concorrência econômica, e relações econômicas assentadas no trabalho assalariado. Quanto às diferenças, é importante destacar que, ao interferir nos rumos da economia, as ações do governo afetam a ideia da livre-iniciativa, forçando o desenvolvimento industrial, e o sistema econômico passa a depender de investimentos vindos do governo. Também é importante destacar que esse processo de ampliação da atividade econômica dependeu de investimentos provenientes de empréstimos externos, de investimentos diretos de capital estrangeiro e da transferência de tecnologia de empresas multinacionais para filiais brasileiras. Além disso, esta estrutura econômica, altamente dependente da intervenção do Estado e do financiamento e tecnologia externos, não se desenvolveu no País todo.

Promova em seguida o debate. Retome a principal ideia sublinhada pelo autor, relativa ao intervencionismo estatal na economia. Isto posto, desafie os alunos a confrontarem as características dessa fase da industrialização com a definição anteriormente proposta de capitalismo, destacando semelhanças e diferenças entre o conceito geral de capitalismo e sua contextualização na realidade brasileira.

Para encerrar, apresente as informações numéricas das tabelas sobre a concentração industrial e a concentração populacional que constam no Caderno do Aluno e procure estimular a prática da reflexão a partir de dados quantitativos. A análise baseia-se no estabelecimento de proporções e na verificação de tendências.

Formule perguntas e valorize as inferências dos alunos para orientá-los na verificação de que, no período indicado, ambas as tabelas mostram uma significativa concentração industrial e populacional da região Sudeste, sobretudo em São Paulo.

Observe se conseguem detectar as tendências de evolução ou decréscimo a partir das indicações numéricas, pois elas pretendem representar tendências da sociedade ou da produção econômica. No

caso da população, enquanto os números relativos às demais regiões indicam oscilação decrescente de população, no Sul a população se mantém relativamente estável; no caso específico de São Paulo, a população cresce. Na mesma época, sobretudo na década de 1940, aumenta a concentração industrial em São Paulo, que passa a funcionar como polo interno da industrialização.

Industrialização e estrutura social (Aulas 5 e 6)

Estas aulas apresentam as implicações da industrialização na estrutura social, com ênfase para as condições de vida dos operários. As principais habilidades desenvolvidas são: a comparação e a transposição das aprendizagens para novas situações, confrontando especialmente os conceitos de conjuntura, estrutura e capitalismo e o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre as organizações econômicas e as formas de organização política, social e cultural do Brasil e da Inglaterra, conside-

rando a conjuntura da Revolução Industrial. No âmbito da produção de textos, propõe-se que os alunos exercitem a habilidade de transpor criativamente suas reflexões em diferentes suportes de comunicação (escrita ou outra).

Inicie esses encontros propondo uma retomada das aulas anteriores através do preenchimento dos **pontos comuns** do quadro, que aparece com espaços vazios no Caderno do Aluno.

Estabelecidas as semelhanças e as diferenças entre os processos históricos, separe a turma em dois grandes grupos, Brasil e Inglaterra e, a partir daí, em subgrupos menores, se for o caso. Distribua as tarefas que aprofundam os conhecimentos relativos à situação inglesa (grupo/subgrupos Inglaterra) e brasileira, (grupo/subgrupos Brasil), a partir de textos e tarefas específicas constantes no Caderno do Aluno.

PAÍSES	INDUSTRIALIZAÇÃO	
	PONTOS COMUNS	DIFERENÇAS
BRASIL	<ul style="list-style-type: none"> • Aparecimento de uma sociedade predominantemente urbana. • Intensificação do comércio em decorrência da industrialização. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ desenvolvimento industrial dependeu da ajuda de empresários externos. ○ Estado interferiu na economia, harmonizando as relações entre empregados e empregadores.
INGLATERRA	<ul style="list-style-type: none"> • Deslocamento de populações de áreas rurais para as cidades. • Criação de uma sociedade de massa decorrente da concentração de operários. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ A industrialização foi promovida pela livre-iniciativa de comerciantes e industriais. ○ Durante a Revolução Industrial, teve início a organização política dos operários.

Relativamente à leitura sobre a Inglaterra

Enquanto os subgrupos trabalham, observe se destacam os resultados de pesquisas que apontam dados objetivos sobre as formas de exploração do trabalho durante a Revolução Industrial.

Professor, se desejar aprofundar conhecimentos sobre esse aspecto, poderá consultar a obra de Maria Stella Bresciani, *Londres e Paris no Século XIX: O Espetáculo da Pobreza* (Coleção Tudo É História). São Paulo: Brasiliense, 1982.

Verifique se entendem o impacto que, na Europa do século XIX, teve a aceleração do ritmo do crescimento populacional nos meios urbanos industrializados, especialmente em Londres e Paris. Estas cidades, ao atraírem grande número de pessoas, passaram a se defrontar com problemas sociais graves, como a multiplicação de bairros periféricos e de cortiços (espaços em que proliferavam doenças contagiosas, como o cólera) e viram aumentar a criminalidade e a violência.

Após a leitura do texto **Industrialização e exploração socioeconômica**, oriente os alunos a confrontarem as informações fornecidas por Catharina Lis e Hugo Soly com o quadro geral dos progressos da Revolução Industrial traçado por Eric Hobsbawm. A seguir, solicite que descrevam brevemente as mudanças promovidas pela industrialização.

Acompanhe as inferências dos grupos, assegurando-se que registrem que, **para os empresários**, o grande aumento da produção e do comércio promoveu a acumulação de lucros altos. Estes lucros eram ainda maiores porque pagavam pouco e exigiam muito dos trabalhadores que realizavam a mão de obra, inclusive mulheres e crianças. Já entre os **operários**, os artesãos preferiam um trabalho mal pago em ofícios “honrosos” do artesanato da manufatura, em que podiam atuar mais livremente. A fábrica retirava-lhes a liberdade de criação e a exploração econômica recaiu nas mulheres e nas crianças, que constituíam mão de obra barata.

Professor, de acordo com o seu interesse, acumule os dois enfoques em um único debate final ou organize-o em dois tempos. Em qualquer circunstância, é fundamental que seja assegurada a palavra aos alunos e fomentada a comparação entre as conjunturas inglesa e brasileira.

Movimento operário e participação política

A leitura de trechos de estudos e documentos sobre as formas de organização operária no cartismo e no socialismo pretende mostrar que, ao intensificar as desigualdades sociais,

a Revolução Industrial deu origem ao movimento operário organizado, com entidades de representação e projetos políticos sociais próprios. Proponha a análise dos excertos como testemunhos históricos datados, relativos aos problemas contextuais e estruturais do momento em que foram criados. Esse é um aspecto importante a ser sublinhado aos alunos, pois o texto do *Manifesto do Partido Comunista*, de 1848, deu origem a organizações políticas que continuam a existir e a atuar no momento presente. Aqui, entretanto, o documento não deve ser lido à luz dos acontecimentos contemporâneos, mas estritamente ligado ao momento de sua produção.

A partir da leitura dos excertos, identifique as estratégias políticas dos operários, quanto a:

a) Formas de ação política do cartismo:

Assegure-se que observem que, no caso do cartismo, os operários reuniam-se para discutir os pontos considerados de interesse comum; e defendiam a adoção de inovações políticas, como o sufrágio universal masculino, o pagamento aos deputados, a votação secreta e anual. A estratégia utilizada girava em torno da coleta de assinaturas, realizada nas oficinas, nas fábricas e em reuniões públicas, e envio de petições aos políticos no parlamento.

b) Ideias e propostas defendidas pelo socialismo:

No sistema capitalista, a burguesia teria amplificado e simplificado os antagonismos de classes, e a ela se opunham os proletários, os operários, os trabalhadores. O aprofundamento da exploração econômica com o emprego crescente das máquinas retira do trabalho sua força criativa e leva o proletariado a se organizar para transformar a sociedade através de uma revolução, de uma mudança estrutural que fizesse desaparecer as formas de opressão.

Relativamente à leitura sobre o Brasil

Para os grupos que investigarão a industrialização brasileira, repita as mesmas orientações gerais.

Ao acompanhar o trabalho desses grupos, esteja atento para que registrem que primeiramente são apresentadas propostas político-sociais que orientavam as manifestações do operariado brasileiro antes dos anos de 1930. Após uma breve definição

do socialismo e do anarquismo, aparecem informações gerais sobre as reivindicações e conquistas dos trabalhadores da indústria têxtil.

Esta introdução é importante para que os alunos entendam a mudança ocorrida, após o início da década de 1930, nos rumos da organização do trabalho e dos trabalhadores. Após, cuide que observem a grande utilização por parte do governo de Getúlio Vargas do sentimento patriótico, sua influência nas formas de organização do trabalho e na definição do modo de atuação social dos operários.

Trabalho e patriotismo nas palavras de Getúlio Vargas

Os pontos de vista sobre a indústria e os trabalhadores aparecem nas entrevistas e discursos proferidos pelo presidente, que revelam a perspectiva governamental. Também, nas palavras citadas de Vargas, há uma crítica a respeito do socialismo e da luta de classes (“entre o capital e o trabalho não há barreiras”; “aventuras externas”).

Oriente os estudantes a lerem o trecho do *Manifesto Comunista* (último texto constante do trabalho do grupo Inglaterra) e estabelecerem uma comparação entre a concepção **socialista** nele contida e a visão expressa nos discursos de Getúlio Vargas. Cuide para que os grupos percebam:

- a) A importância social do trabalho:** As duas concepções consideram o trabalho como fator fundamental para a sociedade. No *Manifesto Comunista*, o trabalho aparece como a atividade social que garante o lugar de destaque do proletariado. Nas palavras de Vargas, o trabalho coletivo é a garantia do engrandecimento da pátria.
- b) As relações entre empregados e empregadores:** Na concepção socialista, os empregados são explorados pelos patrões nas relações de trabalho, o que justifica a existência de uma “luta de classes”. Nas palavras de Getúlio, ao contrário, os interesses de empregados e patrões devem convergir para o interesse nacional, como as abelhas que trabalham para a colmeia.
- c) A situação dos empregados:** No *Manifesto Comunista*, os proletários são vistos como a única classe capaz de fazer uma revolução e destruir a burguesia, que é a classe dominante no capitalismo. O objetivo da revolução seria transformar a situação de opressão imposta aos operários. As palavras de Getúlio Vargas não atribuem possibilidade de ação política aos trabalhadores, e insistem nas ideias de abnegação, compromisso e mobilização em nome da pátria, visando ao aumento da produção – que é a condição para o engrandecimento do país.
- d) A situação dos empregadores:** A burguesia é vista como a representante da classe dominante na sociedade moderna, que leva a opressão ao ponto máximo. A revolução social dos operários deveria ser feita contra os interesses burgueses. Também Getúlio Vargas critica o interesse exagerado dos patrões em obter lucro, ao dizer que “não há coletividade rica onde a fortuna se concentra nas mãos de poucos”. Embora faça essa crítica, o governo de Vargas incentivou e favoreceu os empresários ao promover a industrialização e ao controlar os trabalhadores.

Após a realização das tarefas dos grupos relacionadas às leituras, promova a exposição ao grande grupo das sínteses das aprendizagens e fomenta o debate, considerando a Revolução Industrial do ponto de vista dos dois países. Por fim, indique a complementação do quadro trabalhado no início das aulas.

Na sequência, forme duplas e proponha que examinem a influência do movimento operário na arte europeia e na arte brasileira, proporcionando que transfiram os conhecimentos obtidos para outra situação.

Influência do movimento operário na arte

Proponha a observação e a leitura da imagem do pintor italiano Giuseppe Pellizza da Volpedo (1868-1907), denominada *Il quarto stato* (O quarto estado), numa alusão aos três estados (nobreza, clero e povo) da época da Revolução Francesa, que retrata os ideais do movimento operário no século XIX.

Neste caso, o que se pretende é demonstrar como a imagem pode vir a ser um importante testemunho documental, com informações históricas e pontos de vista sobre a época a que se refere. Por exemplo, para

destacar a idealização da luta dos operários e de sua marcha para um futuro melhor, pode ser destacado o contraste entre a escuridão do fundo, que se refere às dificuldades dos trabalhadores no passado, e a claridade da parte da frente, que se refere à sua marcha para o futuro. Também os gestos fortes e decididos (mãos cerradas de alguns, mãos abertas de outros) contrastam com a serenidade da caminhada. A presença de mulheres e de crianças ao lado dos homens reforça o aspecto familiar, coletivo, sugerido pelo pintor e dá a conhecer traços constitutivos da sociedade da época.

Ao observar a pintura *Operários*, de Tarsila do Amaral (1933), note que tanto os edifícios e as instalações industriais, ao fundo, quanto os operários, na frente, foram construídos de modo a reforçar a ideia de crescimento, de desenvolvimento, e de homogeneidade. Entre os operários, há poucas mulheres e poucos mestiços e negros. A imagem não sugere conflito, mas a ideia do trabalho anônimo, coletivo.

Após haverem refletido em duplas, faça a sistematização em grande grupo, retomando os aspectos indicados acima e dando ênfase à pintura como forma de expressão do passado, assim como as demais artes, discursos e entrevistas.

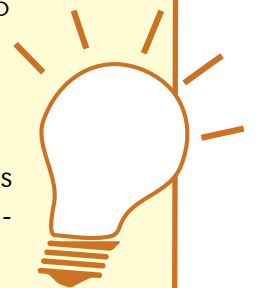
Se houver tempo e motivação dos jovens, estenda a observação da arte à análise da música popular no Brasil. Distribua os excertos das letras (será interessante capturar versões interpretadas na internet) e promova um debate a partir da relação possível entre o que dizem e o que acabaram de estudar a respeito do Estado Novo.

A idealização do trabalho nas letras de samba do Estado Novo

Devido ao seu profundo envolvimento com as questões sociais e com a organização

do mundo do trabalho, Vargas teve grande apoio popular. Sob controle do *Departamento de Imprensa e Propaganda* (DIP), que era o órgão responsável pela censura e pela vigilância ideológica do governo, as obras literárias, jornalísticas e artísticas tendiam a reproduzir o ponto de vista oficial. Nas emissoras de rádio, os compositores de letras de samba enalteciam o trabalhador honesto e condenavam a vadiagem.

Veja a seguir algumas estrofes de sambas muito apreciados naquele período:



O Bonde de São Januário (Ataulfo Alves, 1940)

“Quem trabalha é que tem razão,
Eu digo e não tenho medo de errar
O bonde de São Januário,
Leva mais um operário,
Sou eu que vou trabalhar”.

Eu Trabalhei (Roberto Roberti e Faraj, 1941)

“Eu hoje tenho tudo, tudo o que um homem quer
Tenho dinheiro, automóvel e uma mulher
Mas, pra chegar até o ponto em que cheguei
Eu trabalhei, trabalhei, trabalhei
Eu hoje sou feliz, e posso aconselhar
Quem faz o que eu fiz, só pode melhorar...
E quem diz que o trabalho não dá camisa a ninguém
Não tem razão, não tem, não tem”

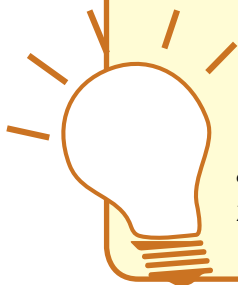
Patrão, o Trem Atrasou (Artur Vilarinho, Estanislau Silva, Paquito, 1942)

“Patrão, o trem atrasou...
Por isso estou chegando agora
Trago aqui o memorando da Central
O trem atrasou meia hora
O senhor não tem razão
Pra me mandar embora
O senhor tenha paciência
É preciso compreender
Sempre fui obediente
Reconheço o meu dever
Um atraso é muito justo
Quando há explicação
Sou chefe de família
Preciso ganhar o pão
Não me diga que não!”

Apresente questões que confrontem o conteúdo das letras das canções populares com o teor político-social do discurso getulista. Identifique semelhanças e diferenças entre os dois tipos de discursos (tanto nos discursos de Vargas quanto nas letras de samba citadas, o trabalho é visto como atividade positiva, responsável por melhorias na condição de vida da população). O trabalhador ideal é bem comportado, pontual, responsável, não questiona nem contesta o patrão. No samba “Patrão, o Trem Atrasou”, por exemplo, as reclamações que o operário apresenta ao patrão devem-se ao fato de querer trabalhar e estar atrasado devido a problemas com o horário da chegada do trem na estação ferroviária Central. Prevalece a ideia de que sempre foi obediente, cumpridor dos deveres e bom pai de família, enfim, um trabalhador bem comportado. Quanto às diferenças, nas palavras de Vargas, a atenção não está dirigida para os trabalhadores nem para os patrões, mas para a Pátria, os interesses nacionais, que deveriam ser colocados acima dos demais. Mas, ao enaltecer e incentivar o trabalho industrial, ele favorecia o empresariado – condenando apenas o excesso de lucro. Nos sambas, o trabalho é visto como um meio de promoção social, para ganhar o pão e sustentar a família, de melhoria das condições de vida pessoal e familiar, como se pode ver nos versos da canção “Eu Trabalhei”.

É importante ressaltar que, também no campo da criação cultural, houve interferência governamental e o conteúdo de obras literárias, jornalísticas e artísticas era vigiado, controlado e censurado pelo *Departamento de Imprensa e Propaganda* (DIP), possibilitando aos alunos condições de avaliar o quanto a própria opinião pública estava limitada naquele momento. As letras das músicas tinham a intenção deliberada de enaltecer o trabalho e as ações do governo.

Fonte: ALENCAR, Edigar. *O Carnaval Carioca através da Música*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1980, p. 268, 286; GOULART, Silvana. *Sob a Verdade Oficial: Ideologia, Propaganda e Censura no Estado Novo*. São Paulo: Ed. Marco Zero/CNPq, 1990, p. 21.



Para concluir a unidade, oportunize que os alunos possam formar uma visão de conjunto sobre o tema, detectando tendências gerais e pontos específicos de cada uma das conjunturas, de acordo com as diferenças notadas nas respectivas estruturas sociais. Sugira que, em pequenos grupos, façam um paralelo entre as conjunturas estudadas e verifiquem as modificações estruturais na economia e na sociedade inglesa e brasileira, sublinhando:

a) As rupturas e transformações ocorridas na estrutura econômica e na estrutura social:

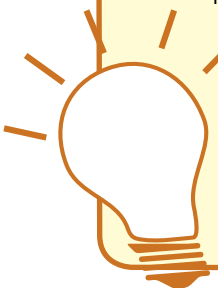
Espera-se que os alunos observem que, nas duas sociedades e economias, houve rupturas e mudanças estruturais. Ambas eram sociedades de base rural que se tornaram industrializadas, com sociedades urbanas dinâmicas, crescimento populacional e econômico. Ambas criaram infraestrutura para sustentar a industrialização e viram nascer um operariado com qualificações técnicas para atuar no setor industrial. Nos dois casos, a sociedade tornou-se mais complexa, e o ritmo das mudanças, mais acelerado: a Revolução Industrial durou quase um século, enquanto o arranque da industrialização brasileira (que se beneficiou com as inovações tecnológicas vindas do exterior, portanto, já adquiri-

das) durou cerca de 30 anos.

b) As semelhanças e diferenças entre as duas conjunturas:

Espera-se que os alunos concluam que, nas duas conjunturas, houve transformações estruturais, mudanças sociais, aceleração do ritmo da produção e crescimento econômico, embora essas transformações tenham ocorrido de maneiras muito diferentes. Na Inglaterra, não houve planejamento (Eric Hobsbawm chega a dizer que o processo ocorreu “de modo bastante empírico, não planejado e acidental”); no caso brasileiro, devido ao caráter dependente da economia e da inexistência de tecnologia própria no país, o governo incentivou o desenvolvimento industrial (com a promoção de infraestrutura) e interferiu nas relações econômicas que, no capitalismo, costumam ser realizadas com base na concorrência e na livre-iniciativa. Disso decorre outra distinção: na Inglaterra, a exploração do trabalho operário pelos patrões incentivou a organização social dos trabalhadores e sua organização social; no Brasil, o intervencionismo estatal inibiu a organização autônoma dos operários, concedendo direitos trabalhistas e cerceando manifestações livres, dificultando assim a organização política operária.

Caso tenha mais tempo para aprofundar esta unidade, com base nos dados levantados, desafie-os a organizarem um *Almanaque*, à semelhança dos que eram produzidos na época de Getúlio Vargas. Informe que os almanaques costumavam apresentar, além de um calendário completo do ano, diversas informações, anedotas, curiosidades científicas, recortes históricos, poemas, canções, receitas culinárias... Para obter informações sobre a época, eles poderão pesquisar sobre a *Revista O Cruzeiro*, no site *Memória Viva* (<http://www.memoriaviva.com.br/ocruzeiro/>) ou na coleção *Nosso Século* (Editora Abril). Proponha que definam um destinatário para o almanaque da turma (alunos do ensino fundamental? Outra turma da mesma série? De outras escolas? A biblioteca escolar?), distribua, com auxílio dos alunos, assuntos variados (propagandas de mercadorias industrializadas de origem estrangeira e de origem brasileira; notícias sobre fábricas de tecidos e de produtos de consumo; notícias sobre o governo de Getúlio Vargas), indique bibliografia de apoio e oriente-os durante a produção, a fim de assegurar a edição de um material variado que revele os conhecimentos adquiridos, além de compreensão dos elementos comuns e específicos relativos à economia (industrialização), à política (poder político) e à sociedade (relações sociais). Nesta atividade, todos serão muito beneficiados se for possível orientar um desenvolvimento multidisciplinar, incluindo colaboração da área das Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Artes).



Referências

- ARRUDA, José Jobson de Andrade. *A Revolução Industrial*. São Paulo: Ática, 1988. (Série Princípios)
- BRESCIANI, Maria Stella. *Londres e Paris no século XIX: o espetáculo da pobreza*. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Coleção Tudo É História)
- CARMO, Paulo Sérgio do. *A ideologia do trabalho*. São Paulo: Moderna, 1992. (Série Polêmica)
- DOWBOR, Ladislau. *A formação do capitalismo dependente no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- FAZOLI FILHO, Arnaldo. *Formação econômica do Brasil: uma abordagem história*. São Paulo: Letras & Letras, 2002.
- FAUSTO, Boris. *Getúlio Vargas: o poder e o sorriso*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- FONSECA, Pedro Cezar Dutra. *Vargas: o capitalismo em construção*. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- GERTZ, René Ernaini. *O Estado Novo no Rio Grande do Sul*. Passo Fundo: Editora da UPF, 2005.
- HARDMAN, Francisco Foot. *História do trabalho e da Indústria no Brasil: das origens aos anos 1920*. São Paulo: Ática, 1991.
- HOBBSBAWM, Eric. *A era das revoluções*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História da indústria sul-rio-grandense*. Guaíba: Riocell, 1985.
- SINGER, Paul. *A formação da classe operária*. São Paulo: Atual, 1986.
- SPOSITO, Maria Encarnação B. *Capitalismo e urbanização*. São Paulo: Contexto, 1994. (Repensando a geografia)
- TILLY, Charles. *As revoluções europeias*. Lisboa: Presença, 1996.

Ensino Médio - 2º e 3º anos

Direitos humanos e questão racial: Brasil, Estados Unidos e África do Sul (século XX)

Prezado professor:

Os alunos do ensino médio provavelmente já tiveram a oportunidade de trabalhar com diferentes formas de abordagem histórica, e devem ter verificado a profunda relação entre os acontecimentos do passado (história vivida), as interpretações dos acontecimentos do passado (saber histórico, saber histórico escolar) e a recuperação, preservação e discussão dos acontecimentos do passado, através da disciplina (acadêmica, escolar) chamada História.

É preciso insistir sempre que os conhecimentos elaborados nos centros de pesquisa (museus, institutos, universidades) e nas salas de aula são representações sobre o passado, e que o alcance e o valor do conteúdo trabalhado dependem muito da fundamentação documental em que as análises se baseiam e da leitura das interpretações propostas pela bibliografia produzida sobre o assunto em estudo.

Neste Caderno, são apresentadas possibilidades de trabalho em sala de aula com um tema pouco tratado nos bancos escolares, mas muito presente no cotidiano das sociedades contemporâneas: a questão da diversidade étnica e do racismo.

A pertinência da escolha tem em vista o que propõem as *Diretrizes Curriculares Nacionais* da área de História. Considerando que um dos eixos transversais que orientam as propostas pedagógicas atuais é a cidadania, a luta pela aquisição de direitos civis por parte de minorias étnico-raciais constitui tema da maior importância na formação escolar e na formação de uma consciência cidadã. Nos *Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul para a Área de Ciências Humanas*, ele está relacionado diretamente, pelo menos, aos seguintes conceitos estruturantes: relações sociais, dominação, poder, ética, cultura e identidade.

A História ensinada na escola pode contribuir

para a discussão de um tema tão grave e tão arraigado nas sociedades contemporâneas ao insistir na busca das origens das desigualdades étnico-raciais e nos desdobramentos históricos da luta pela aquisição de direito por parte de minorias discriminadas. Do ponto de vista conceitual e metodológico, isto pode ser feito a partir da comparação entre diferentes sociedades que conheceram tais formas de discriminação.

Assim, a proposta geral de estudo para este Caderno é o tema das relações étnico-raciais, mas a atenção recairá sobre um caso particular: a discriminação dos afrodescendentes. O problema a ser trabalhado diz respeito às consequências sociais do racismo e às formas de combate dos movimentos sociais ou dos governos de três países: o Brasil, os Estados Unidos e a África do Sul, ao longo da segunda metade do século XX.

Objetivos

Os alunos, ao final da unidade, terão vivenciado oportunidades de desenvolver as competências de:

- **Ler** textos sugeridos para análise, compreendendo a diferença de valor entre *fontes primárias*, isto é, legislação, discursos, resoluções, que transcrevem dados extraídos diretamente de testemunhos históricos e documentos, e *fontes secundárias*, constituídas por referências bibliográficas, que são interpretações sobre o passado, obras de caráter historiográfico e resultado de pesquisa, a serem confirmadas, questionadas, revistas, criticadas ou simplesmente abandonadas.
- **Escrever** textos em que se observe capacidade de síntese e de organização de ideias sobre aspectos gerais do contexto e aspectos particulares do tema

principal, bem como a capacidade de identificar, reorganizar e interpretar as ideias principais e os argumentos contidos no trecho citado de documentos históricos ou de obras de história.

- **Resolver problemas** a partir de situações e propostas de análise, comparação, confrontação de informações, interpretações de testemunhos documentais ou de obras de caráter histórico sobre o racismo.

Habilidades

- Problematizar a história recente, envolvendo as consequências sociais do racismo e as formas de combate dos movimentos sociais ou dos governos do Brasil, dos Estados Unidos e da África do Sul ao longo da segunda metade do século XX.
- Avaliar o significado desse tema na perspectiva dos direitos humanos.
- Comparar documentos históricos e documentos de referência histórica responsáveis pela contextualização e pelo estudo de conjuntura a respeito do racismo.
- Investigar criticamente documentos históricos de interesse, analisar relações entre diferentes pontos de vista e tomar posição a respeito das questões em discussão.
- Compreender a maneira pela qual, nesses três países, a luta política pela aquisição de direitos civis por parte de minorias étnico-raciais de ascendência africana resultou ou não em conquistas sociais para os grupos minoritários.

Conteúdos

Racismo e direitos humanos. A questão racial no Brasil, nos Estados Unidos e na África do Sul, considerando seus diferentes processos históricos.

Tempo de duração: Aproximadamente 6 aulas.

Recursos: Jornais e revistas; papel pardo; filme em DVD e projetor; bibliografia de referência.

O objetivo principal desta unidade é disponibilizar exemplos práticos para desenvolver em sala de aula conteúdos históricos a partir da escolha de temas e da adoção de procedimentos de análise que levem em conta a dimensão conceitual e comparativa do saber histórico escolar.

Na segunda metade do século XX, os pesquisadores de história ampliaram em muito a noção de documento, incorporando em seus estudos não apenas as fontes escritas, mas também fontes orais (depoimentos, tradição oral), sonoras (canções, músicas) e visuais (pinturas, caricaturas, televisão). Aqui, trabalhamos com fontes iconográficas (fotografias, desenhos, filmes) e com fontes documentais escritas, inclusive algumas fontes documentais de caráter oficial (Declaração dos Direitos Humanos; legislação, discursos públicos).

A duração dentro da qual os acontecimentos serão estudados é a conjuntura político-social da segunda metade do século XX em três países que conheceram formas institucionalizadas ou não de racismo. Trata-se de compreender a maneira pela qual, nesses três países, a luta política pela aquisição de direitos civis por parte de minorias étnico-raciais de ascendência africana resultou ou não em conquistas sociais para os grupos minoritários.

Racismo, direitos humanos e igualdade social (Aula 1)

Esta aula introduz o tema e propõe condições para os alunos refletirem sobre o conceito de racismo e de direitos humanos, acrescentando informações que capacitam avaliar a dimensão político-social envolvida na reprodução ou superação do racismo, e o quanto este último fere os direitos humanos. As principais habilidades envolvidas são: selecionar, organizar, relacionar e interpretar dados e informações relativas ao tema da unidade.

Professor, esta aula instrumentalizará os alunos com informações que os habilitem a perceber em que as atitudes individuais relativas ao preconceito racial reproduzem padrões de comportamento coletivo historicamente construídos. Sua superação depende de tomada de consciência histórica.

Para definir o conceito de direitos humanos, proponha que os alunos leiam o trecho escrito por Marcos Mondaini e promova uma discussão a respeito do que compreenderam, apresentando exemplos das diferentes dimensões de direitos e sua relação com a ideia de cidadania.

Na sequência, apresente a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, e desafie os alunos a, em duplas, identificarem aspectos relacionados com cada dimensão da cidadania nesta importante fonte documental.

Professor, para que os alunos possam compreender os motivos que explicam o surgimento dessa legislação internacional, contextualize a Segunda Guerra Mundial e a criação da Organização das Nações Unidas. Chame a atenção para os problemas político-sociais decorrentes da discriminação e segregação racial praticadas contra os judeus durante o regime nazista na Alemanha e o impacto provocado na opinião pública internacional pela criação dos campos de extermínio.

Dê algum tempo para o trabalho da dupla, discuta e sistematize a leitura, destacando aspectos relacionados com:

A cidadania: As liberdades e os direitos considerados universais garantem a todos os indivíduos condições de plena participação na sociedade de que fazem parte, de modo livre e consciente.

Os direitos individuais: Todas as pessoas nascem livres, são dotadas de razão e consciência, têm liberdade de ir e vir dentro do país em que moram e têm liberdade de expressão.

Os direitos sociais: Todos são iguais e assim deverão ser tratados, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição.

Os direitos políticos: Todos têm liberdade de reunião ou de associação pacífica, e a vontade do povo será a base da autoridade dos governos, expressa pelo voto em eleições periódicas e legítimas, por sufrágio universal.

Para caracterizar e analisar as consequências sociais do racismo, proponha que os alunos reflitam sobre o conceito de igualdade social, apresentado em uma importante obra de referência: o *Dicionário do Pensamento Social do Século XX*, de William Outhwite e Tom Bottomore (ver Caderno do Aluno).

Refletindo sobre racismo e igualdade social

Problematize a compreensão dos alunos a respeito dos conceitos formulados pelos dicionaristas William Outhwite e Tom Bottomore no *Dicionário do Pensamento Social do Século XX* (Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996, p. 643). É importante que os alunos consigam verbalizar que, ao favorecer determinados grupos, o racismo prejudica outros, que são colocados e mantidos em posição de inferioridade. Isto significa que os benefícios sociais passam a ser

desigualmente repartidos, e a oferta de oportunidades de escola, emprego e condições de vida não obedece ao princípio da igualdade social. Assim, as desigualdades deixam de ser consideradas a partir das capacidades pessoais, individuais, das pessoas, e passam a estar vinculadas aos condicionamentos do grupo étnico-racial a que os indivíduos pertencem.

Professor, oriente os alunos na pesquisa sobre manifestações de preconceito e discriminação ocorridos no Rio Grande do Sul. Os casos mais graves dessa natureza são noticiados em jornais, mas as denúncias mais frequentes aparecem no *Relatório Azul*, da Comissão de Cidadania e Direitos Humanos da Assembleia Legislativa do Estado. Caso o documento não seja encontrado na biblioteca de sua escola ou de sua cidade, consulte-o através do site indicado no Caderno do Aluno.

A questão racial no Brasil (Aulas 2 e 3)

Nestas aulas, apresenta-se a contextualização do período histórico de referência do tema e informações que permitirão compreender as especificidades do racismo brasileiro, bem como as formas de luta desenvolvidas para combatê-lo, apontando avanços e recuos no tratamento do problema por parte da sociedade e do governo republicano. As principais habilidades a serem desenvolvidas são: avaliação do significado do tema na perspectiva dos direitos humanos; comparação de documentos históricos e documentos de referência histórica responsáveis pela contextualização e pelo estudo de conjuntura a respeito do racismo; e transposição das aprendizagens para novas situações.

Professor, solicite aos alunos que façam a leitura extraclasse do texto “A Questão Racial no Brasil” (ver Caderno do Aluno), preparando-se para contextualizar historicamente a questão a ser discutida nestas aulas.

Preparação para o seminário

Inicie a aula retomando a leitura extraclasse e acrescentando informações relativas às principais medidas legais relativas ao assunto.

Professor, se houver tempo, prefira favorecer o acesso dos alunos aos documentos, possibilitando que os manuseiem, leiam e observem as principais medidas previstas em cada um. Retome e valorize aspectos históricos que indiquem diferentes etapas do tratamento da questão e remeta para o exame da legislação antirracista, auxiliando-os a anotarem as ideias mais importantes contidas nas medidas legais previstas para promover a inclusão racial.

Legislação antirracista no Brasil

Algumas medidas previstas em lei para punir os crimes decorrentes de racismo e promover a inclusão racial, obtidas a partir de reivindicações dos movimentos negros, são:

- **Constituição Federal de 1988, artigo 5º, parágrafo XLII:** Qualifica o racismo como crime inafiançável, sujeito à pena de reclusão.
- **Lei nº 7.716, de 5/1/1989:** Conhecida como “Lei Caó”, foi proposta pelo

deputado carioca Carlos Alberto de Oliveira em substituição à Lei Afonso Arinos. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.

- **Decreto nº 4.228, de 13/5/2002:** Institui, no âmbito da administração federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas, visando à inclusão de afrodescendentes, mulheres e pessoas portadoras de deficiência no preenchimento de cargos em comissão.
- **Lei nº 10.639, de 9/1/2003:** Estabelece a obrigatoriedade do ensino de história da África, história da cultura negra e dos afrodescendentes nos currículos escolares.

Acompanhe a preparação dos grupos, problematizando os achados e a organização do seminário. Valorize as informações relativas ao percurso histórico das reivindicações dos movimentos negros para mostrar aos alunos os âmbitos de atuação desenvolvidos pelos próprios negros, em variadas formas da vida pública e com o envolvimento de ativistas importantes, como Abdias do Nascimento.

Observe que a invisibilidade da questão racial brasileira acarreta a invisibilidade das lideranças e suas reivindicações. Enquanto líderes negros norte-americanos (Martin Luther King, Malcom X) e sul-africanos (Nelson Mandela, Desmond Tutu, Steve Biko) são em geral bem conhecidos pela opinião pública, quase nada se sabe a respeito de líderes negros brasileiros como Abdias do Nascimento.

Após a apresentação do seminário, proponha o exame do quadro, montado a partir dos dados oficiais recolhidos no censo relativo ao ano de 1998 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), constante do Caderno do Aluno, em que aparecem a distribuição percentual de renda e dados sobre alfabetização e média de anos de estudo, e proceda à análise e comparação dos dados apresentados, de modo a perceberem que as desigualdades

raciais têm reflexos profundos no plano econômico e social. Para propor a comparação, desafie-os a responderem à questão que segue:

Comparando os dados indicados, é possível afirmar que a distribuição percentual de renda, taxa de alfabetização e média de anos de estudo é equilibrada? Por quê?

Essa afirmativa já estava implícita nos dados apresentados nas demais atividades desta unidade? Onde?

Oriente-os a observarem os dados e a perceberem que, proporcionalmente, é maior a quantidade de homens afrodescendentes com renda entre um e dois salários-mínimos, mas acima de dois salários-mínimos a situação se inverte, passando a ser maior a proporção de homens brancos. Quanto maior a renda em salários-mínimos, menor a proporção dos afrodescendentes. O quadro mostra também o gradual desequilíbrio entre o salário de homens e de mulheres, com grande prejuízo para as mulheres negras – que é o grupo mais prejudicado na distribuição percentual da renda. Quanto à taxa de alfabetização, oriente-os a perceberem que havia 8,4% de analfabetos brancos ($100 - 91,6 = 8,4\%$), enquanto havia 20,8% de analfabetos afrodescendentes ($100 - 79,2 = 20,8\%$). A média de anos de estudos dos afrodescendentes era de 2 anos inferior à média da população branca.

O racismo no cinema brasileiro

Apresente o filme *Uma Onda no Ar* (2003), de Helvécio Ratton, e proponha que os alunos analisem a maneira pela qual o diretor aborda a questão do racismo.

O filme baseia-se em fatos reais. Narra a história de uma rádio clandestina, criada por um grupo de jovens das favelas de Belo Horizonte, desde a concepção até seu reconhecimento público, pela Organização das Nações Unidas.

Para orientar a atividade, recorra às suges-

tões oferecidas pela obra *Como Usar o Cinema em Sala de Aula* (NAPOLITANO, Marcos. São Paulo: Contexto, 2003), que é um ótimo referencial para o uso de filmes com fins didáticos.

Decida a melhor maneira de organizar a atividade, que poderá ser feita individualmente ou em grupo, em casa, em sala de aula, ou em ambos casos:

- **Em casa:** O(s) aluno(s) assistirá(ão) ao filme fora do horário de aula.
- **Em sala:** Todos os alunos assistirão ao filme em local e horário previamente definidos.
- **Em casa e em sala:** Primeiro, cada um, ou cada grupo, assistirá e anotará as principais informações sobre o filme, em casa, discutindo aspectos considerados relevantes. Depois, em sala, farão uma discussão coletiva a partir do que viram e anotaram, com prevalência para a relação entre as desigualdades raciais e sociais.



A questão racial nos Estados Unidos (Aula 4)

Nesta aula, o objetivo geral é verificar as relações raciais nos Estados Unidos, a partir da segunda metade do século XIX, após a abolição, promulgada por Abraham Lincoln (1809-1865). As principais habilidades a serem desenvolvidas supõem que os alunos aprendam a selecionar e organizar dados e informações a respeito do tema, compreendendo-o em relação às peculiaridades que possui no contexto norte-americano.

A Ku Klux Klan e a violência racial

Desafie-os a, individualmente, explicarem a ilustração, criada por Thomas Nast e publicada na re-

vista *Harper's Weekly*, em 1874. O que ela retrata? Por quê?

Ao sistematizar as respostas, observe que a ilustração retrata o clima de violência racial nos Estados Unidos ao final do século XIX. Nela, pode-se ver a representação de dois grupos racistas, a Liga dos Brancos (White League) e a KKK, unidos contra o fim da escravidão. Destaque a presença de armas, a expressão de satisfação do encapuzado, que, pelas botas, parece ser um fazendeiro. Por outro lado, destaque os gestos amedrontados da família negra e a sombra da águia ao fundo – símbolo da república norte-americana.

Depois, em decorrência da leitura do texto da historiadora Maria Luiza Tucci Carneiro, verifique se os alunos indicaram, para caracterizar as posições políticas da Ku Klux Klan, que o movimento nasceu no Sul dos Estados Unidos, é um grupo ultraconservador e defende a supremacia dos brancos anglo-saxões protestantes. Volta-se contra os imigrantes, contra os negros e contra os católicos. Tais atitudes, consideradas por eles como patrióticas, justificariam o uso da violência.

Professor, solicite leitura prévia extraclasse do texto de contextualização histórica da questão, que está no Caderno do Aluno, ou proponha que o leiam em voz alta e faça os destaques necessários.

De modo geral, a integração dos ex-escravos na sociedade norte-americana ocorreu de modo bastante dramático, sendo o resultado de muitos conflitos. A recusa de parte da sociedade em reconhecer os direitos de cidadania aos negros, a discriminação racial declarada e a formação de organizações racistas como a Ku Klux Klan deram aos movi-

mentos de reivindicação dos direitos civis um caráter dramático.

Remeta os alunos a, individualmente, responderem às questões relativas à Ku Klux Klan e à violência racial.

Racismo norte-americano no século XX

A partir dos anos de 1950, é possível notar uma mudança de perspectiva do governo federal e do poder judiciário a respeito do racismo. De uma posição favorável ou

pelo menos conivente com o racismo (expresso na ideia “separados, mas iguais”), as autoridades tendem a reconhecer as reivindicações das organizações antirracistas e a tomar medidas para garantir o fim da segregação.

Faça-os lerem em voz alta o texto de contextualização do racismo no século XX, que consta do Caderno do Aluno, e chame a atenção para o fato de que essa mudança de postura pode estar relacionada com as determinações expressas na *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, que tinha sido promulgada em 1948 e proibia toda e qualquer forma de discriminação.

A marcha pelos direitos civis em 1963

No trecho citado, Luther King utiliza algumas imagens verbais para expressar os sentimentos da população negra. Pense a respeito dessas imagens e descreva o seu significado simbólico.

- **Nota promissória/cheque:** As promessas da garantia de vida, liberdade e busca da felicidade são comparadas a um cheque, a uma nota promissória que beneficiaria todos os cidadãos da república norte-americana. Os negros não estariam sendo beneficiados com os direitos prometidos. Neste caso, a República estaria em dívida com os negros.
- **Mesa da fraternidade:** Sentar-se à mesa da fraternidade significa sentarem-se juntos, como irmãos. A mesa simboliza, neste caso, a possibilidade de aproximação entre os diferentes grupos raciais.

Discuta com os jovens a importância de Luther King ser um líder ativo, que fala em nome dos seus, valoriza-se como sujeito negro que representa o coletivo e tem participação política, não depende de outros que defendam a luta que quer empreender.

Festival de cinema

Promova um festival de cinema sobre o tema, apresentando alguns filmes em classe, recomendando o visionamento extraclasse, ou preparando alguns excertos de filmes para ver em classe e recomendando o visionamento da versão integral extraclasse. Entre os filmes clássicos do cinema norte-americano que tratam do tema, estão:

Amor, Sublime Amor (*West side story*, 1961) é um musical de Robert Wise. Nas ruas de Nova York, duas gangues de adolescentes disputam por meio da violência a supremacia no bairro. Os Sharks são formados por porto-riquenhos; os Jets pelos “brancos” de origem inglesa. No meio deste conflito, uma porto-riquenha e um norte-americano, membros das gangues rivais, apaixonam-se. O filme é uma releitura da história de Romeu e Julieta, ganhou 10 Oscars e, até hoje, é um dos recordistas da premiação.

Acorrentados (*The defiant ones*, 1958), de Stanley Kramer. Dois presos fogem da cadeia acorrentados um ao outro por algemas: um negro e um branco. Na fuga, enfrentam todo tipo de adversidades em pântanos, florestas e pequenos vilarejos, agravadas pela hostilidade natural entre eles. Mas as algemas os obrigam à solidariedade como uma questão de sobrevivência.

Adivinhem Quem Vem para Jantar (*Guess who's coming to dinner*, 1967). O diretor Stanley Kramer traça mais um retrato da discriminação da sociedade norte-americana. Um casal conservador e conceituado da classe média norte-americana conhece o noivo da filha em um jantar e surpreendem-se com a revelação: é um negro.

O Sol É para Todos (*To kill a mockingbird*, 1962), de Alan J. Pakula. Um advogado de uma pequena cidade do sul dos Estados Unidos defende um homem negro injustamente acusado de ter estuprado uma jovem branca. A cidade já condenara o acusado e é contra a defesa do advogado, chegando ao limite do linchamento. A história é contada em *flash-back* pela filha do advogado, na época dos acontecimentos com seis anos de idade. Ela presencia os fatos com o olhar doce das crianças que não distinguem a cor das pessoas. É tocante a admiração e o respeito que ela sente pelo pai, um homem íntegro, honesto, que luta contra a cidade, mesmo sabendo que é uma causa perdida.

No Calor da Noite (*In the heat of the night*, 1967), de Norman Jewison. Um empresário é assassinado em uma pequena cidade do Mississippi. Rapidamente a polícia prende um negro, Virgill Tibbs, na estação do trem e o xerife tem certeza de ter encontrado o culpado. No entanto, descobre que o negro é um detetive da polícia da Filadélfia especialista em homicídios. Virgill Tibbs recebe ordens superiores de ajudar no caso e começa um confronto marcado pelo racismo entre o xerife, que no caso representa a cidade ao não aceitar a presença de um negro investigando os cidadãos, e o detetive.

Mississippi em Chamas (*Mississippi burning*, 1988), de Alan Parker. Dois agentes do FBI são responsáveis por investigar a morte de três militantes dos direitos civis (dois negros e um judeu) em uma pequena cidade do sul dos Estados Unidos, na década de 1960. A cidade se junta para acobertar os criminosos, provocando um clima de tensão e violência que alimenta o ódio racial e remete à história de um dos grupos mais violentos da história americana: a Ku Klux Klan.

A partir do que virem, promova uma discussão a respeito do racismo nos Estados Unidos. Problematize as cenas selecionadas e retome a síntese da evolução histórica da questão.



Para encerrar este subtema, observe que, ao final dos anos de 1960, o governo norte-americano tomou uma série de iniciativas para diminuir as desigualdades raciais, entre elas a adoção de ações afirmativas. Refira que, no caso do Brasil, isso passou a ocorrer apenas no ano de 2001, depois que o governo brasileiro reconheceu oficialmente a existência do racismo. Portanto, o reconhecimento dos órgãos oficiais mostra-se importante para a mobilização efetiva antirracista porque permite uma ação dirigida para solu-

cionar problemas que são, em sua essência, resolvidos no âmbito político.

A questão racial na África do Sul (Aula 5)

Nesta aula, o objetivo geral é verificar as relações raciais na África do Sul, considerando a situação especial de uma colônia europeia situada na África, controlada

por descendentes de europeus, que, ao se organizar como estado independente, não reconhece cidadania plena à maioria das etnias negras. As principais habilidades a serem desenvolvidas supõem que os alunos aprendam a selecionar e organizar dados e informações a respeito do tema, compreendendo-o em relação às peculiaridades que possui e comparando-o com as demais realidades estudadas.

Contextualize a questão a ser estudada propondo uma discussão a respeito da figura apresentada no Caderno do Aluno, que faz um registro visual de um dos aspectos do Apartheid.

Como a questão do racismo é tratada em pleno século XXI?

Para finalizar a aula, proponha a análise em duplas de alguns trechos da *III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*, realizada na cidade sul-africana de Durban. Se for possível, peça que leiam o texto na íntegra, que se encontra disponibilizado na internet.

Após algum tempo, promova uma discussão e sistematize os achados das duplas.

O Apartheid no cinema

Para ampliar o assunto, sugira aos alunos que assistam a filmes que tratam do tema do Apartheid, tais como:

Assassinato sob Custódia (A dry white season), dirigido por Euzhan Palcy (1989), que apresenta o caso de um professor branco que, em 1976, toma consciência da situação política de seu país e das terríveis condições impostas aos negros. Diante desse quadro, decide enfrentar o regime, passando a envolver-se diretamente com a resistência e a ser perseguido pelo governo.

Bopha! à Flor da Pele, dirigido por Morgan Freeman (1993), que põe em causa a difícil posição do sargento negro Micah Mangena, dividido entre a fidelidade devida ao regime a que serve e a preocupação com o filho adolescente, que está tomando consciência da realidade que os cerca.

Mandela (Goodbye Bafana), dirigido por Bille August (2007), que trata das relações entre o líder sul-africano e seu carcereiro na prisão, e da mudança de posição deste último em relação aos problemas raciais que afetavam o seu país.

A III Conferência Mundial Contra o Racismo

a) Na resposta à questão “a”, cuide para que a discussão contemple pelo menos os seguintes aspectos:

- **Solidariedade:** A prestação de ajuda e apoio ao próximo de modo desinteressado é uma manifestação moralmente positiva porque reforça os laços de fraternidade, os laços de união entre as pessoas.
- **Respeito:** Levar em consideração as diferenças, aceitando-as e reconhecendo seu valor, é uma manifestação positiva de convivência solidária e fraterna.
- **Tolerância:** Admitir a convivência com a diferença religiosa, étnica e cultural, não impondo seus próprios valores como padrão de referência, é uma forma de convívio respeitoso e solidário.

- **Multiculturalismo:** Parte do princípio de que é possível a existência de muitos povos com suas culturas numa mesma cidade, região ou país, sem que uma delas predomine sobre a outra, convivendo numa espécie de “mosaico cultural”.

b) Na resposta à questão “b”, verifique a resposta que, embora pessoal, contenha algumas das aprendizagens desenvolvidas durante o desenvolvimento da unidade, além de possuir coerência e consistência na apresentação dos argumentos.

Comparando a questão racial no Brasil, nos Estados Unidos e na África do Sul (Aula 6)

Nesta aula, será proposta a comparação entre as três experiências desenvolvidas, de modo a possibilitar a síntese das aprendizagens e incrementar as habilidades de problematizar a história recente, envolvendo as consequências sociais do racismo e as formas de combate dos movimentos sociais ou dos governos do Brasil, dos Estados Unidos e da África do Sul, avaliando o significado desse tema na perspectiva dos direitos humanos.

Forme três grandes grupos de discussão, denominando-os, respectivamente, Brasil, Estados Unidos e África do Sul, para estudar a evolução histórica da questão racial nos países mencionados.

Promova a leitura coletiva do texto de autoria do sociólogo Antonio Sérgio Alfredo Guimarães.

A partir da leitura do texto, cada grupo de discussão deverá confrontar os argumentos apresentados pelo autor com a situação histórica dos respectivos países, anotando informações e retomando argumentos e exemplos desenvolvidos durante a unidade.

Depois, individualmente, os participantes de cada grupo prepararão uma dissertação com os títulos:

- **Grupo 1** – Dualidade de direitos nos Estados Unidos
- **Grupo 2** – Estado e subcidadanias na África do Sul

- **Grupo 3** – Invisibilidade da questão racial no Brasil

Enquanto os alunos produzem, circule entre eles e oriente-os a incluírem entre seus argumentos os seguintes:

Dualidade de direitos nos Estados Unidos

O reconhecimento legal de direitos dos afrodescendentes pela justiça norte-americana desde o século XIX permitiu a existência de uma via legítima de reivindicação de igualdade jurídica e política para o grupo discriminado. A desigualdade no tratamento reservado aos negros veio a ser superada através de medidas tomadas pelo Estado para superar a dualidade de direitos que privilegiava os brancos, garantindo igualdade de tratamento perante a lei.

Estado e subcidadanias na África do Sul

A negação de direitos de cidadania plena aos povos nativos africanos pelos descendentes dos colonizadores na África do Sul foi feita através de mecanismos jurídicos e políticos desenvolvidos pelo próprio Estado, que não os integrou plenamente, reservando-lhes posições subalternas.

A luta contra o *Apartheid*, nome dado ao regime político discriminatório, teve o objetivo de acabar com as leis e as normas que sustentavam a desigualdade racial. Esta luta resultou na destruição do regime racista, na

reestruturação do governo e no reconhecimento da cidadania aos negros sul-africanos.

Invisibilidade da questão racial no Brasil

O não reconhecimento formal da desigualdade racial caracteriza o tipo de racismo existente no Brasil, designado como “racismo à brasileira”. Presente nas práticas sociais, na desigualdade de oportunidades e nas relações cotidianas, a desigualdade racial não aparece nos discursos oficiais. A ideia ainda vigente da “democracia racial” e do convívio racial choca-se com as desigualdades raciais, que são agravadas pelas desigualdades sociais. A aceitação da mestiçagem e da miscigenação leva a que parte dos afrodescendentes que apresentam semelhanças com os descendentes de europeus (tipo de cabelo, cor de olhos e cor de pele mais clara) sejam mais bem integrados à sociedade. Os negros com menor instrução e menor qualificação são os mais discriminados. As garantias de igualdade reivindicadas na lei não se concretizam na prática. A invisibilidade da questão racial dificulta o combate à discriminação.

Confrontando as informações e efetuando comparações

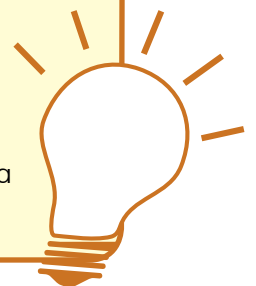
Para concluir as atividades desta unidade, cada grupo exporá, em painel, as produções individuais e comparará os elementos que integram a questão racial nos três países, considerando:

- **As semelhanças entre os casos tratados:** Há vários aspectos que permitem a aproximação entre os problemas etnoraciais dos países mencionados. Em primeiro lugar, os contatos iniciais entre populações de origem europeia (branca) e de origem africana (negra) ocorreram durante os séculos em que os atuais países foram colônias subordina-

das a metrópoles europeias (Inglaterra e Portugal). A independência e a organização do Estado não foram seguidas pela extinção da estrutura escravista, de modo que uma parcela da sociedade não teve reconhecimento de sua cidadania a não ser após a abolição da escravidão. A exclusão oficial ou informal dos afrodescendentes alimentou preconceito, discriminação e segregação com graves consequências políticas, sociais e econômicas. Por fim, a aquisição de direitos por parte dos grupos excluídos resultou de uma ação política organizada por movimentos sociais encabeçados pelos próprios afrodescendentes, com apoio de parte da população branca.

- **As diferenças entre os casos tratados:** Nos Estados Unidos, a discriminação e a segregação foram mantidas pela violência de uma parcela da sociedade, sem contar com o apoio formal do Estado. Na África do Sul, a minoria numérica dos brancos organizou um regime de governo baseado na violência policial, na discriminação e na segregação legal da maioria numérica negra pelo Estado. No Brasil, o preconceito e a discriminação racial não foram, na maior parte do tempo, reconhecidos oficialmente pelo Estado, nem pela sociedade, mas as desigualdades transparecem na condição social e econômica da população negra. A negação do racismo e sua invisibilidade constituem obstáculos que dificultam a adoção de medidas concretas para superá-lo.

Sugira que os alunos organizem os achados em um dossiê da turma, que acrescentem textos produzidos, construam um sumário, incluam ilustrações, demais informações e documentos relevantes, e disponibilizem o documento final para consulta na biblioteca ou em um *blog*.



Referências

- ANDREWS, George Reid. *Negros e brancos em São Paulo (1888-1988)*. São Paulo: EDUSC, 1998.
- BUTSON, Thomas. *Mandela*. São Paulo: Nova Cultural, 1990. (Os Grandes Líderes do Século XX)
- FENNEL PACHECO, Josephine. *O problema do racismo nos Estados Unidos*. Curitiba: Imprensa da UFPR, 1983.
- GOMES, Flávio dos Santos. *Negros e política (1888-1937)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Racismo e antirracismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.
- LOVELL, Peggy A. (Org.). *Desigualdade racial no Brasil contemporâneo*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1991.
- MEDEIROS, Carlos Alberto. *Na lei e na raça: legislação e relações raciais, Brasil-Estados Unidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- MOURA, Clóvis. *Dialética radical do Brasil negro*. São Paulo: Anita, 1994.
- MUNANGA, Kabengele, (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.
- NÚCLEO DE ESTUDOS NEGROS. *Programa de Educação. O que você pode ler sobre o negro: guia de referências bibliográficas*. Florianópolis: NEN, 1998.
- PEREIRA, Analúcia Danilevicz. *Apartheid: apogeu e crise do regime racista na África do Sul (1948-1994)*. In: MACEDO, José Rivair (Org.). *Desvendando a história da África*. Porto Alegre: EDUFRGS, 2008. p. 139-158.
- ROMÃO, Jeruse (Org.). *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, 2005.
- SILVA, Gilberto Ferreira da; SANTOS, José Antônio dos; CARNEIRO, Luiz Carlos da Cunha. *RS negro: cartografias sobre a produção do conhecimento*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- SILVA BENTO, Maria Aparecida. *Cidadania em preto e branco: discutindo as relações raciais*. São Paulo: Ática, 1998.
- SKIDMORE, Thomas. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- SOUZA, Andreia da Silva Quintanilha (Org.). *O negro no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: MEC/Fundação Cultural Palmares/IPHAN, 2005.
- VISENTINI, Paulo; RIBEIRO, Luiz Dario; PEREIRA, Analúcia Danilevicz. *Breve história da África*. Porto Alegre: Leitura XXI, 2007.



Geografia

CADERNO DO
PROFESSOR

Ligia Beatriz Goulart
Neiva Otero Schaffer

Em Geografia se aprende a ler, a escrever e a resolver problemas para compreender o lugar e o mundo

A expansão dos conhecimentos e a multiplicidade e a complexidade de meios tecnológicos para sua divulgação ampliam o papel das competências da leitura e da escrita. O domínio dessas competências é um atributo bem mais indispensável e urgente que no passado. Da mesma forma, a realidade contemporânea coloca cada cidadão, cotidianamente, face a face com desafios para os quais as respostas não estão elaboradas.

Neste contexto, projetos de ensino sustentados na repetição de conhecimentos cognitivos e em respostas prontas perdem o sentido que possam ter tido no passado. É necessária a renovação da prática pedagógica, o que inclui o entendimento de que a escola é o lugar por excelência para o desenvolvimento de atividades que possibilitam a cada aluno o exercício da reflexão sobre si, seu lugar, sua vida e sua relação com o outro. Sob a orientação do professor, a escola precisa problematizar situações diárias e, na complexidade possível a cada faixa etária, discutir sobre possibilidades de solução, tomar decisões, exercitar a argumentação. Ser capaz de formalizar a solução para um novo problema está estreitamente ligado à possibilidade de ler e escrever. São competências que permitem a cada um, ao longo da vida, localizar informações e transformá-las em conhecimentos, estruturando respostas a situações novas.

Os Cadernos de Geografia colocados à apreciação dos professores procuram atender a conceitos, conhecimentos e habilidades trabalhados nesta disciplina nos ensinos fundamental e médio, reconhecendo o contexto atual que exige da escola uma nova atitude e uma atenção especial às competências antes referidas.

As atividades propostas e as orientações apresentadas nos Cadernos de Geogra-

fia não são modelos encaminhados à mera reprodução na escola. São sugestões aos professores. São algumas estratégias entre tantas outras possíveis. Os Cadernos privilegiam as categorias fundamentais de análise do espaço geográfico: paisagem, território e lugar, enfatizando, para o ensino de Geografia, esta última categoria, o lugar. Sem um maior afastamento aos conteúdos normalmente trabalhados pelos professores, os temas das unidades organizadas em cada um dos Cadernos estão presentes em diretrizes curriculares e em livros didáticos de ampla divulgação. No entanto, nestes Cadernos, as alternativas para a ação pedagógica dirigida à promoção e ao desenvolvimento da leitura, da escrita e da resolução de problemas por meio da Geografia são preocupações que se sobrepõem àquelas com o conteúdo específico de Geografia.

A disciplina, na proposta presente, não é vista de forma isolada, como uma das tantas disciplinas de uma grade escolar. Ela é compreendida no contexto do conjunto das disciplinas que desenham o currículo escolar e se empenham em assegurar as competências-foco. Por outro lado, as unidades de Geografia e as atividades sugeridas são dirigidas a professores que concebem a sala de aula e a escola como lugares nos quais alunos e professores ali estão para aprender. Esta concepção traz, dentre tantas implicações, a mudança da atitude do professor em sala de aula. Para a adoção do trabalho proposto nos Cadernos, espera-se que o professor comprometa-se com a leitura prévia e atenta dos mesmos, que organize seu planejamento e faça o acompanhamento das ações, nada deixando ao acaso. Em sala de aula, ocupará vários lugares, todos importantes. É o professor quem orientará, observará, registrará,

questionará. O acompanhamento atento de cada aluno tem o intuito de identificar e valorizar potencialidades, de interferir e auxiliar nas dificuldades, favorecendo as possibilidades de aprendizagem e a construção de conhecimentos. As atividades em sala de aula foram pautadas pelo diálogo e pela participação dos alunos, mesmo compreendendo que demandam um ritmo mais lento para sua concretização.

O enfoque adotado e as atividades sugeridas nos Cadernos fundamentam-se em proposições já bastante divulgadas entre os pesquisadores que se dedicam ao ensino de Geografia. São proposições que, acredita-se, sejam reconhecidas pelos professores que acompanham a farta e qualificada produção na área. Ser leitor do que é produzido na sua área de ensino é condição inicial para que seus alunos sejam leitores em Geografia.

Em trabalho anterior (SCHÄFFER, 2005, p. 149-150), há uma seleção de orientações metodológicas para o ensino de Geografia, muitas das quais assumimos na organização dos Cadernos. É o caso da abordagem dos temas a partir da realidade do lugar, da sua dinâmica e da sua relação com outras escalas, numa identificação e análise de problemas geográficos concretos, que tenham significado atual. É também o caso da valorização da leitura e da escrita em Geografia.

Em uma proposta assim encaminhada, as disciplinas não são vistas apenas em suas particularidades e cada aluno como aprendiz compulsório de uma ciência. A Geografia e as demais disciplinas compõem um todo e associam-se, partilhando compromissos comuns. Especialmente em relação à leitura e à escrita, o ensino de Geografia participa pela oportunidade de situações nas quais as leituras geográficas da paisagem, da representação gráfica e cartográfica encaminhem para a competência global da leitura e da escrita. São competências que se traduzem na possibilidade de refletir sobre temas relevantes ao seu contexto espacial e de atuar de forma

consciente na sociedade em que vive.

Ler e escrever em Geografia são condições para que o aluno adquira uma visão de mundo, reconheça e estabeleça seu lugar no espaço geográfico, o que inclui as noções de pertencimento ou de exclusão. A leitura em Geografia surge como o caminho para buscar, selecionar, organizar e interpretar a informação, que é a expressão de um momento do lugar e da vida, portanto uma expressão passageira. Daí que, mais importante que reter a informação, os exercícios de leitura e de escrita devem propiciar aos alunos as condições para que eles possam, de forma permanente e autônoma, localizar a nova informação, pela leitura do mundo, e expressá-la, escrevendo para o mundo de forma pertinente para seu tempo e seu espaço, tornando-se, assim, também legível pelos outros. Ler e escrever em Geografia significa, portanto, adquirir destreza com linguagens específicas: a leitura e a escrita da paisagem, das imagens, dos mapas, do livro didático e do texto técnico de Geografia.

Para ler em Geografia (SCHÄFFER, 2008, p. 88), é conveniente a valorização da experiência vivida pelo aluno a par do reconhecimento desses textos particulares da Geografia: o estudo do lugar (do bairro, cidade), a leitura do texto técnico (o livro didático) e a leitura da imagem espacializada (tradicionalmente o mapa). O recurso a várias fontes instigadoras, como o texto literário, a música, os jornais, as charges, as imagens diversas, discutidas de forma problematizadora, representa desafios reflexivos para o estudo de um tema. O recurso à multiplicidade de fontes, entre as quais se incluem as inovações tecnológicas mais recentes vinculadas à informatização da sociedade, como as fotos aéreas, as imagens de satélite, a busca em rede, a digitalização de informações cartografáveis e a produção de mapas, instiga a curiosidade e a criatividade e volta-se a estabelecer a autonomia do pensar e do fazer.

Portanto, o professor, nas aulas de Geografia e em consonância com o projeto

pedagógico da escola, precisa desenvolver as habilidades longa e repetidamente anunciadas como as desta área. São habilidades que permitem a leitura e a escrita do mundo a partir de recortes espaciais atuais. Ler imagens, representar espaços e graficar grandezas de fenômenos espaciais não são habilidades exclusivas da Geografia, já que constam como habilidades de outras disciplinas. Mas a Geografia tem, na escola, um compromisso curricular com o desenvolvimento de tais habilidades e com a leitura do mundo, para a compreensão das singularidades dos diferentes lugares na Terra na relação com o seu próprio espaço de vida, do qual emergem, cotidianamente, questionamentos, problemas, desafios.

Cada professor de Geografia precisa propor-se a meta de tornar seus alunos su-

jeitos competentes para uma leitura reflexiva e contextualizada do mundo, sujeitos capazes de orientarem suas vidas de forma consciente e atuante no lugar onde vivem a partir das aulas que lhes foram proporcionadas, o que inclui as aulas de Geografia no compartilhamento de atividades com outras áreas do currículo. Esta pode ser uma iniciativa instigante e fecunda. É uma meta intimamente relacionada ao desafio de propor-se a ser um professor que leia e que escreva, isto é, que resolva um dos problemas maiores na profissão, qual seja o de saber como aprendem Geografia seus alunos. Desenvolver nos alunos a competência para resolver problemas significa ser também alguém capaz de resolver problemas que surgem cotidianamente na sua ação na escola.

Referências

SCHÄFFER, Neiva Otero Schäffer. Ler a paisagem, o mapa, o livro... Escrever nas linguagens da geografia. In: BITENCOURT, I. et al. *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 8. ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2008. p. 84-101.

_____. O ensino e o professor de geografia numa escola em mudança. In: FILIPOUSKI, A. M. et al. *Teorias e fazeres na escola em mudança*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRES, 2005. p. 145-154.

Ensino Fundamental - 5ª e 6ª séries

Lugares e suas paisagens

68

Caro professor:

Como se lê na apresentação da área, também a Geografia precisa assegurar a cada aluno, na educação básica, as competências para ler, escrever e resolver problemas. Este chamamento implica o compromisso do professor de Geografia com práticas para a sala de aula, nas quais as atividades e os conteúdos selecionados para cada unidade de trabalho concorram para tal propósito. Através destas competências, a escola passa a promover as reais condições para que cada aluno continue, ao longo da vida, a aprender, a compreender o mundo que o cerca e a capacitar-se para reconhecer e buscar soluções aos problemas que a ele se apresentarem.

Neste Caderno, os conhecimentos geográficos do programa da disciplina no ensino fundamental são vistos como caminhos para o desenvolvimento das habilidades para a leitura de imagens, de representação dos espaços, de construção e leitura de gráficos sobre grandezas dos fenômenos socioespaciais, bem como para a leitura do mundo no qual o aluno vive. Em relação às séries iniciais da segunda metade do ensino fundamental, tais habilidades devem estar relacionadas à leitura do lugar. No lugar de vida de cada um estão as perguntas, os problemas para discussão, a perspectiva de investigação e de busca de soluções.

O conjunto de aulas apresentado a seguir propõe a efetiva participação dos alunos, valorizando suas experiências, seus vínculos familiares, seus interesses e necessidades. No desenvolvimento das atividades, há a atenção a conceitos fundamentais da Geografia, como **lugar** e **paisagem**, categorias que encaminham à compreensão do conceito de **espaço geográfico**. A referência a estes conceitos está no glossário, incluído no final deste Caderno. A proposta considera, sobretudo, o desenvolvimento das competências

básicas (ler, escrever e resolver problemas) para a inserção qualificada no mundo atual.

Objetivos

Os alunos, ao final da unidade, deverão ser capazes de:

- **Ler textos** curtos que contenham vocabulário específico da ciência geográfica.
- **Ler informações** simples constantes em mapas temáticos em diferentes escalas.
- **Escrever** sínteses e comentários.
- **Resolver questões** simples propostas a partir de situações evidenciadas no seu dia a dia.

Habilidades

- Redigir pequenos textos usando vocabulário da disciplina.
- Redigir pequenos textos manifestando suas ideias sobre um tema.
- Localizar informações implícitas em um texto e em mapas.
- Reconhecer no seu cotidiano elementos que sejam referências para a localização espacial.
- Assumir uma atitude responsável em relação a seu meio em discussões sobre questões locais.

Conteúdos

- Conceitos básicos em Geografia – lugar e paisagem.
- Leitura do espaço geográfico – observação de elementos da paisagem, reconhecimento de símbolos e da legenda em mapas.

Tempo de duração: 6 aulas.

Lugares e paisagens

(Aula 1)

Esta aula trata dos conceitos de lugar e paisagem. As atividades exigem habilidade de leitura e exercitam a representação de elementos do espaço geográfico através do desenho.

Professor, para o início da unidade, é preciso realizar, com antecedência, a leitura atenta das atividades solicitadas no Caderno do Aluno. Assim, você conhecerá o conjunto das atividades e terá condições de auxiliar e esclarecer adequadamente seus alunos na medida em que se desenvolvem as aulas.

Prepare e leve para a sala de aula um retângulo de papel, de aproximadamente um quarto de folha A4, para cada um de seus alunos.

Para a aula cinco, na qual será feito um breve levantamento de campo, é necessário tomar as providências comuns a um trabalho de campo, planejando com antecedência. É necessário que você:

- Observe atentamente a rua onde está a escola e anote questões que poderão ser propostas à reflexão com os alunos, durante a saída a campo, sobre o tema lugar e paisagem;
- Solicite autorização da direção da escola para a atividade. No anexo que se encontra ao término deste Caderno, você encontra orientações gerais sobre trabalho de campo;
- Providencie a autorização das famílias para a atividade externa. Este pedido de autorização deverá ser entregue aos alunos na primeira aula da unidade.

Professor, as 5ª e 6ª séries representam um momento crucial na formação de hábitos e rotinas de trabalho. Em especial, o início de cada período de aula é muito importante e formativo. A hora de aula é uma hora de trabalho e precisa ser iniciada como tal, com certa ordenação, que permita tranquilidade ao grupo e condições para o entendimento das orientações. É comum que o professor, pressionado pela pauta de atividades estabelecidas para o período, tente iniciar rapidamente o trabalho em Geografia, relegando a um segundo plano este compromisso de atenção ao aluno e à formação “como aluno”. Quanto mais a escola se organizar como espaço coletivo de atuação, mais seguros estarão professores e alunos para iniciar cada hora de aula. O importante é que os alunos compreendam o que está acontecendo e que o trabalho não se inicie em situação de tumulto e indefinição. Talvez seja interessante, em relação a alunos nesta faixa etária, crianças-quase-adolescentes ou adolescentes-ainda-crianças, lembrar a afirmativa de Dubet, que é um alerta para o trabalho de qualquer professor. O autor afirma que ...os alunos não estão “naturalmente” dispostos a fazer o papel de aluno (1997, p. 223), sendo necessário um trabalho paciente de cada professor para transformá-los em alunos.

Outro aspecto a considerar nos momentos iniciais do contato com os alunos em sala de aula diz respeito à possibilidade de propor um desafio que os mobilize para o trabalho na disciplina. É provável que você consiga um maior envolvimento e comprometimento com as tarefas da unidade se cada atividade for introduzida por uma ou mais questões desafiadoras. Ao propô-las, você favorece a reflexão e a construção de respostas que não estão à disposição numa fonte regular de consulta e que serão elaboradas por relações que exijam do aluno um novo olhar sobre o seu dia a dia e suas experiências.

Inicie esta primeira aula da unidade orientando o grupo a preparar-se para a atividade planejada, como deve ser feito rotineiramente.

Estabelecidas as condições para o trabalho, entregue a cada aluno o retângulo de papel que você preparou. Peça que, de um lado, escrevam seu nome. Abaixo do próprio nome, escreverão o nome de um lugar onde gostariam de viver. No verso do retângulo, escreverão uma ou duas razões para a escolha do lugar, conforme o modelo abaixo.

Nome: *Maria.*

Lugar onde gostaria de viver: *Rio de Janeiro.*

Por que você gostaria de morar neste lugar?

Porque é um lugar bonito e tem muitas praias.

Tão logo considere que a solicitação foi atendida, troque as fichas e promova algumas leituras. Que lugares foram os mais escolhidos? Como os alunos se referiram ao lugar escolhido? Usaram o nome de um país ou cidade? Indicaram o lugar por uma caracterização econômica ou social, como “lugar sem violência” ou “país rico”? Usaram um termo que indique uma caracterização ambiental, como um lugar com montanhas ou praias ou quente ou frio, ou mesmo uma adjetivação que corresponda à paisagem, como “bonito”? Oriente-os sobre o tema, de modo a que observem que a pergunta “lugar onde gostariam de morar” admitiu várias respostas para o termo lugar.

Distribua o Caderno do Aluno e solicite que façam a leitura dos balões que estão no Caderno. Os balões põem em evidência a diversidade de sentidos que o senso comum dá ao termo lugar. Peça aos alunos que se manifestem sobre o que leram, realizando as primeiras atividades ali apresentadas. Deixe-os falarem livremente sobre o que leram nos balões e no recorte do texto de Milton Hatoum. Vá interagindo com o grupo, escutan-

do e perguntando. Sobre o texto de Milton Hatoum, transcrito no Caderno do Aluno, explore a questão do visível, do sensorial em relação à paisagem (formas, volumes, sons, cheiros), e a ideia de pertencimento, de laços afetivos com um lugar e suas paisagens.

Procure fazer com que os alunos, a partir de seus questionamentos, reconheçam elementos que caracterizam a paisagem de um lugar qualquer e que tentem propor, coletivamente, um conceito para lugar em Geografia. Anote no quadro ou peça que um aluno anote as ideias gerais, até que as noções de lugar e de paisagem possam ser elaboradas, de forma coletiva, e transcritas no Caderno do Aluno.

Finalize a aula solicitando que observem com atenção a paisagem por onde circulam, sobretudo a rua e o bairro.

Diferentes lugares e suas paisagens

(Aula 2)

Os elementos que diferenciam as paisagens e o reconhecimento do trabalho humano e da cultura nesta diferenciação são os temas desta aula. As habilidades requeridas são a leitura de imagens e a escrita de pequenos textos.

Professor, para esta aula será necessário que os alunos disponham de um livro didático de Geografia. Ao término desta aula e da aula 3 recolha a autorização para a atividade externa.

Inicie a aula lembrando o tema da aula anterior e questionando sobre o que observaram nos trajetos que percorreram entre a última aula e esta. Como é este lugar onde vivem e onde está a moradia da família e a

escola? Qual é a paisagem que veem quando vêm à escola? Há outras paisagens na cidade? Como são as ruas por onde andam? Como são os prédios? Há elementos que estavam neste lugar antes da presença do homem? Que outros lugares conhecem? Por onde já andaram, além da cidade onde moram? Como são estes outros lugares? É preciso ir a um lugar para conhecer sua paisagem? Por quê?

Valorize a participação dos alunos, anotando termos que se refiram a elementos da paisagem natural (arroyo, morro) e aqueles indicativos do trabalho e da cultura (escola, igreja, edifício, praça). Peça que anotem os termos no espaço destinado a esta atividade.

No Caderno, constam atividades que têm o objetivo de complementar o estudo e de facilitar a compreensão dos conceitos de lugar e paisagem por meio do exercício da escrita. A seu critério solicite a realização de mais exercícios com o mesmo propósito.

A elaboração de um pequeno texto sobre um lugar da escolha do aluno finaliza esta aula. É importante que você decida e oriente sobre a forma e a razão para a elaboração do texto. Decida ou peça ao grupo que defina para quem escreverão o texto, que poderá ser uma narrativa, um bilhete, uma carta, uma descrição, etc.

Durante a aula, lembre de recolher a autorização para a atividade externa prevista para a Aula 5.

Imagens, paisagens, lugares

(Aula 3)

A imagem como representação dos lugares e dos elementos que integram suas paisagens. A leitura de imagens e a representação das paisagens por meio de desenhos, com ênfase à identificação de suas transformações, são as habilidades que serão trabalhadas.

Professor, para esta aula será necessário que os alunos disponham de livro didático.

Inicie a aula retomando o primeiro exercício do Caderno. Explique que, como estão aprendendo Geografia, devem começar a empregar os termos geográficos para descrever a paisagem. É importante que façam um esforço para se habituarem a tratar dos lugares e suas paisagens usando os termos devidos e que estão sendo ou serão aprendidos nas aulas de Geografia. Assim, evitarão o uso de palavras que apenas qualificam os lugares e suas paisagens, como “linda”, “bonita”, “feia”, como aparecem na fala do boneco 3 que está no início do Caderno. A partir desta unidade, convém enfatizar que, ao falarem ou escreverem, precisam caracterizar as paisagens pela descrição de seus elementos.

Peça que um ou outro aluno faça a leitura do “bilhete” que escreveu no Caderno, no final da aula anterior. Valorize o que escreveram, destacando frases que façam uma descrição apropriada de paisagem.

Reúna os alunos em grupo e dê início à atividade proposta. Eles reconhecerão elementos da paisagem de uma cidade e de uma margem de rio. O exercício propõe que os alunos imaginem como ficariam aquelas paisagens se, no primeiro caso, todos os elementos que indicam a presença humana fossem retirados. Eles tentarão “descascar” a paisagem, retirando, um a um, os sinais da atividade humana e anotando os termos do que foi “retirado” (prédios, ruas, carros). Em relação à segunda paisagem, farão o processo inverso, ocupando-a, indicando por escrito o nome dos elementos que incluirão na paisagem.

Além de escrever, cada componente do grupo desenhará como imagina que seria a paisagem da primeira figura (cidade), antes da presença humana, e da segunda (rio e margem), após uma eventual ocupação humana.

Se você desejar ou tiver condições de destinar mais tempo a esta atividade, os desenhos poderão ser feitos em folhas extras para uma exposição e socialização dos trabalhos.

Enquanto os grupos trabalham, circule e verifique como desenvolvem os exercícios solicitados. Observe e discuta com os alunos os desenhos. O que está restando da paisagem “descascada”, isto é, como os grupos imaginam que tenha sido a paisagem original daquela cidade? O que está sendo “construído” na paisagem ainda não ocupada? Por que a escolha daqueles elementos e não de outros?

O exercício do Caderno encaminha ainda para o entendimento que o trabalho humano provoca a ocupação e a transformação contínua das paisagens, diferenciando-as em naturais ou humanizadas (culturais ou geográficas). Para anotarem tais conceitos e complementarem a atividade, os grupos farão consulta ao livro didático. Auxilie-os, orientando-os nesta consulta.

A atividade em aula finalizará com a elaboração de uma frase que implica a posição do grupo quanto a situações de ambientes degradados. O exercício propõe a elaboração de uma chamada ou um slogan relativo à preservação do ambiente e da vida.

Se você decidir destinar mais tempo à atividade, dentro desta unidade, a frase de cada grupo poderá ser transcrita no quadro, ou reproduzida em cartazes e ilustrada, para uma discussão em sala de aula.

Solicite aos alunos que ainda não entregaram a autorização para a atividade externa prevista para a aula 5 que o façam na próxima aula, sob pena de não participarem da atividade.

Os lugares no mapa

(Aula 4)

Identificação de símbolos cartográficos que expressam elementos da paisagem e a organização dos símbolos em legendas. A leitura de informações implícitas na apresentação de

símbolos cartográficos e cores empregadas em mapas é a habilidade a ser trabalhada.

Professor, nesta aula os alunos utilizarão mapas do atlas escolar e o livro didático.

Selecione previamente mapas, de diferentes escalas, que tragam informações sobre elementos da paisagem natural, como altitude, vegetação, rios, minerais, e que sejam obtidas pela leitura direta de símbolos e cores.

Se os alunos não dispõem de atlas para uso individual, o que é importante para a aprendizagem de Geografia, providencie na escola um número de exemplares suficiente para um trabalho em grupo. Os atlas de todos os grupos devem ser iguais.

Liste quais os alunos que ainda não devolveram a autorização para a atividade externa.

Inicie a aula pela discussão do que viram nas imagens que foram trabalhadas na aula anterior. Como denominaram as paisagens representadas? Que elementos foram identificados em cada uma? Que elementos indicam se há presença e trabalho humano naquelas paisagens?

Explique que, além de apresentados por meio de imagens (fotos, pinturas), os lugares e suas paisagens são apresentados em mapas.

Professor, uma ou mais unidades de seu planejamento para esta série deverá contemplar o trabalho com mapas. A habilidade para ler mapas é complexa e exige uma trajetória que se estende ao longo do ensino fundamental e do ensino médio. Há muitas obras especializadas sobre o assunto que fundamentam o processo de ensino e o exemplificam por meio de

atividades práticas. Nestas obras, há dois pontos que se repetem, dada sua importância:

a) o trabalho com mapas e globos, o aprendizado da leitura das informações que ali estão expressas, é um compromisso do ensino de Geografia ao qual o professor não pode se furtar. Mapas e globos precisam marcar presença na sala de aula de Geografia tanto quanto o quadro, as mesas e cadeiras. É preciso familiarizar o aluno com sua presença e com seu manuseio e é preciso planejar as oportunidades para que aprendam a ler mapas;

b) o aluno aprenderá a ler mapas se tiver oportunidades de “escrever” por meio de mapas. Convém, portanto, que, em sala de aula e sob a orientação do professor, o aluno exercite a construção de mapas. A representação de trajetos urbanos, a elaboração de plantas (do quarto, da casa, da sala de aula), entre tantas outras atividades, permitem ao aluno compreender melhor a simbologia utilizada e fazer a leitura dos elementos que, nos mapas, representam a constituição e a configuração dos lugares.

Reúna os alunos em grupos. Peça que abram seus atlas nas páginas que você indicará no quadro. Questione sobre como poderão ler as informações sobre os lugares que estão “escritos” ou “descritos” nos mapas que você selecionou. As respostas dos alunos deverão encaminhar para o uso de termos como cores, símbolos, códigos.

Discuta o uso de código no cotidiano do aluno para que ele possa compreender tal concepção. Procure fazer com que o asso-

ciem ao uso dos símbolos em mapas. Questione sobre as várias formas (códigos) que existem ou existiram para que informações sejam comunicadas. Verifique que relacionem códigos que aparecem em diferentes situações de nosso cotidiano, nas cores das sinalizas, nos sinais de trânsito, no som das sirenes, na pauta musical, na linguagem de sinais, como o uso da LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais, para comunicação com surdos. Peça que falem sobre a existência de algum tipo de código que já utilizem para se comunicarem com os colegas em sala de aula.

Dê um tempo para que olhem vários mapas e descubram como os elementos das paisagens (rios, morros, minas, plantações, cidades, etc.) são representados.

Em seguida, proponha que façam a leitura dos mapas indicados, utilizando os códigos neles utilizados e resolvendo, em grupo, as questões gerais que estão no Caderno do Aluno. São atividades que implicam a leitura de informações que estão implícitas nos mapas. No Caderno está a orientação para a consulta aos mapas e ao livro didático com vistas ao entendimento do significado de símbolos e legenda. Cada grupo escolherá apenas um dos mapas dentre os que você indicar no quadro.

Circule entre os grupos enquanto trabalham. Verifique o andamento da atividade e interfira, auxilie quando necessário. Se, eventualmente, um grupo conseguir finalizar a tarefa antes do término do período ou antes que você suspenda a atividade, solicite que repitam o primeiro exercício escolhendo um segundo mapa da lista que você colocou no quadro.

Finalize a aula solicitando aos alunos que observem com atenção, no retorno para casa, a rua onde está localizada a escola. Que tipos de prédios existem na rua? Ela é calçada, tem árvores, tem terrenos desocupados? Como é o trânsito de pessoas e veículos? Que atividades são realizadas pelas pessoas que trabalham ali?

Lembre aos alunos que ainda não tenham trazido a autorização do responsável para a atividade externa que devem entregá-la no início da próxima aula.

Professor, nesta série, e mesmo em grupos com maior escolaridade, exercícios com mapas são interessantes, mas geradores de dispersão. É comum que, curiosos, os alunos desloquem o olhar sobre várias informações e sobre várias outras páginas do atlas. Convém conceder certo tempo para este “folhear/olhar” que não atende ao propósito específico da atividade. Aos poucos, circulando pelos grupos, você reorienta a tarefa.

O lugar da escola

(Aula 5)

Realização de um levantamento de campo e posterior representação das informações como exercício preliminar de observação e escrita da paisagem.

Professor, para desenvolver esta aula as providências foram tomadas no início da unidade. Confira previamente se todos os alunos estão autorizados pelas famílias para realizarem atividade externa. Para eventuais alunos não autorizados para o trabalho fora da escola, planeje uma atividade extra. Pode ser um exercício de observação do pátio da escola, se houver algum adulto que acompanhe o grupo, ou uma consulta bibliográfica a ser realizada em sala de aula ou na biblioteca.

No início do período, oriente os alunos que não foram autorizados a realizar a atividade externa sobre o trabalho que farão

enquanto os demais realizam a atividade em campo.

Ainda em sala de aula, indique claramente aos demais as tarefas e as atitudes de convivência que devem ser apresentadas pelos grupos de trabalho fora da escola.

Esclareça brevemente o que é um trabalho de campo e sua importância como procedimento para aprender Geografia pela observação da paisagem de um lugar. Explique que, por esta razão, você solicitou que observassem, individualmente, ao término da última aula, no retorno para casa, a rua da escola. Agora é o momento de, em grupo, confirmarem e registrarem as observações no Caderno.

Conduza-os para a rua. Como o tempo é curto, apenas um período, os grupos circularão apenas na quadra da escola. Poderão sentar num cordão de calçada, se for seguro, ou em um lugar qualquer para conversar, trocar ideias, indagar o professor sobre questões relativas às observações que estão fazendo. Por fim, farão as anotações no caderno. Se houver tempo, desenharão a rua e seus elementos. Poderão também fotografar.

Retorne à sala de aula. Solicite que, no retorno às moradias, observem a rua onde moram, comparando-a com a rua da escola.

Professor, esta é uma atividade expedida de levantamento de campo. Um trabalho de campo, conforme está no texto colocado em anexo, é bem mais amplo. Ele demanda um planejamento detalhado, um tempo maior para que os alunos desenvolvam as atividades relacionadas ao trabalho: observação, coleta de materiais, entrevistas, desenhos. Ele não se conclui no tempo destinado à atividade externa, mas é exigente de retomada dos dados em sala de aula, na forma de exposições, relatórios, dramatizações, avaliações e encaminhamento de novos estudos.

Mapas e ruas – Nossos lugares e sua representação

(Aula 6)

Esta aula encerra a unidade. Dá seguimento à abordagem sobre os conceitos de lugar e paisagem articulada à habilidade para o emprego do vocabulário trabalhado na unidade, para a leitura e a formulação de síntese crítica sobre uma questão do cotidiano do aluno.

Professor, para esta aula será necessário um mapa mural da cidade. Antes da aula, recubra com papel celofane colorido a área do bairro onde está a escola, para que possa ser vista de longe. Cole um fio de lã colorido sobre o celofane, marcando o trajeto da rua na cidade. Ao recobrir o bairro com celofane, você permite que as ruas permaneçam visíveis e, ao mesmo tempo, que os alunos possam visualizar a posição do bairro na cidade, comparando sua extensão com a extensão total da cidade. O fio de lã sobre o celofane tem também o propósito de facilitar a visualização. Papel celofane e fio são recursos que podem ser fixados em um mapa e posteriormente retirados sem estragá-lo.

Inicie a aula colocando o mapa mural da cidade no quadro. Diga por que colocou a cobertura de celofane e o fio de lã. Questione sobre o número de ruas que existem em uma cidade. É possível conhecer todas elas? Serão todas iguais?

Retorne à atividade da aula anterior. Peça que se manifestem sobre as observações que fizeram

sobre a rua da escola. Valorize registros sobre os elementos da paisagem que indiquem adequado uso de vocabulário: rua calçada, árvores de grande tamanho, canteiros malcuidados, casas pequenas, edifícios de muitos andares. Lembre que nestes registros precisam evitar expressões pouco precisas (feio, bonito, maravilhoso), como está na fala do balão do boneco 3 da aula 1.

Peça que cada um leia o poema “O Mapa”, de Mário Quintana, que está no Caderno do Aluno. Pergunte se conheciam o poema, se já haviam lido outros poemas de Mário Quintana.

Professor, sobre a vida e a obra de Mário Quintana, há muito material. “O Mapa” é um dos poemas mais conhecidos. É importante que os alunos recebam algumas informações que permitam compreender este trabalho. Mário Quintana, poeta gaúcho, nasceu em Alegrete, em 1906, e morreu em Porto Alegre, em 1994. Trabalhou em vários jornais gaúchos. Em 1940, lançou *Rua dos Cataventos*, seu primeiro livro de poesias. Seguiram-se as obras *Canções* (1946), *Sapato Florido* (1948), *O Aprendiz de Feiticeiro* (1950), *Espelho Mágico* (1951), *Quintanares* (1976), *Apointamentos de História Sobrenatural* (1976), *A Vaca e o Hipogrifo* (1977), *Prosa e Verso* (1978), *Baú de Espan tos* (1986), *Preparativos de Viagem* (1987), além de várias antologias.

Discuta com os alunos o significado de uma rua na vida da maioria das pessoas, como parte de um bairro, de uma cidade. Fale da paisagem da rua, como exemplo de paisagem e de lugar.

Reúna os alunos em grupo, preferencialmente em grupos diferentes daqueles do trabalho anterior. Peça que relacionem elementos comuns à paisagem das ruas que observaram, tanto a do colégio, na aula anterior, quanto aquelas onde cada um reside. Existem elementos comuns na paisagem? Em todas as ruas há árvores? E calçadas? Padarias? Oficinas mecânicas? Desafie-

os a elaborar uma lista na qual conste apenas o que é comum a todas as ruas observadas pelos componentes do grupo.

Desafie-os ainda a criar um código no qual conste um símbolo para cada elemento que incluíram na lista. Os símbolos podem ser aqueles que já leram nos mapas trabalhados na aula 4 ou novos símbolos que serão inventados pelo grupo para representar os elementos da paisa-

gem daquelas ruas, como casas, edifícios, praças, e que não constavam dos mapas lidos.

Definido o código, peça que trabalhem no Caderno, elaborando uma frase, e que procurem dar uma resposta à questão proposta.

Se houver possibilidade, promova a troca dos Cadernos, conforme lhe parecer melhor, verificando se os alunos conseguem decifrar a frase escrita pelos colegas.

Espaço geográfico e as categorias que o constituem

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental* (MEC, 1998, p. 26 a 29) esclarecem sobre a concepção de Geografia, destacando o espaço geográfico como objeto central do estudo dessa área de conhecimento. Ele é considerado uma totalidade dinâmica em que interagem fatores naturais, sociais, econômicos e políticos. Por ser dinâmica, essa totalidade transforma-se ao longo dos tempos históricos, permitindo às pessoas a redefinição de suas formas de viver e de percebê-la.

As categorias território, paisagem e lugar, como desdobramentos, referem-se ao espaço geográfico e a suas diferentes visões, permitindo explicá-lo e compreendê-lo. Permitem ao professor desenvolver um trabalho que aproxime a Geografia que se ensina das concepções que se fundamentam tanto nas relações socioculturais presentes na paisagem como nos elementos físicos e biológicos que dela fazem parte. Tais categorias permitem, ainda, investigar as múltiplas interações estabelecidas na constituição dos lugares e territórios.

A categoria paisagem tem um caráter específico para a Geografia, distinto daquele utilizado pelo senso comum ou por outros campos do conhecimento. É definida como sendo uma unidade visível do território, que possui identidade visual, caracterizada por fatores de ordem social, cultural e natural, contendo espaços e tempos distintos; o passado e o presente. A categoria paisagem está relacionada à categoria lugar. O sentimento de pertencer a um território e a sua paisagem significa fazer deles o seu lugar de vida e estabelecer uma identidade com eles. Nesse contexto, a categoria lugar traduz os espaços com os quais as pessoas têm vínculos afetivos. O lugar é onde estão as referências pessoais e o sistema de valores que direcionam as diferentes formas de perceber e constituir a paisagem e o espaço geográfico. É por intermédio dos lugares que se dá a comunicação entre homem e mundo.

Por outro lado, compreender o que é território implica compreender a complexidade da convivência, nem sempre harmônica, em um mesmo espaço, da diversidade de tendências, ideias, crenças, sistemas de pensamento e tradições de diferentes povos e etnias. É reconhecer que, apesar de uma convivência comum, múltiplas identidades coexistem e, por vezes, influenciam-se reciprocamente.

Sendo a Geografia uma ciência que procura explicar e compreender o mundo por meio de uma leitura crítica a partir da paisagem, oferece importante contribuição para a leitura e compreensão de imagens, textos, gráficos e mapas, auxiliando na construção da identidade cidadã.

Fonte: BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Geografia*. Brasília, 1998.



Referências

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Parâmetros curriculares nacionais – Geografia*. Brasília, 1998.

CASTROGIOVANNI, A. C. et al. *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. 4. ed. Porto Alegre: AGB, 2003.

CASTROGIOVANNI, A. C.; COSTELLA, Roselane Zordan. *Brincar e cartografar com os diferentes mundos geográficos*. Alfabetização espacial. Porto Alegre: EDI-PUCRS, 2006.

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 5/6, p. 222-231, maio/dez. 1997. Entrevista concedida a Angelina Teixeira Peralva e Marília Pontes Sposito, da Universidade de São Paulo.

Tradução de Inês Rosa Bueno.

FILIPOUSKI, A. M. et al. *Teorias e fazeres na escola em mudança*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2005.

NEVES, I. C. B. et al. (Org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 8ª ed. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 2008.

SCHÄFFER, Neiva Otero et al. *Um globo em suas mãos – práticas para a sala de aula*. 2ª ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2005.

SCHÄFFER, N. O. *A leitura do lugar – planejamento de trabalho de campo para o ensino fundamental*. In VERDUM, R., STROHAÉCKER, T. *Desenvolvimento regional, turismo e educação ambiental*. Porto Alegre: AGB-PA, 2000.

Trabalho de campo

A realização de um trabalho de campo oportuniza aos alunos o contato com o espaço real, associando vivências e favorecendo a construção de conhecimentos. A leitura e a interpretação do que é dado observar em uma saída da sala de aula têm grande valor como metodologia investigativa, constituindo-se em importante recurso pedagógico. Tomar como foco de estudos a paisagem próxima, como a escola, a rua, um bairro ou a própria cidade, ou uma área a ser visitada e que se localize a certa distância, é uma prática que acompanha o ensino de Geografia desde suas origens escolares. O trabalho de campo permite, efetivamente, que se construa o conhecimento a partir da realidade observada.

O trabalho de campo é ainda uma possibilidade real de superar a fragmentação do conhecimento, na medida em que o estudo da realidade apresenta múltiplos aspectos, que podem ser explorados pedagogicamente pelas diversas áreas do conhecimento escolar através da ação coletiva dos professores. O papel dos professores, planejando as atividades e sensibilizando o grupo de alunos para o exercício, permite aprofundar o trabalho e qualificar os resultados. Um trabalho de campo apresenta uma série de aspectos relevantes à aprendizagem, já que promove a interação e a integração afetiva dos alunos, associa teoria e prática, possibilita a visão de totalidade, favorece a interdisciplinaridade, desenvolve habilidades de pensamento (observação, relação, comparação, cooperação, etc.) e oportuniza indagações e levantamento de questões, cujas soluções representam desafios à reflexão e à argumentação crítica.

Mais do que em outros procedimentos para o ensino, o planejamento é uma etapa

que exige atenção. Não cabe deixar que a atividade e seus resultados ocorram ao azar, dependentes de improviso. O trabalho deve ser pensado de modo a ultrapassar as etapas iniciais do ver o local, do observar e do registrar o que é visto. O trabalho de campo implica planejamento de atividades que levem o grupo de alunos a avançar nas aprendizagens, ser capaz de inferir, isto é, de levantar suposições, hipóteses, a partir do que é observado. O aluno, em campo, torna-se um aprendiz de pesquisador. Ele deve investigar, isto é, localizar respostas às questões que propôs por sua iniciativa ou por decisão de um grupo de trabalho, verificar as hipóteses que formulou sobre o assunto, pensar soluções aos problemas que verificou no lugar em estudo.

Para organizar uma saída de campo, o professor, sozinho ou com colegas, e se possível envolvendo os alunos, precisa considerar alguns procedimentos, entre os quais situam-se:

- a) Estabelecimento dos objetivos que justificam a saída a campo e o que nela será trabalhado. Uma definição clara dos objetivos é importante para orientar todo o trabalho e sua avaliação;
- b) Planejamento de todas as medidas que precisam ser tomadas e dos recursos necessários. É o momento de responder à questão “Como fazer?”. É quando são detalhadas as ações com cuidado e antecedência: a seleção do local a ser visitado; a solicitação das autorizações da escola, de setores que serão visitados, dos pais. O planejamento envolve a reserva de transporte, providências para alimentação e hospedagem, se for o caso, e a emissão de avisos diversos, de modo que o trabalho de campo, além de cumprir sua função pedagógica, ocorra sem transtornos,

- em segurança, sobretudo em se tratando de alunos do ensino fundamental;
- c) Trabalho prévio com os alunos sobre os fatos que serão observados, os conceitos envolvidos e os resultados esperados. É a etapa para um reconhecimento prévio da área por meio da leitura de mapas, gráficos, perfis, fotografias, imagens, leituras de textos e livros, informações de outras pessoas que conhecem a região;
 - d) Orientação dos alunos sobre os procedimentos técnicos em saída de campo: análise do roteiro que será cumprido, o que deverá ser observado, como questionar, como registrar a observação (anotações, desenhos, croquis, fotos, filmes, gravação de entrevistas);
 - e) Orientação sobre as atitudes que são esperadas, como iniciativa, cooperação, solidariedade e outras, conforme o projeto da escola quanto a este conteúdo de aprendizagem;
 - f) Preparo do seu próprio trabalho e do dos demais professores que estiverem envolvidos para a atividade em campo, acompanhando cada aluno, propondo perguntas, promovendo situações que permitam estabelecer relações, dirigindo a atenção para aspectos específicos, retomando a observação em determinadas situações, organizando momentos de lazer, estabelecendo caminhadas para “sentir” solo, plantas, objetos, pessoas, umidade, limites, distâncias, etc.;
 - g) Previsão sobre a forma como se dará o

fechamento do trabalho, de modo que o professor avalie se os objetivos foram alcançados. Há várias estratégias e atividades que podem ser desenvolvidas para este encerramento, desde a mais usual e necessária, que é a elaboração e a entrega do relatório do trabalho de campo, isto é, o registro formal, escrito e documentado sobre o que foi pesquisado, a exposições, debates, maquetes, campanhas, dramatizações, etc. No caso do relatório, é importante que, a cada oportunidade de trabalho de campo, o professor indique com clareza o que espera do relatório, tanto no que se refere à forma (capa, margens, ilustrações, forma do texto) quanto aos conteúdos e conclusões.

Fazer a leitura de um lugar e de sua paisagem por meio de trabalho de campo é uma atividade **valiosa**. Uma mesma paisagem permite vários recortes para investigação de questões mais concretas e simples, como é o caso da observação de formas, de elementos constitutivos, de transformações, de funções, a outras mais complexas. Nesta atividade, como nas demais que estão voltadas a assegurar as aprendizagens dos alunos, enfatiza-se o preparo e o empenho do professor para a qualidade do trabalho e o alcance dos resultados esperados. De seu planejamento e orientação dependerá o aproveitamento desta oportunidade de aprendizagem pelo aluno.

Referências

GOULART, Lígia Beatriz. *Trabalho de campo – notas de orientação metodológica*. Osório: FACOS, 2008. Dig.

SCHÄFFER, Neiva Otero. *A leitura do lugar – planeja-*

mento de trabalho de campo para o ensino fundamental. In: VERDUM, R. e STROHAECKER, T. *Desenvolvimento regional, turismo e educação ambiental*. Porto Alegre: AGB-PA, 2000.

Ensino Fundamental - 7ª e 8ª séries

Um lugar no mundo: a China

Caro professor:

Como se lê na apresentação da área, também a Geografia precisa assegurar a cada aluno, na educação básica, as competências para ler, escrever e resolver problemas. Este chamamento implica o compromisso do professor de Geografia com práticas para a sala de aula, nas quais as atividades e os conteúdos selecionados para cada unidade de trabalho concorram para tal propósito. Através destas competências, a escola passa a promover as reais condições para que cada aluno continue, ao longo da vida, a aprender, a compreender o mundo que o cerca e a capacitar-se para reconhecer e buscar soluções aos problemas que a ele se apresentarem.

Neste Caderno, os conhecimentos de caráter geográfico do programa da disciplina no ensino fundamental são vistos como caminhos para o desenvolvimento das habilidades para a leitura de imagens, de representação dos espaços, de construção e leitura de gráficos sobre grandezas de fenômenos socioespaciais, bem como para a leitura do mundo no qual se vive. Em relação às séries finais da segunda metade do ensino fundamental, tais habilidades devem estar relacionadas à compreensão das singularidades de diferentes lugares na Terra na relação com o seu próprio espaço de vida, do qual emergem, cotidianamente, questionamentos, problemas, desafios.

Nesta etapa da escolaridade, os alunos têm interesses ampliados e diversificados. Têm acesso e dominam muitos recursos de informação. Têm opiniões. Assim, o conjunto de aulas apresentado a seguir, que focaliza a China, propõe a efetiva participação dos alunos, valorizando suas posições e procurando a complexificação dos conhecimentos e o desenvolvimento de competências básicas (ler, escrever e resolver problemas) para a inserção qualificada no mundo atual a partir do estudo de uma nação.

A abordagem e as atividades propostas, que privilegiam os vínculos entre a realidade local e uma realidade regional distante, podem ser adotadas para outros países ou mesmo para introduzir o estudo de um continente qualquer. Qualquer estudo regional requer a construção dos conceitos de região e regionalização. É necessário que o professor compreenda a importância deste estudo inicial para o seguimento das aprendizagens. Da mesma forma, é fundamental a opção por um percurso pedagógico que se afaste da linearidade e da compartimentação dos conteúdos e que se preocupe em explicar a realidade local e o cotidiano dos alunos por meio de relações com realidades que se descortinam em outras escalas espaciais. A abordagem proposta para o estudo da China considera tais relações e exemplifica uma possibilidade de trabalho que rompe com o enfoque fragmentador de regionalização ao contextualizar a área em estudo e ao permitir análises interpretativas do espaço escolhido, favorecendo uma leitura de mundo em sua globalidade.

Objetivos

Os alunos, ao final da unidade, deverão ser capazes de:

- **Ler textos** sobre temas do mundo atual, adquirindo e utilizando em novos contextos verbais vocabulário específico da ciência geográfica.
- **Ler informações** e dados apresentados em material gráfico e cartográfico.
- **Escrever** sínteses das investigações feitas em aula.
- **Analisar** problemas socioambientais evidenciados no estudo da China e propor soluções a partir da comparação com os problemas vividos em seu próprio espaço geográfico.

Habilidades

- Reconhecer elementos geográficos significativos de um dado espaço nacional (China).
- Identificar transformações recentes e a repercussão no panorama mundial.
- Perceber que a sociedade e a natureza do país seguem princípios e leis próprias e que o espaço geográfico resulta das interações entre elas ao longo de um processo histórico.
- Utilizar a linguagem gráfica e cartográfica para obter informações e para representar a espacialidade dos fenômenos geográficos de um dado território.
- Fazer leituras de imagens, de dados e de documentos de diferentes fontes de informação, de modo que interprete, analise e relacione informações sobre o território chinês e suas diferentes paisagens, reconhecendo seu patrimônio sociocultural.

Conteúdos

- A China – elementos de situação no planeta e singularidade sociocultural.
- As transformações no setor produtivo e a inserção no mercado mundial.

Tempo de duração: 6 aulas.

A China no mundo

(Aula 1)

Esta aula dá início à unidade, trabalhando a localização da China no mundo. Exigirá habilidade na leitura de mapas e a síntese de informações.

No início desta primeira aula, explique o trabalho que será realizado na unidade e solicite que comecem a colecionar reportagens de jornais e revistas sobre a China, mesmo que sejam relativas a eventos já ocorridos. Peça que acessem *sites* sobre o país, caso tenham disponibilidade. Oriente-os a manter um registro das informações coletadas, especialmente quanto à impressão de materiais recolhidos de *sites*. Su-

gira que se limitem à síntese do que é relevante, em relação a *sites*, e que lembrem de anotar a data do acesso à página.

Professor, para iniciar a unidade:

- Providencie um mapa-múndi mural;
- Conheça as atividades propostas no Caderno do Aluno;
- Reserve exemplares de atlas no setor responsável, caso os alunos não disponham de atlas individual para trabalho em aula.

Solicite que leiam o texto inicial do Caderno do Aluno e peça que se manifestem sobre o que fariam caso tivessem que enfrentar o problema do personagem do texto quanto às dificuldades de adaptação a outro país. Intervenha, complementando informações sobre o país ou problematizando manifestações do senso comum, ideias preconceituosas ou depreciativas.

Coloque em discussão: Todos os chineses são iguais? Por que se afirma que o que eles comem é exótico? O que comemos no Brasil não é?

Explique que, a partir dessa aula, eles irão iniciar o estudo da China através da construção de um **portfólio** que será constituído pelo Caderno do Aluno e pelo conjunto dos materiais trabalhados. Oriente os procedimentos para a organização do mesmo.

Portfólio: É o lugar (pasta, arquivo ou caderno) onde são reunidos os registros produzidos pelos alunos, a partir de sua trajetória de aprendizagem. Nele, são colocados textos, ilustrações, informações obtidas em diferentes fontes, ideias e reflexões, enfim, toda sua produção, inclusive os questionamentos.

Professor, numa sociedade que valoriza o conhecimento e as competências para continuar aprendendo, convém propor atividades nas quais os alunos sejam ativos participantes. Por isso, a importância de falar com os alunos sobre a dinâmica de coleta individual de materiais e, sobretudo, das atitudes de cooperação e solidariedade no trabalho, quando cada um coloca à disposição do grupo o que conseguiu reunir. É necessário ressaltar ainda a multiplicidade de recursos hoje disponíveis para obter informações sobre um fenômeno ou um país qualquer. Significa lembrar-lhes que é interessante que procurem ir além das atividades propostas em aula, investigando por conta própria e segundo seus interesses. Sugira a consulta a livros, jornais e semanários, alguns disponíveis nas bibliotecas escolares, e, se possível, acessem a internet, seja no laboratório de informática da escola, seja em casa. A velocidade com que mudam as paisagens geográficas e seus contextos socioespaciais não nos permite mais estudar um país qualquer recorrendo apenas ao livro didático, mesmo que atualizado.

Solicite aos alunos que abram o Caderno e o atlas para realizarem, individualmente, o exercício indicado para a aula 1 sobre elementos de localização da China no Planeta.

Dê um tempo para a atividade. Reúna os alunos em grupos e peça que comparem as respostas. Se houver discrepância, peça que revisem os valores anotados, consultando novamente o mapa. Definidas as respostas pelo grupo, deverão discutir a razão das respostas discrepantes, de modo que o grupo ajude cada colega a identificar o porquê das diferenças nos valores anotados e a forma correta de ler o mapa.

Chame um aluno para que leia as respostas, coloque-as no quadro e mostre os pontos no mapa mural. Confira o resultado, corrija e explique novamente, caso haja necessidade.

Professor, os alunos nesta etapa da escolaridade deveriam estar familiarizados com a consulta aos mapas de um atlas escolar, o que nem sempre ocorre. Se julgar necessário, retome a questão. Explique o que é um atlas, como se procura um determinado mapa e como se consultam as informações, aproveitando o momento para chamar a atenção para seus elementos básicos, como título, legenda, escala, orientação e, conforme o mapa, a fonte e a data. Convém lembrar, também, o que significa cada um desses elementos. Se conveniente, inclua outros exercícios de leitura de mapas, além dos que constam no Caderno do Aluno. Considere tal lacuna de aprendizagem como compromisso que precisa ser assumido até que o entendimento se faça.

Encerrado o exercício, recomende que olhem novamente o mapa do atlas para perceber a extensão de terras ocupadas entre os paralelos e meridianos limites do território chinês.

Peça que discutam no grupo sobre o que se pode saber sobre um país apenas pela informação de suas coordenadas geográficas, sobre o que elas indicam quanto à extensão de um país e sua posição no planeta. Explore as decorrências da extensão quanto à maior ou menor diversidade de paisagens. Explore as consequências da localização em relação ao Equador, para o entendimento dos aspectos relativos às características climáticas e de vegetação.

Encaminhe o exercício correspondente no Caderno do Aluno que se refere à construção de uma síntese da discussão.

Finalize a aula, sistematizando no quadro o conjunto de respostas, destacando a diversidade de paisagens que essa situação geográfica estabelece e as possibilidades de variações climáticas, de vegetação e, por consequência, de ocupação humana.

A seu critério, a unidade poderá ser estendida para incluir aulas sobre o tema da ocupação humana no território chinês. A questão demográfica é um tema complexo e, ao mesmo tempo, interessante para esta faixa etária, especialmente por permitir comparar dois dos grandes conjuntos demográficos do mundo atual, como são a China e o Brasil. São também nações que têm posições demográficas diferenciadas face ao crescimento de suas populações. Tal discussão representa um desafio especial para a compreensão das duas realidades. A mesma estratégia de leitura de mapas, no caso de mapas temáticos sobre demografia da China e do Brasil, poderia ser explorada. Algumas perguntas podem ser desestabilizadoras, orientando o interesse sobre os contextos demográficos. Fazer e comparar cálculos de densidade demográfica é um exercício simples, mas provocador de muitas questões. Como ficaria a rua em que moram se ela fosse multiplicada pela diferença de densidade entre o Brasil e a China? Um desafio à reflexão é saber se, no Brasil, o governo poderia impor medidas, como na China, para que as famílias tivessem poucos filhos.

Professor, é provável que, entre os comentários, surjam informações obtidas pela leitura dos mapas e conhecimentos prévios sobre a China, que decorrem da atual exposição daquele país à mídia. Eventuais perguntas merecem atenção. Os alunos já terão em aula material coletado e desejarão discuti-los. Mostre o que organizou, caso também tenha feito uma coleta. Durante esta troca de materiais e informações, explique o procedimento para arquivar o material, cuidando para que esteja datado. Aproveite

para dialogar sobre respeito à diferença, situar a diversidade cultural no mundo e estimular sentimentos de acolhida ao outro e às suas peculiaridades. É comum que os países – e suas populações – estejam representados no imaginário dos alunos por alguns símbolos ou ideias. A própria “historinha” desta aula tem este caráter. Não raro surgem ideias depreciativas. A aula de Geografia deve ser um momento propício a tornarem claras tais representações, a questioná-las, a contra-argumentar, a ampliar horizontes que ponham em cheque tanto o preconceito àquele que está distante (o chinês, sua cultura) quanto às generalizações relativas àqueles que nos estão próximos. O reconhecimento da complexidade do mundo e o respeito à sociodiversidade deve se constituir em objetivo nesta interação problematizadora.

A extensão do território chinês

(Aula 2)

A aula aborda a extensão da China e o estudo de seus fusos horários. Explora a leitura e a compreensão desta estratégia como a resolução de um problema para atender à maior mobilidade dos homens sobre o planeta.

Professor, para esta aula será preciso providenciar atlas para cada um dos alunos e ter um globo em sala de aula.

Retome a síntese que redigiram no Caderno no final da aula anterior.

Proponha que abram o atlas e observem um mapa do Brasil, fazendo no Caderno o mesmo exercício que foi feito sobre o território chinês (coordenadas limites).

De forma dialogada e buscando a participação de todos, procure que estabeleçam similaridades e diferenças entre o território brasileiro e o chinês quanto aos dados de extensão e posição na Terra.

Explore a leitura da informação cartográfica para que possam verificar outros dados sobre elementos do clima e da vegetação de um país qualquer. É provável que uma das indicações seja a da diferença de horários entre lugares no mesmo país. Caso ela não surja, traga a questão ao grupo.

Questione sobre a razão para o estabelecimento de um sistema internacional de horário e sobre a razão do meridiano de Greenwich ser considerado o meridiano inicial. Avalie se os alunos reconhecem a relação entre o movimento de rotação da Terra e o estabelecimento de fusos horários, se têm informações sobre as razões históricas da implantação do sistema de fusos horários.

Professor, o reconhecimento de faixas horárias e sua razão ainda têm caráter incipiente nesta etapa da escolaridade. Se necessário, retome o conceito de longitude e a explicação do movimento de rotação da Terra e suas consequências. Use o globo para tanto. Procure retomar tais conhecimentos, estabelecendo um diálogo com os alunos e trazendo situações concretas, inclusive utilizando a situação de viagem do personagem que motiva a unidade.

Reúna os grupos e sugira que voltem aos dados do Caderno sobre os meridianos limites da China e que encontrem no mapa os

referidos meridianos.

Peça que calculem o número de meridianos que atravessam o território da China, considerando apenas os meridianos de valores terminados em 0° , isto é, de 10° em 10° .

Oriente o cálculo solicitado no Caderno quanto ao total de graus de diferença que existe entre os dois meridianos limites e quanto à diferença de **hora solar** entre o meridiano que é o limite do país a leste e o que está mais a oeste.

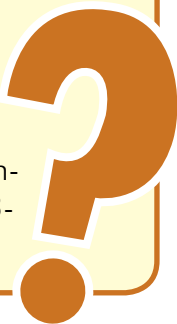
Hora solar: Tempo médio medido pela passagem do Sol pelo meridiano de um lugar qualquer, considerando as variações de rotação da Terra sobre sua órbita. Esta hora foi chamada de hora solar por decorrer do movimento aparente do Sol ao longo do dia.

Hora legal: O mesmo que tempo legal ou tempo civil. Corresponde ao tempo corrigido para o meridiano local, em horas inteiras, respeitando as fronteiras políticas estabelecidas.

Siga a atividade no Caderno do Aluno, onde se encontram instruções para tarefas que se referem:

- À leitura de um texto;
- À explicação de um país conter diferentes fusos horários;
- A exercícios com fusos horários no território chinês, cálculo de **horário GMT**, com exemplos de cidades chinesas, e cálculo com diferença de horário entre aquelas cidades e cidades brasileiras;
- Ao relato de uma situação real ou fictícia vivida por uma pessoa que mudou de fuso horário para participar de olimpíadas e campeonatos, ou por fazer uma viagem de turismo ou negócio, ou, ainda, por mudar de país de residência;
- À criação de uma manchete para o texto elaborado.

Horário GMT: É o sistema usado desde o final do século XIX para organizar o tempo no globo, evitando os problemas gerados, até então, apenas pelo uso do horário local de cada cidade ou ponto sobre a Terra. Com a expansão dos transportes e das comunicações internacionais, foi preciso criar uma convenção internacional determinando um horário mundial, um referencial planetário. Assim, foram estabelecidos os fusos horários, tendo como horário inicial aquele do meridiano de Greenwich (GMT ou Greenwich Meridian Time), popularmente conhecido como a hora de Londres. Ver Schäffer, 2005, p.103-104.



Peça que façam um levantamento dos materiais que eventualmente tenham conseguido coletar, organizando-os conforme os assuntos que abordam. Se alguém tiver uma nota que se reporte à diferença de horário na China ou à sua extensão territorial, solicite a leitura para o conjunto da turma.

Ao término da aula, peça que continuem coletando materiais, especialmente sobre a língua mandarim, e organizando-os no portfólio. Peça que tragam o livro didático e o atlas escolar, caso tenham tais recursos, para uso em sala de aula.

Mandarim - uma língua, um povo

(Aula 3)

Esta aula aborda a questão da língua de uma nação como um elemento central da cultura, da nacionalidade e da comunicação entre os povos. Trata de seu papel no atual contexto da integração territorial da China e

na relação com outras nações. Trabalha as habilidades de leitura de textos e de elaboração de sínteses.

Professor, para esta aula, é interessante dispor de um mapa-múndi.

Discuta com os alunos o tema da aula: uma única língua oficial para um país tão grande, questionando sobre possibilidade histórica de constituição de uma unidade nacional quando os meios de comunicação, como o rádio e a televisão, inexistem. Discuta as características regionais culturais dentro de um mesmo país, sempre tomando o Brasil como exemplo. Situe a importância de uma língua nacional para a integração interna e para as relações internacionais.

Forme grupos e peça que cada componente coloque à disposição os materiais que reuniu sobre as questões linguísticas na China e a língua mandarim. Redistribua os materiais coletados entre os grupos, se julgar necessário, para que todos tenham textos suficientes para leitura. Solicite que façam a leitura de todos os materiais disponíveis.

Oriente o trabalho indicado no Caderno do Aluno. Farão as sínteses das informações colhidas e localizarão as cidades que eventualmente forem citados nas reportagens.

Cada grupo fará, ainda, algumas perguntas que possam ser dirigidas a quem fale ou conheça a língua mandarim.

Peça aos grupos que escolham a questão mais interessante dentre as elaboradas por eles. Chame um dos integrantes de cada grupo para transcrevê-la no quadro. Os grupos escolherão uma das questões expostas no quadro, e que não seja a elaborada pelo próprio grupo, para copiar no Caderno e responder no espaço destinado a esta tarefa.

Professor, explique à turma que a habilidade em elaborar perguntas é importante para obter informações. É uma estratégia para seguir aprendendo. Mostre a importância da elaboração de perguntas, cujas respostas não se limitem ao mero sim ou não ou a uma resposta informativa básica, como o nome de uma cidade ou o total de pessoas que fazem uso de uma dada língua. Insista com enunciados que signifiquem um problema a ser enfrentado pelo entrevistado, que exija raciocínio, argumentação e posição pessoal sobre o assunto. Ao circular pelos grupos, durante o trabalho, você pode verificar as perguntas elaboradas e discutir novas formulações. São exemplos de questões: Por que placas e *outdoors* na China aparecem escritos em inglês, se em outros países, como o Brasil, esta não é uma situação comum? Qual a melhor forma de aprender a língua? Quanto tempo, antes de viajar para a China, seria necessário para aprender mandarim e manter uma comunicação razoável com a população local? É possível viver na China sem saber sua língua? O que diferencia o mandarim do português? Quando os chineses começaram a falar a língua mandarim? Existem outras línguas na China, além do mandarim?

China: uma economia complexa e em transformação

(Aula 4)

Esta aula discute questões sobre relações de trabalho na China atual, no contexto das possibilidades que se abrem para abastecer

o mercado externo em grande escala. Habilidades para a leitura de textos didáticos e não didáticos e para a escrita são condições para o trabalho.

Professor, para esta aula, providencie dicionários e livros didáticos para os alunos, caso não tenham livro didático individual.

Solicite que os alunos leiam em silêncio os textos *Economia da China: uma potência no século XXI* e *a escravidão laboral na China*, impressos no Caderno, sublinhando palavras desconhecidas e destacando ideias.

Acompanhe a leitura, avaliando a atenção à mesma e a eventuais dificuldades, verificando a seleção das ideias, conforme a orientação expressa no Caderno do Aluno, e se os termos até então desconhecidos foram listados e assimilados pela consulta ao dicionário.

Dê um tempo para o trabalho e, tão logo avalie que a maioria o completou, solicite que um aluno diga que palavras ou expressões ele destacaria em relação ao tema nos textos lidos. Chame mais um ou outro aluno para ampliar o número de expressões. Coloque os termos no quadro de forma aleatória, isto é, que não seja em uma lista ou sequência, de modo que, ao término das manifestações dos alunos, possam ser ligados por linhas que expressem conexões relativas ao conteúdo.

Ex.: fábricas → trabalhadores → bens

Organize, com a participação dos alunos, as devidas conexões, formando uma rede. Insista sempre para que argumentem quanto ao traçado sugerido para a linha e explore o tema geral: economia do país e suas transformações recentes. Dê um tempo para que copiem o quadro final no caderno e para

que elaborem um parágrafo que expresse as principais ideias que estabelecem a rede de termos e seus significados.

Peça que comparem as condições de trabalho expressas nos textos lidos com o que conhecem sobre o trabalho no Brasil. Todos os brasileiros adultos têm trabalho e renda? Como trabalham e vivem os homens e mulheres que recolhem lixo reciclável em nossas cidades? Há crianças que trabalham no Brasil? Em que trabalham? Este trabalho é legalmente permitido? Todos os trabalhadores brasileiros têm segurança no trabalho que realizam e recebem dignamente por ele?

Professor, o estudo de uma área qualquer, especialmente de um país, dá margem a comparações com o lugar de vida dos alunos e à formulação de questões. No caso da economia chinesa, um bom elemento de comparação diz respeito ao valor da moeda nacional de cada país (China e Brasil) na relação com moedas de grande circulação mundial, como o dólar. Esta comparação é interessante na perspectiva de compreender o avanço das exportações chinesas que, em nível planetário, representam um fenômeno econômico novo do final do século XX e do início do XXI.

R\$ 1,99 – A invasão mundial de produtos chineses

(Aula 5)

Esta aula dá continuidade à temática anterior, tratando da produção e expansão do comércio externo chinês. Incluirá a habilidade de leitura de gráficos, mapas e imagens.

Professor, para esta aula, verifique, previamente, o que explorar em gráficos e mapas que constem do capítulo sobre a economia chinesa no livro didático que os alunos utilizam ou de que a escola dispõe.

Pergunte ao grupo se já viram ou compraram produtos chineses; se sabem onde são vendidos. Questione-os sobre as razões dos produtos citados serem provenientes da China. Não poderiam ser produzidos no Brasil? Por que vêm de tão longe? Por que a expansão do comércio dos produtos chineses está associada à expansão das lojas de R\$ 1,99? Peça um exemplo de produto chinês vendido a R\$ 1,99. Qual a durabilidade desses produtos? Quanto custaria um produto similar aos produtos chineses que adquirimos nestas lojas, se fosse produzido no Brasil? Quanto ganha um trabalhador que produz bens vendidos a R\$ 1,99? O que acontece na economia de um país quando tantos produtos chineses são importados?

Reúna os alunos em grupos. Peça que abram o livro de Geografia no capítulo sobre a economia chinesa. Oriente-os a retomarem a leitura do texto do livro, sobretudo sobre o setor industrial e exportador. Peça que verifiquem se têm material coletado sobre o tema no portfólio e que façam também esta leitura.

Em grupo, anotarão o nome de todas as cidades indicadas nos materiais lidos e farão a seleção das principais informações sobre o tema, atendendo ao mapeamento solicitado no Caderno do Aluno. Usando o atlas, localizarão as referidas cidades e as marcarão no mapa do Caderno.

Indique a realização da tarefa do Caderno. Ela consta da leitura de uma imagem, gráfico e charges. Caso você tenha selecionado outras representações no livro didático, peça que abram nas respectivas páginas e que leiam também aqueles materiais, regis-

trando as informações lidas em folha que irá para o portfólio.

Acompanhe a leitura dos materiais indicados para leitura. Oriente e esclareça quando julgar necessário. Verifique se cada grupo está conseguindo indicar textos e títulos adequados às imagens impressas no Caderno para leitura.

Novos desafios

(Aula 6)

A aula dá seguimento ao estudo da economia chinesa, enfatizando o processo produtivo em transformação e a questão ambiental. Trabalha com as habilidades de leitura e sínteses pelo uso de diferentes linguagens.

Professor, para esta última aula, verifique se é preciso ampliar a lista de problemas propostos no Caderno do Aluno através de fichas temáticas. Se julgar necessário, prepare fichas complementares.

Organize os grupos. Peça que leiam todas as fichas da atividade “Desafio chinês”. Traça aquelas questões à realidade local. Temos os mesmos desafios ambientais ou os nossos são outros? Desafie os alunos a refletirem sobre a relação entre o crescimento da produção de um país e o surgimento ou intensificação de questões ambientais. O aumento da atividade produtiva na China ou em qualquer lugar precisa estar sempre associado a riscos ao ambiente do lugar de produção? Por quê? É possível adotar medidas de proteção ao ambiente sem pôr em risco o trabalho e a produção? Como? Permita que se expressem e argumentem livremente. Evite interferir nas manifestações. Promova o envolvimento do maior número possível de alunos e de participações, favorecendo a ênfase sobre o tema

e uma visão crítica da relação com as questões locais de produção e ambiente.

Distribua uma ficha para cada grupo ou permita que cada grupo escolha uma delas. Em grupo, discutirão o tema, propondo solução.

Na sequência, os grupos deverão atender à orientação do Caderno, quanto à redação de uma matéria para jornal que inclua tanto o tema da produção e trabalho quanto a temática ambiental. A matéria deverá ter um título sugestivo e incluir um gráfico, um mapa ou uma charge, elaborado pelo grupo ou selecionado nas fontes de consulta disponíveis.

Encerre a unidade solicitando que atendam ao que é pedido no Caderno do Aluno, quanto à criação de um slogan para publicidade de um produto chinês ou para o próprio país em estudo.

Professor, é provável que os alunos disponham de material sobre a China que permita muitas outras atividades. Terão informações muito diversificadas. O trabalho na escola tem o caráter de sistematizar e contribuir para comparações com o espaço local e nacional do aluno. São escalas mais próximas e nas quais os problemas efetivamente se apresentam. Deles decorre a tentativa escolar de pensar soluções, desenvolver habilidades e atitudes que encaminhem ao exercício da cidadania.

É compreensível que o limite de carga horária destinada à unidade não contemple a diversidade de assuntos relacionados e de leitura de recursos disponíveis. A unidade foi planejada sem incluir pedido de tarefas extracurriculares (temas ou tarefas), o que não significa que não possam ser solicitadas. Sobre tudo, importante é sugerir ou instigar o hábito da leitura. O mercado editorial vem lançando muitos e bons romances de autores chineses, que nos aproximam da história, da geografia, da cultura, dos dilemas daquele país. Mesmo que a leitura venha a ser feita apenas por um ou outro aluno, merecem nosso esforço para a indicação destes textos.

Referências

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Parâmetros curriculares nacionais - história e geografia*. Brasília, 1997.

CASTROGIOVANNI, A. C. et al. *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. 4. ed. Porto Alegre: AGB, 2003.

NEVES, I. C. B. et al. (Org.) *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 8. ed. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 2008.

PERNIGOTTI, Joyce Munarski; GOULART, Ligia Beatriz; SCHUTZ, Liane Saenger; ÁVILA, Vera. O portfólio pode muito mais do que uma prova. *Pátio - Revista Pedagógica*. Porto Alegre, Artmed, 2000.

POMAR, Wladimir. *China - o dragão do século XXI*. São Paulo: Ática, 2000.

SCHÄFFER, Neiva Otero et al. *Globo terrestre - Práticas para a sala de aula*. 2. ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2005.

Site consultado:

<http://www.chinaonline.com.br/> artigos sobre cultura chinesa - acessado em 24 de julho de 2008.

Sugestões de paradidáticos e romances para leitura

POMAR, Wladimir. *China - o dragão do século XXI*. São Paulo: Ática, 2000.

PORTELA, Fernando. *China - viagem pela geografia*. São Paulo: Ática, 1999.

CHANG, Jung. *Cisnes selvagens - três filhas da China*. 12ª. reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CHEN, Da. *A montanha e o rio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

SHUYUN, Sun. *A longa marcha*. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2007.

XIRAN. *As boas mulheres da China*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

Sugestões de filmes:

Ver site: <http://melhoresfilmes.com.br/paises/china>. Acessado em: 24/jul./2008.

Balzac e a costureirinha chinesa, direção de Dai Sijie, 110 minutos, 2002. Década de 70. Em meio à Revolução Chinesa, dois universitários são enviados para uma instituição nas montanhas, a fim de se "reeducarem" e se livrarem de seus costumes ocidentais.

Banhos, direção de Zhang Yang, 99 minutos, 1999. O encontro de gerações de uma mesma família na China próxima a um novo milênio é o tema deste filme.

O sonho azul, direção de Tian Zhuangzhuang, 138 minutos, 1993. O filme se passa na China comunista, convulsionada entre os anos 50 e 60.

Ensino Médio - 1º ano

Novas tecnologias e impactos sobre os lugares

Caro professor:

Como se lê na apresentação da área, também a Geografia precisa assegurar a cada aluno, na educação básica, as competências para ler, escrever e resolver problemas. Este chamamento implica o compromisso do professor de Geografia com práticas para a sala de aula nas quais as atividades e os conteúdos selecionados para cada unidade de trabalho concorram para tal propósito. Através destas competências, a escola passa a promover as reais condições para que cada aluno continue, ao longo da vida, a aprender, a compreender o mundo que o cerca e a capacitar-se para reconhecer e buscar soluções aos problemas que a ele se apresentarem.

O ensino médio, como etapa final do ensino básico, é o momento em que devem ser consolidadas, complementadas e aprofundadas as aprendizagens anteriores. Ao iniciar o ensino médio, os alunos já devem ter competência para ler um texto de Geografia e escrever utilizando vocabulário específico da ciência, mesmo que tais domínios sejam incipientes. Já utilizaram o instrumental gráfico e cartográfico básico e fizeram a leitura e a representação de imagens. No entanto, é comum que o nível de desenvolvimento de tais habilidades para a leitura de informações espaciais seja muito díspar entre os alunos de uma mesma turma, especialmente quando a escola não oferece ensino fundamental e recebe alunos de diferentes procedências e propostas curriculares. Tais disparidades precisam ser consideradas quando da organização do plano de trabalho.

Nesta etapa, a seleção dos temas que marcam a sociedade contemporânea, especialmente no que tange ao desenvolvimento tecnológico em contraponto à exclusão social, permite problematizações que aproxima-

nam a aula de Geografia do cotidiano do aluno, habilitando-o a refletir e a tomar decisões que vão além dos exercícios de sala de aula.

Objetivos

Os alunos, ao final da unidade, deverão ser capazes de:

- **Ler** artigos de jornais e revistas que tratem de temas da realidade, reconhecendo nos mesmos o conteúdo de estudo na disciplina e o vocabulário específico da ciência ali utilizados.
- **Escrever textos** de caráter dissertativo.
- **Escrever** uma proposição, argumentando com clareza e coerência.
- **Resolver problemas** que envolvam o seu cotidiano, a partir do reconhecimento das origens socioespaciais dos problemas apresentados e propondo alternativas teoricamente viáveis de solução.

Habilidades

- Selecionar informações em diferentes textos.
- Analisar e comparar dados.
- Registrar as fontes dos dados.
- Estabelecer comparações, perceber impasses, contradições e desafios do nível local ao global.
- Propor alternativas, utilizando os conhecimentos adquiridos e comunicando-se com coerência e coesão.
- Reconhecer novas tecnologias e compreender seu papel e impacto sobre o cotidiano, os processos de produção, o conhecimento e a vida social.

Conteúdos

- Inovações tecnológicas e transformações no espaço do trabalho e do consumo.
- Consequência na organização espacial e na apropriação e alteração da natureza.

Tempo de duração: 6 aulas.

Novas tecnologias no mundo atual

(Aula 1)

Esta aula trata do tema mudanças tecnológicas e seu papel no mundo atual. Explora a diversidade de transformações no mundo do trabalho, da produção e do consumo. Trabalha as habilidades de leitura e de argumentação com uso de vocabulário pertinente ao tema.

Professor, para esta aula será necessário:

- Fazer a leitura prévia das atividades propostas no Caderno do Aluno para toda a unidade;
- Providenciar dicionário para oferecer aos alunos em sala de aula;
- Reservar atlas na biblioteca escolar para todos os alunos, caso eles não o possuam.

Converse com os alunos sobre a unidade que será desenvolvida. Peça que iniciem o trabalho pela leitura do texto que está no Caderno do Aluno. O texto trata de transformações tecnológicas no mundo atual. No Caderno, estão as orientações sobre a

atividade, quanto ao reconhecimento do vocabulário e busca do significado de novos termos. Os países citados no texto deverão ser localizados nos mapas no atlas escolar. No entanto, para algumas cidades ou lugares em cidades, os alunos precisarão de sua ajuda para reconhecimento. O texto traz a indicação de lugares que se destacam como centros de alta tecnologia, como o **Silicon Valley**, a cidade de **Bangalore** e a comunidade de **El Ghazala** ou **Elgazala**. Oriente-os, se necessário.

Feita a leitura, é solicitada aos alunos a síntese das ideias centrais do texto.

Promova a discussão das ideias selecionadas durante a leitura, após a finalização da tarefa no Caderno. Solicite que alguns alunos façam a exposição oral de seus registros. Questione o grupo quanto ao tema em questão, de modo a suscitar um debate sobre novas tecnologias e seu papel na vida dos homens, a partir das experiências vividas pelos próprios alunos. Inicialmente, você pode apresentar várias questões simples ao grupo: Que equipamentos eletrônicos eles conhecem que não existiam há cinco anos? E há dez anos? Os alimentos que hoje consomem existiam na infância de seus pais? Onde eles são produzidos? Na área rural ou na cidade? Em seguida, avance no tema solicitando que reflitam sobre tecnologias presentes no seu dia a dia e como reorganizariam a vida caso, por uma razão qualquer, durante certo período de tempo, falhassem os sistemas tecnológicos que asseguram algumas das nossas rotinas. "Retire" da vida dos alunos, por três dias, por exemplo, os mecanismos tecnológicos que garantem o fornecimento de energia elétrica, o abastecimento de água ou o serviço de transporte ou de comunicação.

Solicite que pensem sobre mudanças que vêm ocorrendo, ao longo do tempo, na maneira como as pessoas vivem e têm atendidas suas necessidades de alimentos, roupas, medicamentos, lazer, etc. É possível pensar em melhoria na qualidade de vida de um grupo humano sem que haja alguma inovação tecnológica presente? Quem inven-

ta ou projeta novas tecnologias? É possível avanço tecnológico sem pesquisa? Quem paga pelas pesquisas? Como o emprego de novas tecnologias pode causar impactos ao ambiente?

Aproveite para, dentro do possível, acrescentar a esses desafios uma reflexão sobre os excluídos do acesso a bens decorrentes dos processos de inovação tecnológica já amplamente disseminados. Existem ainda brasileiros que não dispõem de energia elétrica e água potável em suas casas? Onde isso mais ocorre? Por quê?

Encaminhe, durante toda a unidade, e sempre que a discussão estiver em grande grupo, a questão do conhecimento, da formação, do estudo, da escolaridade, como condições para o bem-estar humano. Enfatize a importância da disposição para aprender de modo a que possam compreender o mundo atual e sua dinâmica marcada pelas transformações tecnológicas aceleradas em todos os campos.

Professor, o tema é amplo e permite abrir um painel imenso de discussões, abrangendo diversas áreas do conhecimento e, praticamente, todos os setores da vida humana. É também polêmico, assegurando um exercício envolvente para esta faixa etária. É importante, portanto, sua atenção na condução da atividade, de modo que o maior número possível de alunos possa se manifestar, que as manifestações sejam formuladas com clareza e dentro do propósito da atividade e que atitudes de escuta e respeito pelo colega se constituam.

Finalize a atividade com o exercício proposto no Caderno.

Inovações tecnológicas ao meu redor

(Aula 2)

Esta aula procura situar a presença constante de múltiplas tecnologias no cotidiano do aluno e a reflexão quanto à velocidade destas inovações nas últimas décadas, ao comparar hábitos de consumo de gerações que ainda convivem. Trabalha com habilidades para selecionar informações e para estabelecer comparações.

Professor, para a segunda aula é preciso que os alunos disponham de materiais para desenho (folhas, canetas coloridas, tesoura).

Reúna os alunos em grupos e encaminhe a atividade do Caderno do Aluno. Verifique se compreenderam o que é solicitado e dê tempo para que discutam suas experiências de vida, para que relatem uns aos outros como imaginam o consumo cotidiano de seus avós, quando tinham a idade que hoje eles têm. Conseguem imaginar o que os avós faziam, quando adolescentes, ao longo do dia? O que concluem se compararem aquelas rotinas com a rotina que hoje eles, alunos, têm ao longo das 24 horas do dia?

Circule entre os grupos, orientando as trocas de experiências sobre o que fazem da manhã à noite. Peça que reflitam sobre quanto de tecnologia está presente no consumo diário, tomando por ponto inicial e final do relato a tecnologia presente na produção da roupa de cama (atos de levantar e deitar). O relato do grupo será esquematizado em uma folha, conforme exemplo que está no caderno, passo a passo, na forma de linhas. Na linha 1, será indicada uma ação, como tomar banho, escovar os dentes, fazer um lanche.

Na segunda linha, será incluído o produto consumido para realizar a ação (roupas de cama, toalha, dentífrico, etc.) e a tecnologia associada, como o abastecimento de água, de eletricidade, a industrialização de um produto, etc.

Ao término da aula, cada aluno do grupo fará um desenho de modo a constituir a sequência temporal do trabalho. O conjunto dos desenhos do grupo representará, portanto, alguns momentos das 24 horas do dia do grupo e o uso de tecnologias associadas às diferentes ações rotineiras.

Fica a seu critério, professor, o recolhimento do trabalho, ou sua exposição, ou, ainda, a socialização no grupo.

O que comemos vem só da área rural?

(Aula 3)

Esta aula aborda o consumo alimentar, a partir de um exemplo de produto de consumo, e as inovações tecnológicas no trabalho rural. As atividades procuram exercitar a leitura de imagens e a habilidade para escrever sínteses.

Professor, para esta aula será necessário apenas o Caderno do Aluno.

Solicite aos alunos que abram o Caderno e observem as figuras das duas garrafas de suco de laranja, uma normal e uma *light*. Encaminhe questionamentos sobre o processo produtivo, em suas diferentes etapas, do plantio da laranja ao consumo, de modo a promover a discussão sobre a relação tecnologia x transformação da organização do trabalho e da vida rural e urbana em sua

continuidade espacial e ao longo do tempo. São muitas as questões que a observação de objetos ou de sua representação provoca. Sugira que pensem em perguntas possíveis. Um olhar investigativo sobre uma mera embalagem pode dar margem a uma série de indagações e considerações.

Faça um levantamento das questões que a observação das embalagens de suco propiciou e que anotaram no Caderno. Peça que se manifestem e conversem sobre a atitude de acompanhamento do trabalho, ouvindo os colegas e o professor e fazendo anotações.

É provável que tenham indicado questões do tipo: Onde é fabricado o suco? Como é fabricado? Qual a diferença entre o suco de laranja normal e o *light*? Como se produz cada um? Que matérias-primas são empregadas e onde são produzidas? Qual o material que compõe as garrafas? Há produtos químicos no suco? Quais? O que informa o rótulo? A partir destas questões iniciais e de sua avaliação quanto à participação do grupo, avance na discussão, incentivando comparações entre tecnologias no setor do plantio e produção de laranjas (atividade rural ou primária) e tecnologias para o beneficiamento da fruta (setor industrial ou de transformação). Promova também a comparação, nos mesmos setores, entre tempos passados e de hoje. Questione sobre consumo: quem compra suco de uva ou laranja? Todas as pessoas? Traga à discussão o acesso aos bens e a desigualdade social de consumo. A partir do rótulo, promova um debate sobre o papel do consumidor e seu conhecimento sobre o que consome. Vá adiante! Trate do descarte do volume de embalagens. Questione sobre o que fazer com as montanhas de embalagens de plásticos resistentes à degradação.

Ao término deste momento, que precisa ser orientado para que não se estenda por todo o período, peça aos alunos que retornem ao Caderno para escrever, em duplas, uma síntese da discussão. Mesmo que a discussão tenha traçado um painel amplo a partir da observação das figuras, a síntese deve-

rá abordar exclusivamente as mudanças na produção rural face às novas tecnologias ligadas ao campo e à relação com a atividade industrial voltada ao setor primário. Finalize a aula com a elaboração da propaganda indicada no Caderno.

A tecnologia e as transformações do ambiente

(Aulas 4 e 5)

Estas duas aulas têm por objetivo analisar as transformações da natureza produzidas pela introdução das novas tecnologias. Procura trabalhar com habilidades para a localização de informações em livros e materiais de consulta em diferentes linguagens, identificar informações implícitas nos textos, reconhecer a utilização da ironia e ou do humor para expressar ideias, bem como com a habilidade para estabelecer paralelos entre as situações vividas e as estudadas.

Professor, para estas aulas será necessário:

- Que os alunos disponham de livros didáticos. Caso não tenham seu próprio livro, providencie exemplares na biblioteca escolar para que todos possam ler o texto didático em aula;
- Selecionar no livro didático os temas que considera mais importantes para completar a atividade de leitura proposta no Caderno;
- Exemplificar a atividade, usando diferentes exemplares de *folders* de divulgação de eventos ou de produtos, se achar conveniente e possível;
- Material para desenho (folhas, canetas, tesoura, cola), que deverá ser solicitado aos alunos com antecedência.

Peça aos alunos que observem a charge que está no Caderno e que realizem o exercício proposto.

Chame alguns alunos para que leiam suas anotações, organizando no quadro uma lista das situações de transformação da natureza registradas, nas quais as inovações tecnológicas possam ter interferido, seja pelo impacto na degradação, seja pela possibilidade de auxiliar na recuperação de uma área. Questione o grupo sobre o que escreveram, procurando orientar a discussão. Lembre-os sobre o lixo descartado pelos moradores das cidades. Quanto de embalagem e tecnologia de produção das mesmas existe em lixões. Questione sobre a renovação permanente da tecnologia para produzir novos carros, para investir em *design* e desempenho e sobre a tecnologia para controle da poluição do ar pela descarga dos automóveis e das fábricas. Lembre o caso chinês, que foi foco de atenção na mídia durante as Olimpíadas de 2008, face ao rápido crescimento industrial e aos índices muito altos de poluição atmosférica urbana e de contaminação dos rios. Questione sobre a transformação das áreas rurais, antes policultoras, e que agora se especializam em uma única produção, necessitando adquirir nas cidades próximas todos os demais itens alimentares para o próprio consumo, como leite, arroz, açúcar, enlatados, sucos, etc., não mais *in natura*, mas industrializados e embalados, com alto consumo de plásticos. São muitos os exemplos que permitem ao professor vincular o cotidiano dos alunos às diferentes dimensões do emprego de tecnologias inovadoras. Questione sobre os desafios colocados pelas tecnologias de transporte e de produção. Em que medida o barulho ensurdecedor dos aviões; o congestionamento no trânsito urbano; o aumento do consumo de eletricidade para suprir as exigências impostas pelo aumento de uso de aparelhos elétricos e eletrônicos; a eliminação da vegetação de encostas; a compactação de áreas ribeirinhas ou a drenagem de áreas de banhado, para ampliar o espaço urbano e promover a construção de condomínio, praças, shopping, etc., poderão ser revertidos,

também, pelo uso de tecnologias voltadas à preservação das paisagens e à recuperação de áreas degradadas? Pergunte se eles conhecem tecnologias com tal finalidade. Lembre o tratamento de água e de esgoto, a seleção e o reaproveitamento do lixo, os procedimentos para recuperação de espécies.

Concluída a construção de uma lista de referência quanto a inovações tecnológicas e alterações ambientais, oriente a leitura de textos de Geografia no livro didático. Até o momento, a lista foi elaborada a partir dos conhecimentos prévios dos alunos. A leitura do texto de Geografia dará a oportunidade de contato com um texto técnico e, por consequência, de ampliarem e sistematizarem a abordagem sobre o tema. No livro, há matérias sobre aquecimento global, despejo industrial, devastação da vegetação para ocupação dos novos espaços, compactação do solo, assoreamento de rios, inversão térmica, poluição do ar, lixo urbano, lixo nuclear e outros tantos temas de caráter ambiental. A leitura, neste momento, será realizada conforme sua seleção e orientação. Você tanto pode pedir que leiam sobre vários temas como pode distribuir as leituras entre os alunos ou pedir que todos leiam apenas sobre uma problemática ambiental. De qualquer forma, o aluno precisará sistematizar o trabalho da aula, estabelecendo a relação entre mudança ambiental e novas tecnologias, o que implica, inclusive, tecnologias de proteção e recuperação ambiental.

A sistematização será feita através de duas atividades. Uma implica a organização de texto de caráter dissertativo sobre um tópico dentre os diversos que tratam da dinâmica da natureza e de sua transformação recente. Esta atividade depende da realização das leituras que serão feitas na primeira das duas aulas. A redação do texto será finalizada na segunda aula destinada a este tema.

A segunda atividade é a da produção de um *folder* para divulgar um evento que tem por objetivo discutir uma questão ambiental e pensar propostas para sua solução. Cada aluno fará um *folder*. Nele, constarão infor-

mações sobre o evento (título, data, local), o objetivo do evento, na forma de um problema a ser discutido por uma comunidade especializada e interessada e da busca de soluções e inovações encontradas pelos participantes, além do programa. O *folder* será elaborado em folha a ser recolhida pelo professor.

A elaboração deste *folder* será significativa se precedida de uma análise da participação de professores e alunos nas questões ambientais da realidade local (comunidade, escola, residência). Tais questões podem ser estudadas em outros contextos, especialmente o brasileiro, enfocando suas decorrências.

Esta segunda atividade, a elaboração do *folder*, será o fechamento deste estudo. Cabe ao professor promover, por meio desta atividade, a participação efetiva e crítica do aluno.

Professor, como para qualquer uma das aulas sugeridas neste caderno, também para estas há muitas outras alternativas de encaminhamento. Uma sugestão de vídeo interessante você encontra em <http://video.google.com/videoplay?docid=-3412294239230716755> – Acesso em 25/8/2009. Trata-se de uma abordagem ampla sobre tecnologia, consumo e meio ambiente e que pode ser compartilhada por várias disciplinas.

Com trabalho e sem emprego: a tecnologia reorganizando os espaços de trabalho (Aula 6)

Esta aula discute as mudanças relativas à transformação na dinâmica do trabalho, especialmente urbano, diferenciando-o do

contexto do emprego que caracterizou a organização da produção no pós-guerra. Implica habilidade de leitura e argumentação.

Professor, para esta aula, os alunos necessitarão apenas do Caderno.

Inicie a aula solicitando a leitura do texto do Caderno e perguntando aos alunos se já pensaram sobre que profissão ou a qual tipo de trabalho pretendem se dedicar no futuro. Verifique se algum dos alunos já trabalha e peça que caracterize as funções que exerce e sua relação funcional. Tem padrão? Tem vínculo com alguma empresa? Em relação aos que ainda não trabalham e que se manifestarem sobre o que projetam para o futuro, questione se é um trabalho que existe há muito tempo (profes-

sor, sapateiro, médico) ou se é um trabalho novo (digitador, programador, artista de televisão). Converse sobre as características do trabalho ou da profissão pretendida no passado e, hoje, se a forma de trabalhar se mantém ou se mudou. Dê exemplos de novas profissões e de mudança no caráter do trabalho. Lembre situações como a dos trabalhadores em *call centers*, cuja existência só foi possível quando a comunicação por telefone se tornou acessível a grande parte da população. Questione onde ficam esses funcionários e o que fazem. Peça outros exemplos aos alunos. Verifique se conhecem pessoas que trabalham em casa, obtendo renda com o trabalho que realizam. Que trabalho é este? Qual o nível tecnológico do trabalho? Qual a escolaridade necessária? Qual a renda? Mantenha o princípio de discutir sempre a relação entre: escolaridade x trabalho que agrega tecnologia e valor x renda pessoal.

Finalize a aula, solicitando que os alunos escrevam uma mensagem em resposta a um convite de trabalho, conforme está no Caderno do Aluno.

Silicon Valley (Vale do Silício): É a denominação dada a uma região ao norte da Califórnia (EUA), na qual está situado um conjunto de empresas implantadas a partir da década de 1950 com o objetivo de gerar inovações científicas e tecnológicas. São empresas que se destacam na produção de *chips* para as áreas da eletrônica e da informática. É a mais importante aglomeração de empresas de alta tecnologia no mundo. Sua origem está relacionada à ocupação de uma área até então não ocupada, que foi transformada em *campus* universitário. O Vale do Silício abrange várias cidades do estado da Califórnia, ao sul de São Francisco, como Palo Alto e Santa Clara, estendendo-se até os subúrbios de San José. A industrialização dessa região teve início nos anos 90, mas o impulso para o seu desenvolvimento se deu com a Segunda Guerra Mundial e, principalmente, durante a guerra fria, devido à corrida armamentista e aeroespacial. Foram as indústrias eletrônicas do Vale do Silício que forneceram transistores para mísseis e circuitos integrados para os computadores que guiaram as naves Apollo. Muitas empresas que hoje estão entre as maiores do mundo foram gestadas na região: Apple, Altera, Google, NVIDIA Corporation, Electronic Arts, Symantec, Advanced Micro Devices (AMD), eBay, Maxtor, Yahoo!, Hewlett-Packard (HP), Intel, Microsoft, que atualmente está em Redmond, próximo a Seattle, entre muitas outras.

Fontes: http://pt.wikipedia.org/wiki/Vale_do_Sil%C3%ADcio – Acesso em 25/8/2009.
<http://www.cibergeo.org/artigos/CYBERCITY2003.pdf> – Acesso em 17/7/2008.

Bangalore: É a capital e a maior cidade do estado de Karnataka, na Índia. Situa-se a 914 metros de altitude e possui cerca de 6 milhões de habitantes. Em suas ruas, de trânsito caótico, circulam engenheiros bem-sucedidos da indústria de computadores e maltrapilhos pedintes de esmolas. Ao lado de sedes imponentes de empresas multinacionais, veem-se vielas esburacadas e sujas. Embora haja referências históricas a um assentamento naquele local desde o século IX, a história escrita da cidade começa em 1537. No entanto, Bangalore despontou no cenário mundial no final dos anos 80, quando pequenas empresas de *software* se instalaram na região. Bangalore cresceu, neste setor, por diversas razões. A primeira delas foram os incentivos fiscais oferecidos pelo governo, que atraíram as multinacionais. Outro motivo foi a mão de obra altamente qualificada e barata. Nos Estados Unidos, um bom engenheiro de *software* ganha 10.000 dólares por mês, contra 3.500 dólares de um profissional indiano. A Índia tem tradição no ensino de Ciências Exatas. O país conta com mais de 1.800 instituições de ensino de tecnologia, que formam a cada ano 70.000 profissionais para trabalhar no desenvolvimento de *softwares*. Bangalore é o centro industrial de alta tecnologia da Índia e sua capital tecnológica. Lá se situam mais de 1.500 empresas e instituições de pesquisa científica e tecnológica.

Fonte: http://veja.abril.com.br/090403/p_098.html – Acesso em 17/7/2008.

El Ghazala ou Elgazala: É um parque tecnológico de informação e comunicação localizado na estrada de Raoued, a 6 km do aeroporto Túnis-Cartago, na Tunísia, no norte da África, portanto com boa acessibilidade. Constitui-se de uma área de seis hectares, isto é, de um décimo da cidade que a abriga, conhecida como Cidade Tecnológica de Comunicações. Trata-se de um projeto governamental. Elgazala tem por funções ser a hospedeira de empresas inovadoras no domínio das tecnologias de informação e de comunicação (TICs), desenvolver a sinergia entre a indústria, a pesquisa e o ensino superior, promover ideias inovadoras, animar a Cidade Tecnológica de Comunicações e estabelecer uma rede de cooperação internacional. Na qualidade de membro da Associação Internacional de Parques Científicos (IASP), desde junho de 2000, Elgazala tem assinado acordos de parceria com o Tecnopolo de Bari (Itália), com o Tecnopolo Sofia-Antipolis, um dos mais antigos tecnopolos do mundo e que está situado em Nice, na França, e com o Inovação Tecnopolo, de Marselha, também na França.

Fonte: <http://www.unido.org/index.php?id=o26821> – Acesso em 25/8/2009.

Call Centers: São centros de atendimento telefônico. Trata-se de uma estrutura montada para centralizar o relacionamento com clientes que fazem contato com empresas pelo telefone. São organizados pelas próprias empresas ou, seguindo uma tendência crescente, por operadoras especializadas, que contam com grande número de linhas telefônicas, atendentes e computadores para acesso às informações contidas nos bancos de dados dos clientes. Em muitos casos os *call centers* estão em outras regiões, distantes da sede da empresa. Algumas vezes, inclusive, em países diferentes daqueles onde se situa a empresa prestadora dos serviços e em países de língua diferente da língua usada nos telefonemas.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Central_de_atendimento – Acesso em 25/8/2009.



Referências

BRASIL, Ministério da Educação. PCN+ – *Orientações curriculares complementares aos parâmetros curriculares nacionais*. Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: SEMTEC, 2003.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et al. (Org.). *Ensino da geografia – caminhos e encantos*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

FILIPOUSKI, A. M. et al. *Teorias e fazeres na escola em mudança*. Porto Alegre: Editora da Universidade, UFRGS, 2005.

FRIEDMAN, Thomas L. *O mundo plano: uma bre-*

ve história do século XXI. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

PEREIRA, Nilton Mullet et al. *Ler e escrever: compromisso no ensino médio*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2008.

REGO, Nelson et al. (Org.). *Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SCHÄFFER, Neiva Otero et al. *Um globo em suas mãos – práticas para a sala de aula*. 2. ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2005.

Ensino Médio - 2º e 3º anos

Um mundo em transformação: desequilíbrios, tensões, conflitos

Caro professor:

Como se lê na apresentação da área, também a Geografia precisa assegurar a cada aluno, na educação básica, as competências para ler, escrever e resolver problemas. Este chamamento implica o compromisso do professor de Geografia com práticas para a sala de aula, nas quais as atividades e os conteúdos selecionados para cada unidade de trabalho concorram para tal propósito. Através destas competências, a escola passa a promover as reais condições para que cada aluno continue, ao longo da vida, a aprender, a compreender o mundo que o cerca e a capacitar-se para reconhecer e buscar soluções aos problemas que a ele se apresentarem.

Ao encerrar o ensino médio, os alunos já devem estar familiarizados com o instrumental gráfico e cartográfico básico e com a leitura e a representação de imagens. Devem contar também com um vocabulário técnico da ciência para este nível de estudos. Este é um momento para sínteses mais qualificadas e para dar complexidade à leitura, à escrita e à argumentação. Nesta etapa, problematizações sobre o cotidiano do aluno encaminham uma relação mais direta e reflexiva da realidade, através do conhecimento da Geografia e de outras ciências, habilitando-o a fazer considerações mais amplas sobre os temas abordados.

Em vista disso, as seis aulas sugeridas abordam as transformações do mundo atual e seus impactos, seja na escala local ou mundial. Elas tomam o caráter de “problemas” exigentes de ideias e ações. São múltiplos, complexos, identificáveis no entorno de qualquer cidadão e, não raro, pauta de conversas na escola e fora dela. São temas que perpassam várias disciplinas do currículo, assumindo inclusive um caráter de transversalidade, e possibilitam problematizações fecundas. Por meio deles, é possível retomar os **conceitos**

estruturantes da Geografia, estabelecer relações com outras disciplinas e elaborar proposições engajadas no reconhecimento da realidade local.

No final do Caderno do Aluno, foram incluídas atividades complementares à unidade. São textos que se referem a dois grandes temas inseridos no tema geral *Um mundo em transformação: desequilíbrios, tensões, conflitos*. A seu critério, que melhor conhece a realidade e os interesses de seus alunos, outros conceitos e conteúdos poderão ser sistematizados e aprofundados. É o caso de xenofobia, comércio de armas, pirataria, conflitos localizados e tantos outros.

Objetivos

Os alunos, ao final da unidade, deverão ser capazes de:

- **Ler** artigos de jornais e revistas que tratem de temas da realidade, reconhecendo conteúdos de estudo da disciplina, dominando o vocabulário e os conhecimentos específicos da ciência ali utilizados.
- **Ler e compreender** material gráfico, dele recolhendo informações sobre os temas em estudo.
- **Ler mapas** em diferentes escalas, conseguindo comparar os dados cartografados.
- **Escrever textos** de caráter dissertativo e relatórios de pesquisa.
- **Escrever uma proposição**, argumentando com clareza e coerência.
- **Escrever** um texto sobre si, suas intenções e capacitações.
- **Resolver problemas** que envolvam o seu cotidiano, a partir do reconhecimento das origens socioespaciais dos problemas apresentados e propondo alternativas teoricamente viáveis de solução.

Habilidades

- Selecionar informações em textos destinados a leitor adulto, em material didático, em material gráfico e cartográfico.
- Analisar e comparar dados.
- Registrar as fontes dos dados.
- Identificar em textos lidos fatos e opiniões, bem como manifestações do senso comum em relação a questões da atualidade.
- Elaborar tabelas e gráficos mais complexos.
- Identificar o contexto dos fatos em estudo.
- Propor alternativas, utilizando os conhecimentos adquiridos e comunicando-se com coerência e coesão.

Conteúdos

- As grandes questões que afetam a humanidade no início do século XXI e sua expressão em diferentes escalas geográficas.
- Tecnologia e transformações no mundo do trabalho e os impactos de ordem social ou ambiental que decorrem da emergência, intensificação ou alteração do caráter e da organização da produção e do trabalho.

Tempo de duração: 6 aulas.

Problemas ao meu redor – Problemas no mundo

(Aula 1)

Esta aula procura evidenciar temáticas para estudo na unidade, explorando a capacidade de leitura e compreensão de textos para a seleção de informações e hierarquização de problemas de ordem local e mundial.

Professor, para esta aula será necessário:

- Selecionar na biblioteca jornais e revistas do ano em curso, de preferência semanários, de modo a que haja um exemplar disponível para cada aluno;
- Reservar espaço na biblioteca para o trabalho com a turma. Se a escola contar com laboratório de informática e se você tiver familiaridade com seu uso para o ensino, reserve o laboratório.

Inicie a aula informando sobre a dinâmica do trabalho. Se decidir trabalhar fora de sua sala de aula, conduza a turma para a biblioteca ou para o laboratório de informática. Logo após a entrega do Caderno e a realização da atividade inicial, oriente-os a realizarem a tarefa proposta quanto à leitura de um jornal ou revista, que pode ser impresso ou *online*. Naquelas fontes, há diversos textos para leitura. Neles se encontram textos sobre diferentes questões que afetam a vida dos homens. Problemas locais ou mundiais/globais estão apresentados sob a forma de charges, poemas, textos, mapas, etc. Assim, cada aluno, tendo à disposição um único exemplar de um jornal ou de uma revista ou um computador com acesso à internet, poderá ler mais de uma matéria durante o tempo destinado à atividade em aula.

Ressalte aos alunos a importância de sempre anotarem a fonte de um material consultado: nome do jornal ou revista, data e página; *site* da internet consultado e data da consulta; livro do qual um poema foi retirado e autor, ano e página.

Nos materiais, os alunos certamente encontrarão questões de diferentes ordens: políticas, sociais, culturais, ambientais. Peça que cada aluno, ao término das leituras do material que lhe coube, escolha um tema para posterior aprofundamento.

Durante a aula, os registros das leituras serão feitos no Caderno do Aluno.

Um tema em pauta: selecionando um problema

(Aula 2)

Esta aula coloca em evidência a seleção de temas considerados desafios à sociedade atual. Nela, será dada atenção às habilidades de expressão e argumentação dos alunos, o entendimento das leituras e às relações feitas com os conhecimentos prévios e o cotidiano.

Professor, para esta aula, será necessário que todos os alunos tenham atlas.

Retome a atividade anterior, feita no Caderno. Solicite aos alunos que revisem o que anotaram no quadro do Caderno e que se manifestem sobre as leituras e os registros feitos. Completaram a lista do Caderno? Que questões foram destacadas? Quais ocorrem no lugar onde vivem? Quais são específicas de algum outro lugar do Planeta? Em que lugar? Onde se situa? Qual o texto dentre os lidos que mais sensibilizou cada aluno? Por quais razões? Em algum dos textos, é apontada alguma medida para enfrentar a questão apontada na matéria?

Enquanto os alunos se manifestam, o professor, ou algum aluno indicado para “secretariar” a atividade, vai anotando no quadro problemas que não tenham sido incluídos na lista que consta no Caderno do Aluno ou que não se encaixem em nenhum dos itens.

Enquanto esta discussão se realiza, vá sistematizando as manifestações e revisando a lista do Caderno. Verifique qual a op-

ção marcada quanto à escala, se local ou mundial, para cada item. Peça aos que tiverem uma marcação diferente da maioria que justifiquem a escolha. Dê a palavra a outro para que contra-argamente. Deixe que o grupo decida quanto ao âmbito geográfico nas situações polêmicas. Provavelmente, a maioria dos itens apresentados receberá indicação de que tem tanto âmbito local quanto global.

Professor, dialogar com os alunos e promover a troca de conhecimentos entre eles são atividades motivadoras para o posterior aprofundamento de um tema e para o desenvolvimento da habilidade de falar e argumentar. A realização de atividades como estas permite aos alunos manifestarem seu conhecimento de mundo, o que representa excelente oportunidade para que possamos reconhecer lacunas de aprendizagem, para identificar conceitos e preconceitos, senso comum, estereótipos. Ao participar, o aluno indica o que aprendeu nas etapas anteriores de sua escolaridade, o que admite como verdade em decorrência de seu ambiente de vida, o que escuta ou vê em casa, no trabalho, na vizinhança, na mídia. Ele se expõe e mostra ao professor o que ainda precisa aprender.

Ao término, decida, com os alunos, a qual temática geográfica os problemas melhor se relacionam. Fica a seu critério utilizar termos relacionados a grandes divisões da Geografia (Política, Econômica, Física, Agrária, etc.) ou a grandes temas (Sociedade, Natureza, Tecnologias, Trabalho, etc.).

Concluído este levantamento em grande grupo, solicite que cada aluno faça a leitura do texto do livro didático sobre o problema do mundo atual que mais o sensibiliza dentre os discutidos em aula.

Finalize a aula solicitando que atendam

ao exercício do Caderno quanto à redação de um bilhete dirigido a um colega de aula. No bilhete, o aluno indicará o problema que escolheu e comentará sobre algumas de suas características, explicando por que, no seu entendimento, é o desafio mais significativo

Um tema em pauta: investigando um problema

(Aula 3)

Seleção argumentada de um dos problemas socioambientais que marcam a dinâmica da sociedade no mundo e no Brasil. A habilidade para argumentar e organizar sínteses será o foco da atividade.

Professor, para a realização deste terceiro encontro será necessário apenas o Caderno do Aluno.

Pergunte aos alunos que tema escolheram para escrever o bilhete. Faça um breve levantamento para ver quantos alunos escreveram sobre um dado tema. Veja quais os temas de maior interesse. Use-os como critério para organizar os grupos para o aprofundamento do estudo, respeitando o interesse dos alunos, mesmo que assuntos idênticos venham a ser trabalhados por mais de um grupo. Agregue-os por temática. Deixe que os alunos que tiveram uma opção muito diferenciada dos demais decidam sobre integrar-se a um tema ou desenvolver seu trabalho individualmente. Esta organização ocupará, provavelmente, algum tempo de aula.

Organizados os grupos, explique com tranquilidade o propósito do trabalho: aprofundar a leitura sobre um tema, oferecendo a

possibilidade de melhor argumentar e discutir soluções. Diga que o texto básico é o texto didático do livro.

Explique, em seguida, sobre a sequência das atividades, conforme está no Caderno. Primeiro, a socialização, a discussão e a sistematização da leitura dos bilhetes que escreveram no Caderno. Em seguida, estudos em grupo sobre o tema e, por último, a síntese conforme está detalhado no Caderno do Aluno.

O primeiro passo da tarefa em grupo será a leitura dos bilhetes e uma discussão e sistematização do que foi escrito pelos diferentes integrantes. A sistematização será feita em dois blocos. Em um deles, constará a caracterização do problema, tomando como subsídios o que consta nos bilhetes. O outro bloco listará as razões pelas quais a questão escolhida sensibiliza aqueles alunos.

Explique que os estudos de aprofundamento só serão possíveis na próxima aula e peça que tragam livros de consulta sobre seus respectivos assuntos, além do seu livro didático e atlas, caso os alunos tenham tais materiais.

Por último, esclareça quanto à dinâmica da exposição final do seu estudo, que não será oral, mas pela entrega de folhas com o que é pedido. Isto é, as anotações feitas pelos grupos não serão relatadas aos demais e, sim, mostradas. Por isso, todas as ideias do estudo para aprofundar o conhecimento de um problema deverão ser registradas nos materiais habituais de trabalho dos alunos (bloco, arquivo). Cada grupo apresentará aos demais colegas apenas uma síntese do tema que estudou. Esta síntese para exposição terá a forma de uma manchete de jornal e de um questionamento ou enunciado problematizador para reflexão dos demais grupos. A síntese será entregue em uma folha de ofício. Sugira que observem como são apresentadas as reportagens em jornais: sempre iniciadas com resumo do que as constitui e em negrito.

Os grupos não apresentarão ao grande grupo a solução ao problema que propõem. Isto não os dispensa de discutir e redigir, tam-

bém em uma folha separada, as alternativas para solucioná-lo. As alternativas estarão pautadas nos conhecimentos sistematizados durante as aulas a partir das leituras feitas. Ou seja, cada grupo escreverá, em uma folha, a manchete e o problema, e em outra folha, a solução ao problema proposto.

Enfatize que a apresentação do resultado do trabalho do grupo será na forma de uma manchete e de um questionamento ou apresentação de um problema. A redação do material deverá ser pautada pela possibilidade de convencimento dos demais colegas sobre a importância local e mundial do tema e quanto à necessidade de ações competentes para sua solução.

Nesta aula, será possível apenas dar início à atividade do grupo, que terá continuidade na aula seguinte.

Professor, em ambas as aulas, nesta e na seguinte, ao circular entre os grupos procure questionar sobre o tema de estudo e provocar discussões. Reoriente os diálogos nos grupos para a temática da unidade, evitando dispersões. Registre as participações e desempenhos individuais. Sugira bibliografia ou outros recursos-fontes.

Um tema em pauta: investigando um problema

(Aula 4)

Esta aula dá seguimento à anterior. Está destinada à discussão de um tema, à leitura de texto didático e à habilidade em sistematizar um estudo pela síntese de ideias, pela proposição de um problema e pela discussão de possibilidades de solução.

Professor, para a realização deste terceiro encontro, os alunos precisarão de livros didáticos, de atlas, de papel especial e canetas coloridas. Convém providenciar exemplares extras, caso os alunos não tragam os materiais necessários de casa.

Acompanhe a organização dos grupos. Relembre-os sobre as atividades que devem realizar. Assegure que tenham materiais.

Esclareça bem sobre a tarefa. Peça que localizem num mapa-múndi do atlas todos os países referidos nas notícias lidas.

Controle o tempo, chamando a atenção para o momento em que devem escrever a manchete e o enunciado do problema, em uma folha para entrega, e escrever a solução que estão propondo, redigida em outra folha. Ambas devem ser identificadas pelos nomes dos componentes. Lembre aos grupos que estas folhas devem ter clareza e boa apresentação, já que serão repassadas aos demais grupos.

Ao final, recolha as folhas ou peça que as tragam na próxima aula.

Professor, o convívio dos alunos com a multiplicidade de mídias e com a complexidade e instantaneidade das informações que as mesmas processam e divulgam põe em pauta a possibilidade do ensino médio continuar apegado exclusivamente à palavra escrita dos textos tradicionais. Há hoje uma diversidade de recursos para captar imagens, sons e textos, para arquivá-los e repassá-los, estabelecendo conexões antes inimagináveis, que não mais é viável ao professor desenvolver aprendizagens de forma linear. Assim, não se imagina que os alunos possam “estudar” os problemas da atualidade, não importa em que escala geográfica, alinhando-os uns atrás do outro, como no sumário do livro.

Por outro lado, os alunos do ensino médio, mesmo em escolas localizadas em áreas mais carentes, dispõem ou têm contato com recursos tecnológicos individuais que os aproximam e que asseguram uma comunicação intensa entre eles e entre eles e o mundo da cultura, da arte, do conhecimento. Especialmente para a Geografia, a riqueza de recursos para a expressão espacial dos fenômenos e sua leitura em sites especializados, como *Google Earth* ou *Google Maps*, bem como a variedade de infográficos disponíveis, põe em questão a permanência exclusiva do gráfico ou do mapa impresso. Trabalhar com estas tecnologias, a começar pela televisão, marco da expansão das várias mídias, é possível e instigante se o professor não se fixar nos tempos definidos de um programa escolar inflexível.

Um problema – Duas ou mais soluções

(Aula 5)

Esta é a aula destinada à finalização do trabalho iniciado na aula anterior. Deve representar a expressão do esforço do grupo para mobilizar suas habilidades na solução do problema, articulando o domínio dos conhecimentos cognitivos e as habilidades de leitura e escrita.

Professor, para a aula você deverá trazer as folhas entregues pelos alunos, caso as tenha recolhido no final da aula anterior.

Organize os grupos. Chame um aluno de cada grupo para escrever no quadro a man-

chete elaborada na aula anterior, em grupo. Oriente todos os demais alunos a transcreverem todas as manchetes para o espaço destinado a esta atividade no Caderno.

Chame outro aluno de cada grupo para ler o problema colocado na folha, de modo que todos os alunos tenham noção do que foi discutido nos diferentes grupos.

Coordene a sequência de leitura dos problemas, permitindo tempo para eventuais esclarecimentos, mas sem prejudicar a segunda parte da atividade de aula.

Redistribua as folhas entre os grupos. Evite que um grupo receba seu próprio problema. Mantenha consigo as folhas com as soluções.

Cada grupo discutirá a solução para o problema que recebeu, redigindo no Caderno do Aluno a solução que propõe, conforme ali é solicitado.

Tão logo terminem de escrever, entregue a folha com a solução pensada pelo grupo que estudou o tema. Peça que a transcrevam para o Caderno e comparem ambas as propostas, redigindo um breve comentário sobre tal comparação.

Cidadania na prática

(Aula 6)

Para tantos problemas, que soluções? Esta aula é a finalização da unidade e o espaço que o professor terá para verificar o desempenho individual, avaliando as aprendizagens propostas, especialmente em relação à leitura de textos e à possibilidade de escrita de um texto de cunho pessoal que envolva os conhecimentos num contexto diferenciado.

Peça aos alunos que realizem, individualmente e em silêncio, a leitura da letra da música que está no Caderno. Ela está em inglês. Há versões pouco diferenciadas da letra. A versão que segue é uma delas. No Caderno, há também dois poemas para leitura silenciosa e reflexão.

Professor, para este último encontro você precisa providenciar:

- Nomes de entidades (ONGs, escolas, hospitais, clubes comunitários, igrejas, etc.) que, na cidade, realizam trabalho correspondente aos temas estudados pelos grupos em aula e que aceitem trabalho voluntário. A estas instituições cada aluno encaminhará uma correspondência como atividade final da unidade. Caso não consiga identificar entidades locais, procure nomes de instituições que atuem na área social mesmo de outros municípios ou países;
- Aparelho de som e CD ou projetor e DVD, conforme o formato em que estiver gravada a música, cuja letra está no Caderno do Aluno para tradução e que deverá ser ouvida em aula;
- Se possível, a presença de um professor de inglês ou de música para acompanhar o início da aula.

Organize a audição da canção. Se puder contar com um professor de música ou de inglês, peça-lhe que faça um breve comentário sobre o contexto em que foi escrita e sobre o próprio compositor.

Em seguida, coloque a música para que os alunos a ouçam. Pergunte se conseguem compreender a letra em inglês. Apresente a tradução, se for necessário. Discuta o sentido da letra e a razão de sua aceitação em tantos países até o momento atual.

Imagine

(John Lennon)

Imagine todas as pessoas
 Vivendo para o hoje...
 Imagine que não há países
 Não é difícil fazê-lo
 Nenhum motivo para matar ou morrer
 E nenhuma religião, também
 Imagine todas as pessoas

Vivendo a vida em paz...
 Tu podes dizer que sou um sonhador
 Mas eu não sou o único
 Espero que um dia te juntes a nós
 E o mundo será um só
 Imagine nenhuma posse
 Que maravilha se você conseguir
 Nenhuma necessidade de ganância ou fome
 Em uma fraternidade de homens
 Imagine todas as pessoas
 Compartilhando todo o mundo...

Podes dizer que sou um sonhador
 Mas eu não sou o único
 Espero que um dia te juntes a nós
 E o mundo será um só

Professor, *Imagine* é uma canção escrita pelo músico inglês John Lennon, um dos Beatles, que foi gravada e lançada em 1971 em álbum homônimo. Virou hino à paz. Na canção, ele pede para imaginar um mundo sem religião ("no religion"), sem países ("no country"), sem posses ("no possessions"). A letra foi inspirada em um desejo de Lennon de ver um mundo em paz.

Para vídeos, acessar http://www.youtube.com/watch?v=b7FHCE1_THo – Acesso em 31/7/2008.

Encaminhe a finalização da unidade, pedindo aos alunos que redijam, individualmente e em silêncio, uma correspondência a uma instituição social, voltada a trabalhos comunitários ou à defesa ambiental, dentre aquelas que constam da lista que você elaborou e que trouxe para aula. Na correspondência, cada aluno se apresenta como voluntário para trabalhar na instituição durante um turno por semana.

Explique que a redação deve considerar a coerência da argumentação quanto à importância do trabalho da instituição e quanto às competências que o aluno já adquiriu para auxiliar no trabalho que a instituição realiza.

Finalize a unidade recolhendo os Cadernos.

Professor, a competência para escrever com clareza e propriedade precisa estar estabelecida no final do ensino médio. O exercício proposto permite a apresentação de si como alguém que atende determinados requisitos. Em Geografia o exercício significa incluir em um texto de cunho pessoal, que é a expressão de uma vontade ou decisão, a linguagem técnica apropriada, com o recurso aos conceitos e termos específicos trabalhados em relação a um dado tema.

Outro alerta que comporta fazer, face à proposta do exercício com um texto em língua inglesa, é quanto à necessidade, nesta etapa da escolaridade básica, de compreender outra língua, basicamente o inglês. Não significa falar e escrever em inglês, mas desenvolver a habilidade para reconhecer os elementos estruturais da língua e ser capaz de buscar os meios para compreender um texto simples (uma letra de música, um título, uma propaganda).

Da mesma forma, situa-se o trabalho com os recursos disponíveis nos computadores de uso pessoal. Para evitar o mero localizar e copiar, importa apresentar ao aluno um problema cuja solução dependa de autoria individual e significativa, o que é possível pela leitura e reflexão sobre as informações encontradas em sites.

Conceitos estruturantes da geografia

O texto dos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* esclarece sobre a opção quanto ao trabalho em Geografia a partir de conceitos estruturantes ou conceitos-chave e não a partir de definições estanques. Segundo aquele documento (p. 58 e 59), tal opção é essencial para que nos libertemos de um trabalho meramente informativo e para que promovamos a construção do conhecimento de modo reflexivo e dinâmico, permitindo ao aluno as condições para o entendimento da organização e da evolução da sociedade atual. Os conceitos estruturantes da Geografia ou conceitos-chave (espaço geográfico, lugar, paisagem, território, escala, globalização, técnicas e redes) permitem a conexão com as demais disciplinas das Ciências Humanas e mesmo com outras áreas do currículo. Eles podem ser trabalhados a partir de diversos eixos temáticos, nos quais temas e subtemas se multiplicam. São conceitos que se referem ao espaço geográfico e às visões deste espaço. Portanto, é preciso ter claro que o foco do trabalho em Geografia não está na aprendizagem de um tema, mas no desenvolvimento das competências que conduzam à compreensão de tais conceitos.

Fonte: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>- Documento de Ciências Humanas e Geografia para o Ensino Médio, p. 56. Acesso em 31/7/2009.

Referências

- BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. PCN+. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002. p. 7-68. (Edição extraída da *home page* do Ministério da Educação).
- _____. MEC, PCN+ *Orientações curriculares complementares aos Parâmetros curriculares nacionais*. Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: SEMTEC, 2003.
- FILIPOUSKI, A. M. et al. *Teorias e fazeres na escola em mudança*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2005.
- GOULART, Lúcia B. Teias que (re)produzem espaços: uma proposta para ampliar a inserção de alunos trabalhadores na sociedade. In: REGO, Nelson et al. (Org.). *Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- PEREIRA, Nilton Mullet et al. *Ler e escrever: compromisso no ensino médio*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2008. p. 149-162.
- RAMOS, Marise. As competências em geografia. In: SCHÄFFER, Neiva Otero et al. *Um globo em suas mãos – Práticas para a sala de aula*. 2. ed. Porto Alegre: Editora da Universidade /UFRGS, 2005.
- REGO et al. (Org.). *Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- SCHILLING, Voltaire. *Cadernos de estudos fronteiras do pensamento*. Porto Alegre: AGE, 2008. (Coleção arte e cultura. Vol. Mundo)

Site consultado

<http://maps.google.com/?hl=pt-BR>



Sociologia

CADERNO DO
PROFESSOR

Enno Dagoberto Liedke Filho

A Sociologia e o desenvolvimento humano sustentável e equitativo

A Sociologia, enquanto ciência da sociedade, é permanentemente desafiada, junto com as demais ciências, a contribuir, a partir de suas múltiplas posições teóricas, para a formulação de diagnósticos dos problemas sociais e o equacionamento de suas possíveis soluções.

A Sociologia objetiva, em conjunto com as demais ciências humanas, oportunizar o desenvolvimento das competências de ler, escrever e resolver problemas, nas quais se embasam os Referenciais Curriculares da Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul.¹ Essas competências se associam a três campos ou conjuntos de competências: representação e comunicação, investigação e compreensão e contextualização sociocultural, propostas pelos MEC/PCNEM-CH (1999) e reafirmadas pelos MEC/PCN+ (2002). Simultaneamente, trata-se de eleger elementos teórico-conceituais e conteúdos temáticos relevantes para a construção da cidadania do educando enquanto protagonista de seus direitos e deveres, oferecendo-lhe perspectivas analíticas que permitam a desnaturalização e o estranhamento do estar no mundo, em oposição à naturalização e habitualidade típicas dos conhecimentos do senso comum.²

Esses objetivos são assumidos pelo Referencial Curricular de Sociologia do Estado do Rio Grande do Sul, sob a égide das concepções de *Cultura da Paz*, de desenvolvimento humano sustentável e equitativo, e de Ética Universal, propostas pela UNESCO.³ Em outras palavras, a questão central do processo de desenvolvimento é determinar que políticas promovem um verdadeiro desenvolvimento humano sustentável e equitativo, ao mesmo tempo em que estimulam o florescimento de diferentes culturas no contexto de uma efetiva *Cultura da Paz* (UNESCO, 1997). Num contexto marcado por uma globalização crescente e na busca de um desenvolvimento efetivamente democrático, essas concepções adquirem real sentido, retomando, os ainda por realizar princípios revolucionários de 1789: liberdade, igualdade e fraternidade.

Os Cadernos de Sociologia estão centrados na Unidade Temática “Papéis Sociais e Identidades Sociais: Os adolescentes no Brasil hoje”.⁴ Os exercícios propostos no Caderno do Aluno são apresentados como exemplos de análise de temas relativos ao eixo temático Indivíduo e Sociedade, proposto pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, (MEC/OCEM-CH, 2008), aqui desenvolvido através da operacionalização de conceitos sociológicos. Objetiva-se também apontar como a Sociologia, em situações pedagógico-didáticas de ensino médio, pode oportunizar e contribuir para o desenvolvimento de competências de ler, escrever e resolver problemas.

As temáticas selecionadas para a exemplificação de modos de operacionalização dos objetivos estabelecidos, tanto com referência ao conjunto de competências que fundamentam estes Referenciais, quanto às estratégias didático-pedagógicas passíveis de serem empregadas no ensino de Sociologia são:

- um modelo de análise sociológica;
- a análise sociológica de papéis sociais;
- as interações sociais e os modos de adaptação individual, enfocando os conceitos de

¹Ver Referencial Curricular da Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul (SECRS, 2009).

²Sobre o papel da Sociologia e das Ciências Sociais na desnaturalização e no estranhamento em *estar no mundo*, ver Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Vol. 3, Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2008, p. 105.

³A *Cultura da Paz*, fundada no pluralismo, na tolerância, na liberdade de opinião na solidariedade e no compartilhamento em base cotidiana, busca cultivar permanentemente a prevenção e a resolução não-violenta dos conflitos. Já a Ética Universal refere-se aos Direitos Humanos: a proteção da integridade física e emocional do indivíduo contra ameaças da sociedade, a garantia de condições mínimas para uma vida decente, o tratamento justo e o acesso equitativo aos mecanismos de correção de injustiças. Ver Referencial Curricular de Sociologia do Estado do Rio Grande do Sul, in SEC, 2009.

⁴Os quatro eixos temáticos, propostos pelos MEC/PCN+ (2002), e incorporados no Referencial Curricular de Sociologia do Estado do Rio Grande do Sul são: (1) Indivíduo e Sociedade; (2) Cultura e Sociedade; (3) Trabalho e Sociedade; e (4) Política e Sociedade. Ver Referenciais Curriculares da Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul (SEC/RS, 2009).

identidade social e máscaras sociais;

- os modos de interação entre “tribos” socioculturais no âmbito da cultura gaúcha;
- a análise sociológica de estilos musicais;
- os adolescentes, particularmente na faixa etária dos 15 aos 17 anos, e seus direitos e deveres no Brasil hoje.

Esses temas são tratados em seis subunidades didático-pedagógicas, que se articulam em um movimento de complexificação crescente das temáticas, dos problemas e dos enfoques conceituais propostos para análise. O conjunto de estratégias didático-pedagógicas selecionadas abrange atividades individuais, de pequeno e de grande grupo, tanto de leitura, como de escrita ou de representação não-linguística, quanto de apresentação e argumentação oral e, particularmente, de solução de problemas, os quais são apresentados, conforme já referido, em grau crescente de complexidade. Algumas dessas estratégias são: identificar semelhanças e diferenças entre dois ou mais elementos; identificar as idéias principais de textos selecionados; elencar e descrever problemas sociais da comunidade escolar e da comunidade em que o aluno está inserido; buscar o equacionamento de possíveis soluções para esses problemas; e avaliar, em termos de um quase-teste de hipóteses, as soluções propostas para problemas sociais apresentadas e discutidas no grande grupo, considerando a sua relevância e exequibilidade.⁵

Cumprir recordar que a presença da Sociologia não se propõe a formar sociólogos ou cientistas sociais no ensino médio, mas sensibilizar os alunos para a relevância do tratamento científico dos problemas sociais e do equacionamento de políticas sociais possíveis e necessárias para a resolução dos mesmos, de forma democrática, sustentável e equitativa.

⁵ Dado que a implantação de Sociologia no ensino médio prevê que a disciplina pode ser oferecida em qualquer das três séries, optou-se por apresentar um caderno único de Sociologia, passivo de servir de apoio para as atividades didático-pedagógicas de qualquer série neste nível de ensino.

Ensino Médio - 1º ao 3º ano

Papéis sociais e identidades sociais: Os adolescentes no Brasil hoje

Caro professor:

A Sociologia é uma ciência que estuda a vida em sociedade, enfocando tanto os papéis sociais e ações sociais de indivíduos e pequenos grupos sociais (microsociologia) quanto as desigualdades, conflitos e problemas sociais e políticos típicos das sociedades de classes em um contexto de crescente globalização (macrossociologia). A reintrodução da Sociologia e da Filosofia no ensino médio certamente representará uma oportunidade ímpar para que os alunos consolidem um amplo entendimento do significado das contribuições dessas disciplinas, o mesmo podendo ocorrer, de forma indireta, com seus familiares e pessoas de suas relações.

O desafio será construir propostas curriculares-pedagógicas capazes de sensibilizar os alunos para a relevância dessas disciplinas, de suas orientações teórico-metodológicas e dos problemas e temas que se dedicam a estudar. Cabe então equacionar modos de apresentar de uma forma criativa, não escolástica, suas teorias, conceitos, métodos e os resultados de pesquisas, sob a égide das concepções da UNESCO de “Cultura da Paz” e de Ética Universal¹.

A presente unidade, enfocando aspectos da situação social, dos papéis sociais e das identidades sociais dos adolescentes² no Brasil hoje, é um exemplo de análise e operacionalização de conceitos sociológi-

cos que podem ser desenvolvidas no âmbito dessa disciplina³, no ensino médio. Pretende-se, por meio desta unidade, mostrar como a Sociologia, em situações pedagógico-didáticas de ensino médio, pode, através do exame de problemas sociais contemporâneos, à luz de conceitos e teorias próprios dessa ciência, oportunizar e contribuir para o desenvolvimento, por parte do aluno, de suas competências de Ler, Escrever e Resolver problemas⁴.

Por exemplo, no primeiro exercício, os alunos são solicitados a ler uma apresentação comparativa da estrutura de uma narrativa e da estrutura de uma análise sociológica de um problema social, objetivando identificar os elementos típicos e a lógica argumentativa de cada um desses modelos de discurso (quadro 1). Complementarmente, nos demais exercícios sugeridos, os alunos são orientados a analisar problemas, fenômenos ou processos sociais, observando sempre os pressupostos, os passos e as tarefas que o modelo de análise sociológica apresentado implica.

As situações didático-pedagógicas propostas objetivam também a elaboração de resumos de leituras e a elaboração de breves textos, equacionando e justificando as análises desenvolvidas e as possíveis soluções propostas para os problemas sociais estudados.

¹Sobre as concepções de “Cultura da Paz” e de Ética Universal da UNESCO, ver o Referencial Curricular de Sociologia (SEC/RS, 2009c). ²O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) considera adolescentes aqueles que integram a faixa etária dos 12 aos 18 anos. Recorde-se que a Organização Mundial da Saúde circunscreve a adolescência à segunda década da vida (de 10 a 19 anos), entre a infância e a fase adulta (MS, 2005: 7). Considera, outrossim, que a juventude se estende dos 15 aos 24 anos, identificando duas categorias: a dos jovens adolescentes (idade entre 15 e 19 anos) e a dos jovens adultos (idade entre 20 e 24 anos), a primeira das quais correspondendo, pois, à faixa de idade esperada de alunos do ensino médio no Brasil. ³Os exemplos de atividades sugeridas para a Sociologia no ensino médio foram construídos objetivando demonstrar a variedade de estratégias didático-pedagógicas passíveis de serem empregadas. Dadas as características da proposta deste Caderno, não foi incluída uma série de estratégias referidas no Referencial Curricular de Sociologia (SEC/RS, 2009c), tais como: pesquisa na internet; filmes; lição de casa e saídas de campo. Ressalte-se que, embora tenham sido elaborados de forma independente, os exercícios propostos neste Caderno são sempre referenciados, em notas, a estratégias didático-pedagógicas passíveis de contribuir de forma decisiva para o desempenho dos alunos, apresentadas na obra *O Ensino que funciona*. Estratégias baseadas em evidências para melhorar o desempenho dos alunos (MARZANO et al., 2008). O Referencial Curricular de Sociologia (SEC/RS, 2009c) apresenta a lista completa dessas estratégias didático-pedagógicas e exemplifica o possível emprego das mesmas no ensino de Sociologia.

⁴Recorde-se que o desenvolvimento dessas competências deve ser permanentemente concebido como interligado ao desenvolvimento das competências e habilidades propostas para a Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias pela Matriz de Competências e Habilidades do INEP/Encceja-2002, conforme explicitado no Referencial Curricular de Sociologia (SEC/RS, 2009c).

Nestas situações didático-pedagógicas, considera-se central a interação e comunicação das dúvidas, descobertas (*insights*) e proposições individuais em contextos de discussão em pequeno e grande grupo, tendo por referência o princípio de que a resolução desses problemas necessita estar permanentemente pautada em uma prática democrática⁵.

Objetivos

Os alunos, ao final da unidade, deverão ser capazes de:

- Ler textos introdutórios sobre conceitos sociológicos, instrumentalizando-se para utilizá-los na análise de temas e problemas sociais; ler dados quantitativos e qualitativos utilizados em análises sociológicas, compreendendo a pertinência de seu emprego para o estudo da realidade social, em especial de seu próprio meio social; e ler textos sobre temas e problemas sociais à luz de teorias e conceitos significativos da Sociologia.

- Escrever diagnósticos e breves relatos, sintetizando resultados de análises de diferentes situações e tendo por referência conceitos e o modelo de análise sociológica apresentados; apresentar, sob forma de quadros comparativos, os resultados de análises de dois ou mais problemas ou temas sociológicos.

- Resolver problemas acerca de temas sociais contemporâneos polêmicos, empregando elementos conceituais e metodológicos da Sociologia para equacionar possíveis soluções alternativas para situações de conflito nas interações sociais entre indivíduos, grupos ou *galeras* no cotidiano das escolas, sob a égide da “Cultura da Paz”, favorecendo modos de interação social cooperativos entre “tribos” socioculturais e viabilizando uma Ética Universal, orientada para um desenvolvimento humano sustentável e equitativo.

Habilidades

Identificar em diferentes fontes os elementos que compõem o sistema societário e seus processos de permanência e transformação (A.1.)⁶.

Identificar os instrumentos para ordenar, analisar e explicar os processos e eventos sociais, relacionando-os a fatores históricos, geográficos, econômicos, políticos e culturais (A.2.).

Analisar manifestações culturais significativas do presente, associando-as aos seus contextos socio-históricos (B.1.).

Valorizar a diversidade do patrimônio social, cultural e artístico, suas manifestações e representações em diferentes espaços sociais (B.3.).

Identificar as principais características e perspectivas da situação social do adolescente e do jovem no Brasil hoje e as tendências do protagonismo juvenil na luta por seus direitos (C.3.).

Conteúdos

Propõe-se oportunizar o conhecimento e a experimentação dos conceitos desta Unidade por meio das seguintes temáticas:

- Análise sociológica.
- Análise sociológica de papéis sociais e de processos de interação social.
- Interações sociais e modos de adaptação individual, enfocando os conceitos de identidade social e máscaras sociais.
- Modos de interação entre “tribos” socioculturais no âmbito da cultura gaúcha.
- Superconcurso *Intertribos* Musicais: a análise sociológica de estilos musicais.
- Os adolescentes, seus direitos e deveres no Brasil hoje.

Tempo de duração: Aproximadamente 6 aulas

Materiais necessários: Cadernos de Anotações dos alunos

⁵Observações: 1) as subunidades temáticas, os quadros, as figuras e os exercícios estão numerados para facilitar uma rápida identificação; 2) Professor, ainda que previsto para seis aulas, o cronograma dos trabalhos e exercícios a serem realizados é uma decisão sua, a ser tomada conforme a sua avaliação do desenvolvimento das atividades e da aprendizagem dos alunos.

⁶A notação (A.1.; A.2.; etc.) refere-se ao quadro 1 do *Referencial Curricular de Sociologia* (SEC/RS, 2009c).

A análise sociológica (Aula 1)

Nessa primeira subunidade, são apresentadas as características principais de uma análise sociológica, na condição de um discurso científico, embasado em elementos teóricos⁷. O objetivo é trabalhar a habilidade de reconhecer e ser capaz de empregar os elementos de uma análise sociológica de *um problema social*. Para tal, o aluno precisa desenvolver suas habilidades de identificar em diferentes fontes os elementos que compõem o sistema societário e seus processos de permanência e transformação; e identificar os instrumentos necessários para ordenar, analisar e explicar os processos e eventos sociais, relacionando-os a fatores históricos, geográficos,

econômicos, políticos e culturais⁸.

Correspondendo ao eixo de competência *representação e comunicação*, esta primeira subunidade busca mostrar a importância da Sociologia como ciência e de suas tecnologias de pesquisa, informação e comunicação para o conhecimento de problemas sociais, bem como para equacionar didático-pedagogicamente possíveis soluções para eles.

Professor, apresente inicialmente aos alunos a subunidade e os seus objetivos, e proponha a realização dos exercícios que têm como objetivo a comparação da estrutura de análise sociológica com a estrutura típica de uma narrativa. Enfatize que o modelo de análise sociológica enfocado será empregado como referência permanente para o desenvolvimento das atividades propostas nos demais exercícios desse Caderno.

QUADRO 1 – ELEMENTOS PARA A LEITURA DE NARRATIVAS E DE ANÁLISES SOCIOLOGICAS¹

ELEMENTOS PARA A LEITURA DE UMA NARRATIVA	COMO ANALISAR SOCIOLOGICAMENTE UM PROBLEMA SOCIAL	APLICAÇÃO DIDÁTICA
Identificação na Narrativa	Identificação na Análise Sociológica	Exemplos de Exercícios
(1) Tema/Problema enfocados	(1) Qual o tema/problema em estudo? →	(1) O Adolescente e seus Papéis Sociais
(2) Linguagem empregada (Vocabulário e Sintaxe)	(2) Quais os conceitos sociológicos e a lógica teórica de discurso empregados? →	(2) Status Social e Papéis Sociais; Interações Sociais de Cooperação, Competição ou Conflito
(3) Elementos Principais Quem fez? [Com quem? Contra quem?] (<i>Personagens</i>)	(3) Desenvolvimento da Coleta de Dados: Quem fez? [Com quem? Contra quem?] (<i>Atores Sociais estudados</i>)	EXEMPLO 1 <i>Exercícios (3.2) Tipos de relações sociais entre os pais e os filhos adolescentes</i>
O quê? (<i>Ação</i>) Onde? Quando? Como? [De que modo?]	O quê? Onde? Quando? Como? [De que modo?]	O quê? Onde? Quando? Como? [De que modo?]

⁷A análise sociológica de um problema social tem em sua estrutura discursiva todos os elementos típicos de um projeto de pesquisa em Sociologia. A principal distinção entre esses pode ser explicitada nos seguintes termos: um projeto é, antes de mais nada, enquanto proposta de um estudo, uma promessa a ser cumprida, enquanto que uma análise sociológica é a apresentação das conclusões de um estudo realizado. A apresentação para os alunos da estrutura típica de um Projeto de Pesquisa em Sociologia pode ilustrar esse aspecto. Destaque-se que, empregando uma série de perguntas semelhantes a essas, os Pontos Fundamentais de um Projeto de Pesquisa são apresentados de forma didática no livro *Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica* (RUDIO, 1980: 46-48): I Formulação do problema e do enunciado das hipóteses (*O que fazer?*); II Plano do experimento (*Onde fazer? Como? Com quê? Quanto [coletar]? Quando?*); III Justificativa da pesquisa (*Por quê?*); V Objetivos gerais da pesquisa (*Para quê?*); VI Objetivos específicos da pesquisa (*Para quem fazer?*); VII Custos da pesquisa (*Com quanto fazer e como pagar?*); VIII Pessoa responsável pela pesquisa (*Quem vai fazer?*).

⁸Sobre essas habilidades, ver quadro 1 do *Referencial Curricular de Sociologia* (SEC/RS, 2009c).

Com que meios? Por quê? Consequências? Resultados alcançados?	Com que meios? Por quê? Consequências? Resultados alcançados	Com que meios? Por quê? Consequências? Resultados alcançados?
(4) Análise dos Resultados e Formulação de Analogias [comparações com outros textos ou casos reais]	(4) Análise dos dados, empregando os conceitos sociológicos selecionados. Analogias [Comparações com outros casos]; e Observações pessoais sobre o tema.	(4) Análise dos dados, empregando os conceitos sociológicos selecionados. Analogias [Comparações com outros casos]; e Observações pessoais sobre o tema.
(5) Observações pessoais sobre o tema	(5) Quais alternativas se apresentam para resolver o problema? Quais as mais viáveis e mais justas?	(5) Identificar suas possíveis causas e consequências para a vida cotidiana dos atores sociais nelas envolvidos
(6) Conclusões	(6) Conclusões e propostas com base nos conceitos sociológicos selecionados.	<p>(6) Como essas relações poderiam ser melhoradas?</p> <p>EXEMPLO 2 <i>Exercícios (3.3) Os comportamentos e as relações entre os seus colegas, assim como as interações entre os indivíduos, os grupos ou as galeras de sua escola</i></p> <p>(3) Desenvolvimento da Coleta de Dados: Quem fez? [Com quem? Contra quem?] (Atores Sociais estudados) O quê? Onde? Quando? Como? [De que modo? Com que meios? Por quê? Consequências? Resultados alcançados?</p> <p>(4) Análise dos dados, empregando os conceitos sociológicos selecionados. Analogias [Comparações com outros casos]; e Observações pessoais sobre o tema.</p> <p>(5) Identificar suas possíveis causas e consequências para a vida cotidiana dos atores sociais nelas envolvidos</p> <p>(6) Como essas relações poderiam ser melhoradas?</p>

Nota 1: Professor, para sua orientação, dois exemplos de exercícios propostos nesses Cadernos são apresentados na coluna 3 do quadro 1, (p.113 e 114) indicando o modo como o modelo de análise sociológica enfocado pode ser operacionalizado quando da realização dos mesmos.

Fonte: elaborado pelo autor a partir do quadro 1 do Caderno do Aluno e de Miranda (1970).

Na primeira atividade (Exercício 1.1) procura-se demonstrar que uma análise sociológica de um processo, fenômeno ou problema social tem uma estrutura discursiva semelhante à estrutura discursiva de uma narrativa ou, mesmo, à estrutura discursiva de uma redação escolar típica, apresentando, porém uma forte diferença. Conforme esquematizado no quadro 1, no Caderno do Aluno, o modelo de análise sociológica distingue-se das demais narrativas, por se apoiar na escolha e utilização de conceitos teóricos e métodos de pesquisa próprios da Sociologia para analisar, explicar e compreender o tema-problema em estudo⁹.

O exercício proposto consiste em solicitar aos alunos que leiam com atenção as duas estruturas de construção de texto apresentadas, comparando-as. Isto é, identificando e assinalando as semelhanças (=) e diferenças (≠) entre os elementos constitutivos de uma narrativa e da análise sociológica de um processo, fenômeno ou problema social e discutindo suas inferências em grande grupo, preparando-se para utilizá-las nos próximos exercícios¹⁰.

O quadro 2 a seguir, intitulado *Consciên-*

cia Negra (ABREU, 2005) disponível somente no Caderno do Professor, é uma adaptação resumida do texto presente no Caderno do Aluno, intitulado “Consciência Negra: o que é isso afinal?” (ABREU, 2005). Em conjunto, ambos os textos permitem exemplificar de forma didática a identificação e apresentação resumida da estrutura narrativa de um texto. Os dois textos foram escolhidos para a realização de um exercício de aplicação do modelo de leitura proposto. No Exercício 1.1 do Caderno do Aluno, tendo por base o modelo de análise da estrutura de narrativas (quadro 2 do Caderno do Aluno), é solicitada a identificação no texto original “Consciência Negra: o que é isso afinal?” dos elementos que permitem compreender como surgiu o Dia da Consciência Negra. Para tanto, o Aluno deve ler o texto, identificando e registrando no quadro 2, os fatos e as ideias principais que permitem essa compreensão. Solicite que os resultados da análise de cada aluno sejam apresentados ao grande grupo. Nessa oportunidade utilize o quadro 2 do Caderno do Professor para fins de comparação e complementação dos resultados alcançados¹¹.

Professor, esclareça aos alunos que as estruturas apresentadas podem servir, em outras oportunidades, tanto como *roteiro de leitura* de textos narrativos ou de textos de Sociologia como podem ser empregadas como referências para a produção de novas narrativas ou análises sociológicas sobre temas selecionados, como sugerem os exercícios que seguem. Trata-se aqui também de sensibilizar os alunos para estarem atentos a princípios de leitura, que os preparem para produzir textos em Sociologia e para *resolver problemas*, apresentados como exercícios de ensino médio, e também enfrentados em suas vivências de cidadania.

⁹Conforme indicado no *Referencial Curricular de Sociologia* (SEC/RS, 2009c), a multiplicidade de alternativas teóricas, propondo discursos sociológicos distintos e por vezes conflitivos, demonstra a riqueza de esforços nessa disciplina para auxiliar a compreender e explicar os problemas sociais e equacionar possíveis soluções para os mesmos.

¹⁰Para uma discussão sobre a relevância do emprego da estratégia de identificação de estruturas de narrativas, bem como para visualizar exemplo do mesmo, ver Marzano et al., 2008, p. 36. Esse exercício pode ser também compreendido como uma variação da estratégia didático-pedagógica de identificação de semelhanças e diferenças entre dois ou mais objetos. A obra *O Ensino que Funciona* (MARZANO et al., 2008), já referida, indica que em situações didático-pedagógicas essa é a estratégia didático-pedagógica que empiricamente apresentou o efeito mais relevante no incremento do desempenho dos alunos.

¹¹Você pode também, se considerar oportuno, selecionar textos de análises sociológicas para replicar esse exercício.

QUADRO 2 EXEMPLO DE IDENTIFICAÇÃO DOS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE UMA NARRATIVA

ESTRUTURA DA NARRATIVA	TEXTO: CONSCIÊNCIA NEGRA		ESTRUTURA DA NARRATIVA
O QUÊ? →→	O Dia 20 de novembro é o Dia Nacional da Consciência Negra. A ideia surgiu em 1971, idealizada pelo poeta Oliveira Silveira e por um grupo de estudiosos composto por pessoas negras, que se reuniam em Porto Alegre, o Grupo Palmares. A iniciativa se espalhou por outros movimentos sociais de luta contra a discriminação racial.	No final dos anos 70, já aparecia como proposta nacional para o dia da Consciência Negra.	← COMO?
QUANDO? →→ QUEM? →→ [Com quem?] →→		O dia é para reflexão, conscientização e protesto contra a situação de exclusão socioeconômica da população negra no Brasil, passados mais de um século do fim jurídico do sistema escravista e cerca de 300 anos da luta de Zumbi dos Palmares, símbolo do combate à desigualdade.	← POR QUÊ?
[Contra o quê?] →→		Centenas de municípios no país já decretaram feriado e a ideia é incluir esse dia no calendário nacional. Dia de pensar sobre a igualdade de direitos entre todos.	← CONSEQUÊNCIAS? [Resultados alcançados?]

Fonte: Abreu(2008); adaptado de Abreu (2005). Obs.: a divisão do texto em segmentos objetiva a identificação imediata de seus elementos constitutivos.

Professor, você pode replicar esse exercício utilizando para tanto textos de reportagens e notícias destacados de jornais e revistas da atualidade, e também contos curtos ou crônicas ficcionais, propondo sempre que os alunos, individualmente ou em pequenos grupos, identifiquem os elementos constitutivos da narrativa.

A análise sociológica de papéis sociais e de processos de interação social (Aula 2)

O objetivo principal desta subunidade é oportunizar ao aluno o conhecimento e a utilização do conceito de papéis sociais para o exame de situações e de processos de interação social cotidianos vivenciados pelos adolescentes hoje.

Esta subunidade corresponde ao *Eixo de Competência Representação e Comunicação*. Trata-se de propiciar condições para o entendimento da importância da Sociologia

como ciência e suas tecnologias de pesquisa, informação e comunicação para o conhecimento de problemas sociais, bem como equacionar possíveis soluções para eles.

Trabalhando-se com o conceito de papéis sociais e, ainda, com os conceitos de status social e modos de interação social, utilizados pela Sociologia Sistemática para o conhecimento do cotidiano, nesta subunidade espera-se que os alunos analisem os tipos de interações sociais dos adolescentes no âmbito da família, da escola, do trabalho e da comunidade, e particularmente as interações com outros adolescentes.

Os exercícios propostos buscam mobilizar as habilidades de identificar, analisar e comparar os diferentes discursos sobre a realidade apresentados nas explicações das Ciências

Sociais, amparadas nos vários paradigmas teóricos, com as explicações do senso comum. Buscam mobilizar, ainda, a habilidade de identificar em diferentes fontes os elementos que compõem o sistema societário e seus processos de permanência e transformação.

Os conceitos de papéis e status sociais são apresentados aos alunos através de exercícios individuais e em pequeno grupo, buscando sensibilizá-los para a importância do seu possível emprego para a análise de situações vividas por eles cotidianamente.

Inicialmente, é introduzido o conceito de papel social, proposto por Vila Nova (1995: 110), como o conjunto de expectativas de comportamento padronizado em relação a cada uma das posições sociais (status) existentes em uma sociedade, ou, em outras palavras, o comportamento esperado dos indivíduos em determinados status social. O indivíduo desempenha tantos papéis quantos sejam os status que ele ocupe [quantas sejam as relações sociais em que esteja inserido]. Nesse contexto teórico, o status social de um indivíduo (ou grupo de indivíduos) é definido como a sua localização na hierarquia social, de acordo com a sua participação na distribuição desigual da riqueza, do prestígio e do poder (VILA NOVA, 1995: 107). Outrossim, a comparação com a reflexão de Dahrendorf (1991: 54) acerca do *homo sociologicus*, ou o homem enquanto objeto da Sociologia (ver quadro 3, no Caderno do Aluno), pode vir a enriquecer a análise do tema – Papéis Sociais.

Observe que nesta subunidade são propostos quatro exercícios no Caderno do Aluno. No Exercício 2.1, os alunos devem copiar em seus cadernos a figura 1 e diagramar¹², identificando todas as situações (relações) sociais em que eles consideram que um adolescente de sua idade se encontra inserido cotidianamente.

Professor, oriente os alunos a traçarem, na figura 1, tantas linhas de inserção em situações de papéis sociais diferenciados quantas necessárias, explicitando o tipo de papel social desempenhado em cada situação (por exemplo: papel social de filho na família; de irmão na família; de aluno na escola; de jogador no time esportivo; de estagiário na empresa; etc.). Utilize os diagramas e os próximos exercícios para a introdução e esclarecimento das definições de papel social e de status social.

No Exercício 2.2, os alunos devem comparar, em pequenos grupos, seus diagramas com os de seus colegas, identificando as semelhanças e diferenças entre os mesmos e elaborando um diagrama único do pequeno grupo para apresentação e discussão no grande grupo. A seguir, no Exercício 2.3, oriente-os a lerem com atenção as definições de papel social e de status social (quadro 3), bem como as de cooperação, competição ou conflito (quadro 4). Explore com eles os termos desconhecidos, exemplifique, na medida do possível, com casos cotidianos e, depois, peça que elaborem, em conjunto, uma lista de tipos de interações sociais de cooperação, competição ou conflito que podem surgir em cada uma das situações de papel-status arroladas.

Finalmente, em grande grupo, no Exercício 2.4, sugere-se que os diagramas, exemplos, conclusões e dúvidas dos pequenos grupos deverão ser apresentados e discutidos com os demais colegas, buscando comparar e complementar as análises desenvolvidas¹³. Nessa oportunidade, cabe a você, Professor, identificar, arrolar e esclarecer as dúvidas dos alunos acerca dos exemplos apresentados e dos conceitos sugeridos para a análise dos mesmos.

¹²Quanto à relevância do uso de diagramas em situações didático-pedagógicas para a introdução e análise de temas e conceitos, ver o capítulo sobre estratégias de ensino baseadas em representações não linguísticas, in Marzano et al., 2008, p. 67 e seguintes.

¹³O exercício 2.3 finaliza a Parte 2, empregando a estratégia de identificação de semelhanças e diferenças entre dois ou mais objetos, referida na Nota 6.

Professor, você pode retomar aqui, junto com os alunos, o modelo de análise sociológica apresentado no quadro 1 e aplicá-lo para o estudo detalhado de uma ou mais das situações de cooperação, competição ou conflito que podem surgir em cada uma das modalidades de papel-status apresentadas pelos alunos.

As interações sociais e modos de adaptação individual: identidade social e máscaras sociais (Aula 3)

Nesta subunidade é tratado o tema das interações sociais e modos de adaptação individual, sendo utilizados, de forma central, os conceitos de identidade e de máscaras sociais. Os objetivos principais das atividades são: o desenvolvimento pelos alunos da habilidade de identificar as principais características desses processos sociais e da habilidade de identificar em diferentes fontes os elementos que compõem o sistema societário e seus processos de permanência e transformação.

Correspondendo ao *Eixo de Competência Representação e Comunicação*, esta sub-unidade busca oportunizar o entendimento da importância da Sociologia como ciência e suas tecnologias de pesquisa, informação e comunicação para o conhecimento de problemas sociais, bem como para o equacionamento de possíveis soluções para os mesmos.

A interação social

A interação social é a ação social de dois ou mais indivíduos em contato, que envolve significados e expectativas de uns em relação aos outros. Os exercícios propostos no

Caderno do Aluno visam oportunizar o conhecimento do conceito de interação social, assim como de seus componentes. O conhecimento desse conceito permite perceber as características e compreender as interações sociais entre indivíduos ou entre grupos sociais na vida cotidiana, bem como, enquanto um modo de *Resolver problemas*, pode também auxiliar na análise de situações problemáticas na relação entre indivíduos ou grupos, visando ao equacionamento de possíveis soluções sob a égide de uma “Cultura da Paz”¹⁴.

No Exercício 3.1 é solicitado ao aluno que copie no seu caderno, em um tamanho maior, a figura 2, a qual retrata uma interação social típica, e que escreva as definições correspondentes aos números, para conhecer os principais elementos componentes das interações sociais. Por exemplo, seguindo o exemplo dado no (quadro 5) de que o número 4 corresponde às normas sociais, “as normas que A (respeita e) sabe serem aceitas por B”, é esperado que o aluno substitua o número 1, na figura ampliada, pela definição “os propósitos ou interesses de A”. Busca-se, desse modo, familiarizar os alunos com os componentes desse processo social – a interação social, preparando-os para a realização dos exercícios a seguir propostos.

Tendo por referência a tipologia de processos sociais (quadro 4) e os modos de interação social (quadro 6), os alunos podem ser orientados a trabalhar as questões 3.2 e 3.3 constantes no Caderno do Aluno, as quais objetivam familiarizá-los com o emprego do conceito de interação social e da tipologia de modos de interação social.

○ Exercício 3.2 objetiva apresentar e oportunizar a operacionalização dos principais modos de interação social apresentados no quadro 6. Professor, lembre-se que é importante ter presente e explicitar para os alunos que a tipologia apresentada revela

¹⁴Nessa oportunidade, você, Professor, pode explicitar a concepção de “Cultura da Paz” da UNESCO. Ver *Referencial Curricular de Sociologia* (SEC/RS, 2009).

que os primeiros seis modos são voltados ao colaborar com o(s) outro(s); os quatro seguintes referem-se a ações de atores sociais em situações problemáticas, mas ainda abertos ao apoio e à colaboração de outro(s), enquanto os dois últimos modos de interação social são fortemente negativos, abrindo margem para possíveis conflitos entre os atores ou grupos de atores.

No Exercício 3.2 o aluno é solicitado a refletir se, no seu entender, o conceito (e o diagrama da figura 1) de relação social e de seus componentes, bem como dos modos de interação social (quadro 6) apresentados podem ser úteis para entender os tipos de relações sociais entre os pais e os filhos adolescentes. Pede-se a ele que apresente e justifique por escrito sua opinião de uma forma geral, isto é, sem necessariamente entrar em detalhes de casos familiares específicos, mencionando alguns fatos que possam apoiar sua análise.

Professor, indicar que um modo simples de fazer isso é mediante a criação de uma mini-história sobre uma situação de interação social familiar que o aluno considere significativa, empregando os conceitos de papel social e de interação social, até aqui estudados, utilizando o roteiro de como analisar sociologicamente um problema social (quadro 1) e apresentando suas conclusões¹⁵.

Já no Exercício 3.3 é solicitado ao aluno pensar na possibilidade de identificar quais são os modos de interação social e os processos sociais (cooperação, competição ou conflito) mais comuns entre os indivíduos, os grupos ou as *galeras* no cotidiano de sua escola.

As respostas do aluno devem ser registradas no Caderno do Aluno e, oportunamente, apresentadas ao grande grupo, buscando esclarecer as dúvidas e verificar as semelhanças e diferenças das análises realizadas¹⁶.

Professor, cabe ter presente que, se as relações sociais entre os grupos ou as *galeras* de sua escola tendem a ser de tipo conflituoso, a discussão no grande grupo deve buscar o equacionamento de possíveis soluções sob a égide de uma “Cultura da Paz”, conforme a proposição da UNESCO, a qual pode ser apresentada aos alunos no decorrer da realização do presente exercício¹⁷.

Identidade social, máscaras sociais e modos de adaptação individual

Professor, o objetivo dessa subunidade é oferecer ao aluno a oportunidade de conhecer, compreender e empregar experimentalmente (em exercícios didáticos) os conceitos sociológicos de identidade e de máscaras sociais (quadro 8), bem como uma tipologia de modos de adaptação individual (quadro 7), empregando-os para a análise de situações sociais específicas vivenciadas pelos adolescentes e pelos jovens hoje (família, escola, emprego, grupos de amizade, etc.). Cabe a você, Professor, auxiliar o aluno na leitura e compreensão dos conceitos apresentados, bem como na realização do exercício proposto (3.4), cujas respostas podem vir a ser apresentadas ao grande grupo, visando compará-las e esclarecer dúvidas.

No Exercício 3.4 é solicitado ao aluno que reflita e responda se, em seu entender, os di-

¹⁵Nesse exercício, o roteiro de como analisar sociologicamente um problema social (quadro 1), que se aproxima da estratégia de trabalho sobre as estruturas de narrativas (MARZANO et al., 2008: 36), é empregado de forma proativa para o desenvolvimento da tarefa proposta. Esse exercício se aproxima da estratégia de identificação de semelhanças e diferenças entre dois ou mais objetos anteriormente referida.

¹⁶Esse exercício se aproxima da estratégia de identificação de semelhanças e diferenças entre dois ou mais objetos anteriormente referida.

¹⁷A identificação de possíveis soluções para problemas sociais, utilizando conceitos das Ciências Sociais, pode ser compreendida como uma estratégia didático-pedagógica de construção de hipóteses, sendo a discussão e avaliação das mesmas no grande grupo um quase-teste de hipóteses. Ver Castillo, op. cit., para a especificidade da resolução de problemas em estudos sociais,

ferentes tipos de atores sociais apresentados no quadro 7 (Tipologia de modos de adaptação individual proposta por Robert Merton) são encontráveis nas situações sociais em que ele se insere cotidianamente. É solicitado ao aluno também que exemplifique e analise, empregando o modelo de análise sociológica (quadro 1), essas situações, sem citar nomes, só descrevendo as atitudes e as máscaras sociais típicas de alguns atores sociais significativos. Ademais, solicita-se que busque verificar/prever as possíveis consequências das ações sociais desses atores sociais (Resultados alcançáveis conforme quadro 1).

Um ponto relevante que tem sido permanentemente objeto de reflexão por parte dos sociólogos e que merece menção aqui é a questão da distância possível, e quase sempre real, entre os resultados que os atores sociais desejam obter e os resultados efetivos das interações sociais no cotidiano quando, do entrelaço das ações de vários atores sociais, podem surgir resultados não previstos pelos mesmos. A análise comparativa dos casos apresentados em aula pode incluir e problematizar essa possibilidade

Modos de interação social entre “tribos” socioculturais no âmbito da cultura gaúcha (Aula 4)

Recentemente, as relações entre as diversas “tribos” socioculturais no âmbito da cultura gaúcha têm sido marcadas por várias polêmicas, como a proibição da presença de grupos da Tchê-Music em bailes de alguns Centros de Tradições Gaúchas. Nesta aula são trabalhados temas selecionados, relativos aos modos de interação so-

cial entre “tribos” socioculturais no âmbito da cultura gaúcha, objetivando oportunizar ao aluno aplicar conceitos sociológicos apresentados e exercitar as habilidades de identificar os modos de interação social entre “tribos” socioculturais diversas e resolver (enquanto equacionamento em exercício didático) problemas oriundos de possíveis modos conflitivos de interação social entre diferentes “tribos”.

Essa subunidade trata de um aspecto da questão da diversidade cultural no Brasil hoje, contemplando um tema relativo ao eixo de competência *investigação e compreensão*, e tem como objetivo oportunizar aos alunos o desenvolvimento de instrumentos para uma melhor compreensão da vida cotidiana, ampliando a “visão de mundo” e o “horizonte de expectativas” nas relações interpessoais com os vários grupos sociais. Particularmente, trata-se do desenvolvimento por parte dos alunos de suas habilidades de analisar manifestações culturais significativas do presente, associando-as aos seus contextos socio-históricos; e de valorizar a diversidade do patrimônio social, cultural e artístico, suas manifestações e representações em diferentes espaços sociais.

As tarefas propostas buscam levar os alunos, através da leitura, a identificarem em cada um dos textos sugeridos os elementos fundamentais da estrutura de uma narrativa (você pode retomar aqui o quadro 1, apresentado no início desta unidade). Observe que ambos os textos tratam de tensões existentes no Movimento Tradicionalista Gaúcho sobre como *cultivar as tradições*, bem como trazem um vocabulário que pode apresentar alguma dificuldade para os alunos.

Oportunize que os alunos, após uma primeira leitura individual dos textos “Tinha de tudo no Rodeio de Santo Antonio e O Rock visita o Galpão”, manifestem as suas dúvidas a respeito do vocabulário. Peça o auxílio do grupo, fazendo uma espécie de glossário no quadro, socializando as respostas, a fim

de que toda a turma possa anotar as descobertas. Somente após a realização dessa primeira etapa de leitura e esclarecimento dos textos encaminhe os alunos para a realização dos exercícios propostos.



Viejo Payador. Foto: E. Liedke Fº, 2009.

Professor, a proposta é que os alunos realizem a atividade individualmente. Todavia, se você achar conveniente, encaminhe-os para realizar os exercícios em duplas, possibilitando, posteriormente, a socialização das respostas no grande grupo.

No Exercício 4.1 é solicitado aos alunos que realizem as tarefas de ler o texto acerca do Rodeio de Santo Antonio (2007) e de identificar no mesmo quais os dados apresentados que permitem identificar a existência de uma tensão dentro do Movimento Tradicionalista Gaúcho, entre os que podemos chamar de *tradicionalistas-puristas* e os que cultivam o tradicionalismo de um modo mais *eclético-re-*

novador. Os alunos são também solicitados a identificarem a posição do autor frente a essa tensão, e apresentar os elementos que justificam essa sua interpretação da posição do autor frente aos acontecimentos no rodeio¹⁸.

Já no Exercício 4.2 solicita-se que os alunos, empregando o modelo de análise sociológica, analisem os processos sociais enfocados no texto *O Rock visita o Galpão*, utilizando os conceitos sociológicos estudados até agora: (a) empregando os tipos de modos de adaptação propostos por Robert Merton (Conformista, Inovadora, Ritualista, Retraída ou Rebelde, conforme o quadro 7), definam a posição dos *tradicionalistas-puristas*, frente à mistura de música gaúcha e rock realizada no projeto Rock de Galpão, e (b) classificando, conforme a tipologia de processos sociais apresentada (cooperação, competição ou conflito social), as relações entre o que se poderia denominar de diferentes “tribos” socioculturais no âmbito da cultura gaúcha, justificando sua interpretação¹⁹.

Finalmente, como exercício didático, sugere-se que os alunos classifiquem, hipoteticamente, essas relações como competitivas ou como conflitivas e busquem equacionar quais seriam, no seu entender, os passos (as medidas) que poderiam ser tomados para o estabelecimento de uma interação social mais cooperativa entre essas diferentes “tribos”.

Superconcurso intertribos musicais: a análise sociológica de estilos musicais (Aula 5)

Um superconcurso *Intertribos musicais* é sugerido nesta subunidade, visando mostrar aos alunos como é possível analisar diferen-

¹⁸No exercício proposto tem-se uma combinação das estratégias de (a) identificação de estrutura narrativa e (b) aplicação de conceitos sociológicos para a construção e para o “teste de hipóteses”, através da apresentação, discussão e avaliação destas no grande grupo. Sobre tradições gaúchas e o ideário do MOVIMENTO TRADICIONALISTA GAÚCHO, ver: <http://www.mtg.org.br>.

¹⁹Novamente, tem-se nesse exercício uma combinação das estratégias de (a) identificação de estrutura narrativa e (b) de aplicação de conceitos sociológicos para a construção e o “teste de hipóteses”, através da apresentação, discussão e avaliação destas no grande grupo.

tes estilos musicais propostos por diferentes correntes estético-musicais, tomando por referência o modelo de análise sociológica e os conceitos sociológicos apresentados neste Caderno.

Esta subunidade complementa a anterior, tratando também um tema relativo à questão da diversidade cultural no Brasil hoje. Objetiva o desenvolvimento por parte dos alunos de suas habilidades de analisar manifestações culturais significativas do presente, associando-as aos seus contextos socio-históricos; e de valorizar a diversidade do patrimônio social, cultural e artístico, suas manifestações e representações em diferentes espaços sociais. Trata-se, pois, novamente de oportunizar aos alunos o desenvolvimento de instrumentos para uma melhor compreensão da vida cotidiana, ampliando a “visão de mundo” e o “horizonte de expectativas” nas relações interpessoais com os vários grupos sociais, conforme proposto no âmbito do eixo de *competência investigação e compreensão*.

O concurso proposto tem várias tarefas a serem cumpridas individualmente e em pequeno grupo, culminando na apresentação e escolha, pelo grande grupo, das melhores soluções para os desafios colocados. O objetivo pedagógico-didático é habilitar o aluno para identificar e analisar sociologicamente as características principais de estilos musicais e dos modos de interação e de máscaras sociais valorizadas por diferentes “tribos” socioculturais da juventude hoje. Essa subunidade oportuniza a realização de trabalho conjunto com a área de Linguagem, por permitir a apresentação e análise comparativa tanto de elementos relativos à linguagem poética, como as linguagens musicais.

A primeira tarefa (Exercício 5.1) consiste em ler o poema “Quero-Quero” de Vargas Neto, constante no Caderno do Aluno, prestando atenção em seu tema, ritmo, cadência e signifi-

cado²⁰. A seguir, em grande grupo, serão feitas algumas leituras em voz alta por parte de colegas, com comentários do professor, visando auxiliar a identificação do ritmo e da cadência do poema e a apreensão de seu significado poético-temático.



Fonte: Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos, 2006.

No Exercício 5.2 os alunos devem ser orientados a, em pequenos grupos, selecionar dois estilos musicais distintos (por exemplo, milonga, vanerão, samba, rock-balada, rock-pauleira, reaggae, rap, hip-hop, etc.) e preparar duas apresentações do poema nos estilos escolhidos para o concurso intertribos musicais da aula²¹. É enfatizado para os alunos que, quanto mais ensaiarem na surdina, maior será a surpresa de todos os outros na hora do concurso.

O objetivo dessa tarefa é sensibilizar os alunos para o fato de que um mesmo elemento temático – o quero-quero –, e os significados a ele associados no poema – guardião, sentinela, solidão, espaço telúrico do pampa, mistério, etc. –, podem ser redefinidos (ressemantizados) em outras linguagens estético-musicais, revalorizando significações ou mesmo propondo/adquirindo novos significados²². Esses pontos serão trabalhados quando da apresentação das tarefas no grande grupo.

No Exercício 5.3 os grupos, depois de escolher os dois estilos musicais e preparar a apresentação para o concurso, devem procurar

²⁰O trabalho proposto pode ser compreendido como uma variação da estratégia didático-pedagógica de identificação de estrutura narrativa já referida, a qual é aplicada aqui na identificação da estrutura de um poema.

²¹Fundamenta-se esse exercício em uma variação da estratégia de identificar semelhanças e diferenças entre dois ou mais objetos.

²²Trata-se aqui de um movimento de transferência, de tradução ou generalização da temática do poema para linguagens musicais diversas, objetivando oferecer aos alunos uma experiência de comparação e relativização de formas estéticas, bem como de identificar opções valorativas de diferentes grupos sociais.

²³Novamente, a tarefa proposta refere-se ao identificar semelhanças e diferenças entre fenômenos sociais diversos.

responder as questões do quadro 9, intitulado *Como analisar sociologicamente um estilo musical*, analisando as diferenças musicais básicas de cada um dos estilos musicais que escolheram, para apresentá-las ao grande grupo, logo após as apresentações.

Assume-se que os alunos tendem a conhecer as características principais dos estilos musicais que mais apreciam (os instrumentos típicos usados; as características do ritmo; a relação típica entre letra/canto e música), podendo realizar a tarefa proposta em pequenos grupos, contemplando, pois, dois estilos estético-musicais de sua escolha²³.

Durante as apresentações dos demais grupos (Exercício 5.4), os alunos devem procurar registrar, em quadros semelhantes ao quadro 9, as características de cada estilo musical por eles apresentado, para utilizar as informações registradas como subsídios para a comparação e discussão, no grande grupo, dos diversos estilos estético-musicais selecionados²⁴.

Finalmente, professor, cabe ao grande grupo eleger, com o seu auxílio, as melhores apresentações (versões/soluções) e as melhores explicações sobre os estilos musicais selecionados pelos pequenos grupos²⁵.

Os adolescentes, seus direitos e deveres no Brasil hoje (Aula 6)

Nesta subunidade, é trabalhado o tema os adolescentes, seus direitos e deveres no Brasil hoje, com o objetivo de criar situações didático-pedagógicas para o desenvolvimento por parte dos alunos da habilidade

de identificar as principais características de sua situação social, bem como as perspectivas que se colocam quanto aos seus direitos e deveres²⁶. Ainda que a temática dos exercícios propostos nesses Cadernos seja a situação e as perspectivas dos jovens adolescentes da faixa de idade entre 15 e 19 anos, apresentam-se aqui, para fins comparativos, alguns dados relativos às crianças e aos jovens da faixa de idade entre os 14 e os 24 anos²⁷. Recorde-se que, conforme o *Referencial Curricular de Sociologia* (SEC/RS, 2009c), a compreensão do significado histórico-social do protagonismo juvenil na luta por seus direitos insere-se no eixo de *competência contextualização sociocultural*. Esse eixo é orientado para o desenvolvimento da atitude de traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia e as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural.

Cumpra recordar que os exercícios propostos contemplam também as três competências transversais adotadas nos *Referenciais Curriculares da Educação Básica do Rio Grande do Sul – Ler, Escrever e Resolver problemas*. Ao longo do desenvolvimento das tarefas propostas, os alunos são convidados a: (a) ler criticamente dados quantitativos e qualitativos e documentos sobre fenômenos e problemas sociais, tais como sobre a temática da situação social e dos direitos do adolescente e do jovem no Brasil hoje; e (b) resolver problemas, analisando-os com o auxílio de elementos conceituais e metodológicos da Sociologia e equacionando possíveis soluções alternativas para temas sociais contemporâneos selecionados, sob a égide da “Cultura da Paz” e da Ética Universal, orientadas para um verdadeiro desenvolvimento humano sustentável

²⁴Essa atividade é o coroamento dos múltiplos processos parciais de identificar semelhanças e diferenças, por meio dos quais se estrutura o presente exercício.

²⁵Trata-se aqui da estratégia didático-pedagógica de trabalhar com um tipo de recompensa abstrata: o reconhecimento, na avaliação dos colegas e do professor, das melhores soluções apresentadas e dos melhores desempenhos frente ao desafio didático-pedagógico proposto.

²⁶Sobre a situação social dos adolescentes e dos jovens no Brasil, ver, entre outros, *A Voz dos Adolescentes* (UNICEF/Fator OM, 2002), e o Número Especial da revista mensal *Sociologia Ciência & Vida*, Juventude Brasileira, Ano I, No. 2, São Paulo: Editora Escala, 2007.

²⁷Acerca das definições de adolescente, de jovem e de jovem adolescente, ver nota 2.

e equitativo; e (c) a escrever resumos das leituras, reflexões individuais desenvolvidas e das discussões e conclusões alcançadas em pequeno e grande grupo.

Professor, você pode apresentar, antes do início do presente exercício, as concepções de “Cultura da Paz” e de Ética Universal da UNESCO, constantes na Apresentação da Disciplina de Sociologia no Referencial Curricular da Educação Básica do Rio Grande do Sul (SEC/RS, 2009), as quais poderão, junto com as Disposições do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)²⁸, nortear a efetivação das tarefas propostas.

No Exercício 6.1 é indicada ao aluno a leitura individual do quadro 10, acerca da definição de criança e de adolescente e de seus direitos, segundo o *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)* e do quadro 11, que apresenta dados sobre a situação dos adolescentes com idade entre 15 e 17 anos no Brasil hoje. Essa leitura deve ser realizada assinalando o aluno em seu Caderno: (a) com pontos de interrogação os itens que não foram compreendidos²⁹; (b) com pontos de exclamação os itens que o aluno considerar mais relevantes para entender a situação dos adolescentes e dos jovens hoje no Brasil³⁰; e (c) sublinhando os itens que considera importantes e que gostaria que fossem discutidos no grande grupo³¹.

No Exercício 6.2 é solicitado individualmente ao aluno que aponte, a partir de seus conhecimentos do dia a dia, os principais

problemas enfrentados por adolescentes em sua localidade, considerando as informações e dados apresentados no quadro 11 e os direitos das crianças e dos adolescentes definidos pelo ECA. Os alunos devem distinguir esses problemas, quando necessário, por sexo, raça e grupos de idade. Por exemplo: (1) problemas enfrentados por adolescentes do sexo feminino com idade entre 15 e 17 anos, em comparação com adolescentes do sexo masculino da mesma faixa etária; (2) problemas enfrentados por adolescentes negros com idade entre 15 e 17 anos³².

No Exercício 6.3, os alunos são indagados a indicar, escrevendo em seus Cadernos de Aula, com base nas respostas ao Exercício 6.2, as medidas que poderiam ser tomadas para minorar os problemas enfrentados pelos adolescentes hoje em suas localidades. Após a realização das tarefas individuais, podem ser realizadas discussões, em pequeno e/ou grande grupo, dos materiais produzidos pelos alunos, objetivando realizar um equacionamento dos problemas arrolados e possíveis soluções propostas³³.

No Exercício 6.4, podem ser retomados os principais resultados dos Exercícios anteriores, visando identificar, à luz do *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*, as situações que podem ser caracterizadas como de violação dos direitos dos adolescentes. Por exemplo, nos Exercícios 2.2 e 2.3, os quais têm por referência as interações sociais mapeadas na figura 1. – O adolescente e seus papéis sociais, foram analisados tipos de interações sociais de cooperação, competição ou conflito que podem surgir em cada uma das posições de papel-status identificadas, buscando verifi-

²⁸O texto integral do *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)* está disponível para download na internet, por exemplo em <http://redesociaisaoapaulo.org.br/downloads/ECA.pdf>, acessado em 21/1/2009.

²⁹Tem-se aqui uma variação da estratégia didático-pedagógica de identificar problemas de compreensão do texto.

³⁰Esse exercício se fundamenta na identificação da estrutura básica do texto, em termos de um quase-resumo. Quanto à estratégia de elaboração de resumos e sua relevância em situações didático-pedagógicas, ver Marzano et al., *op. cit.*, Capítulo 3.

³¹Trata-se de identificar individualmente as ideias, conceitos e fatos considerados relevantes, os quais deveriam se aproximar das ideias, conceitos e fatos importantes do texto. A análise cooperativa no grande grupo, sob a coordenação do professor, pode explicitar e explorar essa aproximação e as razões das possíveis diferenças de seleção daquilo que foi considerado relevante.

³²Recorre-se aqui aos conhecimentos prévios e às experiências individuais dos alunos para um mapeamento preliminar dos problemas principais enfrentados pelos adolescentes nas suas comunidades. Esse mapeamento inclui a tarefa de identificar semelhanças e diferenças entre as situações e problemas enfrentados por diferentes grupos de adolescentes, visando preparar material a ser explorado no próximo exercício.

³³O equacionamento de problemas sociais e a apresentação de soluções possíveis, contemplando as políticas sociais necessárias, aproxima-se da metodologia de construção de cenários alternativos. A apresentação, em grande grupo, e a avaliação dessas soluções bem como de suas possibilidades de realização, podem ser compreendidas como um “quase-teste” de hipóteses. A hierarquização dos problemas e de suas possíveis soluções é passível de ser realizada a partir da consideração da relevância e da gravidade dos problemas, assim como das possibilidades de efetivar cada uma das soluções alternativas propostas.

car suas possíveis causas e consequências para a vida cotidiana dos atores sociais nelas envolvidos. À luz do *ECA*, algumas das situações de conflito identificadas podem configurar claramente a violação de direitos de adolescentes.

Professor, cabe a você auxiliar os alunos na compreensão do texto e do tema em questão, quando da apresentação das descobertas e dúvidas dos alunos no grande grupo, ressaltando os pontos principais da situação dos *adolescentes e dos jovens no Brasil hoje*.

Enfatize que os dados e informações constantes no quadro 11 permitem afirmar que no Brasil, hoje, os adolescentes da faixa de 15 a 17 anos compõem o contingente populacional mais vitimizado pelas distintas formas de violência presentes no Brasil; enfrentam enormes dificuldades de ingresso e permanência no mercado de trabalho; não têm assegurado o direito a completar o ensino básico; e não recebem orientações adequadas no tocante à maternidade e à paternidade na adolescência.

Algumas das situações de conflito identificadas no decorrer desse exercício, sejam na família, na escola, no trabalho ou na comunidade, podem ser claramente consideradas como violação de Direitos assegurados pelo *Estatuto da Criança e do Adolescente*, cabendo discutir e equacionar as medidas passíveis de serem adotadas para a sua superação. Quais são essas situações? Que medidas poderiam ser tomadas para superá-las? Você, professor, pode, nessa oportunidade, fazer referência às disposições do *ECA*, quanto, por exemplo, às atribuições dos Conselhos Tutelares (Título IV, Capítulo II) e da Justiça da Infância e da Adolescência (Título VI, Capítulo II).

Professor, para obter informações sobre a realidade socioeconômica do Rio Grande do Sul e do município de sua escola, você e seus alunos podem acessar: o site da Federação das Associações dos Municípios do Rio Grande do Sul/FAMURGS – <http://www.famurs.com.br/>; o site da Fundação de Economia e Estatística do Rio Grande do Sul/FEE – http://www.fee.tche.br/sitefee/pt/content/resumo/pg_municipios.php; e especialmente consultar o *Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul* no site da Secretaria de Planejamento e Gestão do Estado do Rio Grande do Sul <http://www.seplag.rs.gov.br>.

Professor, lembre aos alunos que, ao citar textos e dados de páginas da internet, é obrigatório indicar nas referências de seus trabalhos, o endereço dos sites e as datas de acesso.

Finalmente, ao trabalhar o tema do protagonismo juvenil, é preciso tratar também da questão dos deveres dos adolescentes no Brasil hoje, nos múltiplos espaços e relações sociais em que se inserem.

Uma leitura atenta do *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)* revela claramente os direitos das crianças e dos adolescentes no Brasil no presente, bem como os deveres daqueles pais, responsáveis, e autoridades que devem zelar pelos mesmos, cabendo, todavia, uma explicitação clara dos deveres das crianças e dos adolescentes em seu cotidiano. Quais são esses deveres? Como e por quem são definidos? Quais as *faltas típicas* que ocorrem frente a esses deveres e quais as sanções passíveis de ocorrerem?

O texto publicado no Caderno do Aluno, de Maria Regina Fay de Azambuja, Procuradora de Justiça do Ministério Público do Rio Grande do Sul com atuação na área da infância e juventude, permite trabalhar essas questões.

Nesse exercício, o aluno é convidado a ler o texto em questão, identificando as ideias principais e anotando as dúvidas para serem discutidas em pequeno e grande grupo. Sugere-se que esse exercício pode se nortear pela questão: quais são as regras de convívio e as sanções disciplinares para aqueles que as descumprirem capazes de garantir na escola um ambiente de liberdade e, ao mesmo tempo, de respeito ao outro e aos interesses coletivos da comunidade escolar?

Para a realização deste debate, você, professor, pode também retomar com os alunos as reflexões da UNESCO sobre as concepções da “Cultura da Paz” e da Ética Universal, constantes no *Referencial Curricular de Sociologia* (SEC/RS, 2009), e propor um balanço coletivo dos resultados atingidos no desenvolvimento das tarefas propostas nesta unidade didática sobre papéis sociais, identidade social e modos de interação social, bem como sobre a situação dos adolescentes e dos jovens no Brasil hoje.

Referências

- ABREU, C. Quilombos contemporâneos. In: *Sociologia Ciência & Vida*. São Paulo, Escala, ano 2, n. 20, 2008.
- _____. *Consciência negra: o que é isso afinal? Ciência Hoje das Crianças*, Instituto Ciência Hoje, 23 nov. 2005; Disponível em <http://cienciahoje.uol.com.br/4102>>. Acessado em: 31 jul. 2009.
- AZAMBUJA, M. R. F. de. *Os deveres das crianças e dos adolescentes*. Porto Alegre: Ministério Público do Rio Grande do Sul, 2009.
- BALES, R. In: LAKATOS, E. M., *Sociologia geral*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1981.
- BRASIL. Ministério do Bem-Estar Social. *Estatuto da criança e do adolescente* (ECA). Brasília: Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência, 1993. Disponível em: <http://redessociaisopaulo.org.br/downloads/ECA.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2009.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais do ensino médio*. Brasília, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio*. Brasília, 1999.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PNC+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais. Ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília, 2002.
- _____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde, Área de saúde do adolescente e do jovem. *Marco legal: saúde, um direito de adolescentes*. Brasília, 2005.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio. Ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília 2008.
- CASTILLO, J. D., A solução de problemas em estudos sociais. In: POZO, J. I. *A solução de problemas; aprender a resolver, resolver para aprender*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- CUÉLLAR, J. P. de (Org.). *Nossa diversidade criadora. Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento*. UNESCO. São Paulo: Papirus, 1997.
- DAHRENDORF, R. *Homo sociologicus*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991.
- ESTÂNCIA da Poesia Crioula. *Antologia da Estância da Poesia Crioula*. Porto Alegre: Sulina, 1970.
- Estatuto da criança e do adolescente (ECA). Brasília: Centro Brasileiro para Infância e Adolescência, 1993. Disponível em: <<http://redessociaisopaulo.org.br/downloads/ECA.pdf>>. Acessado em: 21/2/2009.
- FOLHA DA REGIÃO, 07 jan. 2008 (dados da Agência Brasil). Disponível em: <www.folhadaregiao.com.br>. Acessado em: 30 jan. 2009.
- GRIZOTTI, G. *Tinha de tudo no Rodeio de Santo Antônio*. Disponível em: <www.gaucha.clicrbs.com.br/blog/rodadachimarrao>. Acessado em: 10 dez. 2007.
- IBGE, Estatísticas do Registro Civil, 2007. Disponível em: www.ibge.gov.br/. Acessado em: 15 jan. 2009.
- _____. Séries estatísticas. Disponível em: <www.ibge.gov.br/series_estatisticas>. Acessado em: 22 jan. 2009.
- _____./PNAD. Aspectos complementares de educação, afazeres domésticos e trabalho infantil, 2006. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acessado em: 20 jan. 2009.
- _____./SIDRA/PNAD. 2002, 2006, 2007. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acessado em: 20 jan. 2009.
- INEP. *Matriz de competências e habilidades do Encceja/2002*. Brasília, 2002.

- LAKATOS, E. M. *Sociologia geral*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1981.
- MERTON, R. *Sociologia; teoria e estrutura*. São Paulo: Mestre Jou, 1968.
- MS, Marco legal, saúde, um direito de adolescentes. Brasília: Ministério da saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Área Saúde do Adolescente e de Jovem, 2005.
- POZO, J. I. *A solução de problemas; aprender a resolver, resolver para aprender*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- REX, J. *Problemas fundamentais da teoria sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- RUDIO, F. V. *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. Petrópolis: Vozes, 1980.
- SEC/RS. *Referencial curricular da educação básica do Estado do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: SEC/RS, 2009a.
- SEC/RS. *Referencial curricular de ciências humanas*. Porto Alegre: in SEC/RS, 2009b.
- SEC/RS. *Referencial curricular de Sociologia*. Porto Alegre: in SEC/RS, 2009c.
- SOCIOLOGIA CIÊNCIA & VIDA. Juventude Brasileira, especial. São Paulo, Escala, ano 1, n. 2, 2007.
- _____. São Paulo: Escala, ano 2, n. 20, 2008.
- STRAUSS, A., *Espelhos e máscaras*. São Paulo: EDUSP, 1999.
- UNICEF/Fator OM, *A Voz dos Adolescentes*. Brasília, 2002. Disponível em: <www.gtpos.org.br/images/unicef.pdf>. Acessado em: 22 jan. 2009.
- VARGAS NETO, M. do N. Quero-Quero, In: *Estância da Poesia Crioula*, 1970.
- VICTORIA, C. Neto Fagundes e estado das coisas releem clássicos do nativismo. *Jornal Pioneiro*, Caxias do Sul, RS, 30 n. 10203, jul. 2008. Disponível em: <pioneiro.clickrbs.com.br Jul. 31 > por José Itajaú. <<http://ontgb.multiplay.com/journal/item/55/55>>. Acessado em: 20 set. 2008.
- VILA NOVA. S. *Introdução à sociologia*. São Paulo: Atlas, 1995.
- WAISELFSZ, J. J. *Mapa da violência IV: os jovens do Brasil*. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2004. Disponível em: <www.brasilia.unesco.org/servicos/pesquisa/mapadaviolencia4>. Acessado em: 22 jan. 09.



Filosofia

CADERNO DO
PROFESSOR

Jânio Alves

Ler, escrever e resolver problemas em Filosofia

A Filosofia tem uma contribuição peculiar a dar no ensino médio. O papel específico da Filosofia no desenvolvimento da autonomia, da capacidade crítica e na formação ética está ligado à sua natureza argumentativa e à sua tradição. Cabe à Filosofia a capacidade de análise, de reconstrução racional e de crítica, a partir da compreensão de que tomar posições diante de textos propostos de qualquer tipo e emitir opiniões acerca deles são pressupostos indispensáveis para o exercício da cidadania.

Além disso, a legislação do ensino parece atribuir à Filosofia certa centralidade, embora não a privilegie, já as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 3, de 26 de junho de 1998) postulam três tipos de princípios tradicionais da Filosofia – estéticos, políticos e éticos – que, associados respectivamente à sensibilidade, à igualdade e à identidade, deverão nortear a prática pedagógica das escolas e dos sistemas de ensino.

Algumas das questões mais estimulantes, enigmáticas e importantes formuladas pelo pensamento humano são filosóficas. Pensar filosoficamente é uma aventura aos limites do pensamento e do entendimento. Entretanto, a disciplina de Filosofia, enquanto integrante do currículo do ensino médio, não se limita aos seus conteúdos, mas também possui responsabilidade no desenvolvimento das três competências transversais: ler, escrever e resolver problemas.

Como é sabido, o desenvolvimento dessas competências é responsabilidade de toda a escola. A seguir apresentam-se indicações de como a Filosofia pode contribuir de maneira específica com esse objetivo.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio, Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, sintetizam as competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas pela Filosofia no quadro a seguir:

- 1) Representação e comunicação:
 - Ler textos filosóficos de modo significativo;
 - Ler de modo filosófico textos de diferentes estruturas e registros;
 - Elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo;
 - Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição em face de argumentos mais consistentes.
- 2) Investigação e compreensão:
 - Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas artes e em outras produções culturais.
- 3) Contextualização sociocultural:
 - Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sociopolítico, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica⁽¹⁾.

Essas competências específicas da Filosofia, relativas aos três eixos (representação e comunicação; investigação e compreensão; contextualização sociocultural), estão articuladas com as três competências transversais destes Referenciais – ler, escrever e resolver problemas – conforme detalha-se a seguir.

A capacidade leitora desenvolve-se no âmbito da Filosofia através de duas competências específicas: **ler textos filosóficos de modo significativo e ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros.**

A leitura dos textos filosóficos se faz, num primeiro momento, de maneira reflexiva e

¹ Ciências Humanas e suas Tecnologias. / Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006. 133 p. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio; volume 3).

analítica, buscando compreender os pressupostos dos textos e identificando as ideias centrais e a articulação argumentativa. Num segundo momento, para entrar nos aspectos denotativos do texto e exercitar a análise interpretativa e a problematização crítica. Porém, com isso, não se pretende que a aprendizagem de Filosofia consista na recepção da tradição filosófica enquanto produto acabado. Ler textos filosóficos de modo significativo implica apropriar-se desses textos, através de sua análise lógica e crítica. É a leitura analítico-crítica, associada à escrita, que permitirá ao educando apropriar-se da tradição filosófica e aprender a filosofar.

Esse processo de desenvolvimento da capacidade de realizar uma leitura significativa dos textos filosóficos pode ser ampliado pela leitura filosófica de textos de diferentes estruturas e registros, como filmes, textos científicos, literatura, entre outros. Ler de modo filosófico significa adotar uma visão analítica e reflexiva sobre esse texto, buscando uma compreensão aprofundada e transdisciplinar do mundo.

A capacidade escritora, por sua vez, desenvolve-se filosoficamente pela competência de **elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo**. Isto é, por meio da elaboração por escrito do que

foi construído/reconstruído a partir da leitura e de debates, o educando torna-se capaz de organizar o seu pensamento.

A capacidade de resolver problemas é oportunizada pela Filosofia por meio das capacidades de **debater, tomando posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes, e de contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sociopolítico, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica**.

Resolver problemas através do debate racional, isto é, sustentando em argumentos e mudando de posição em virtude da força dos argumentos de outros, é uma maneira importante de resolver problemas nos mais diferentes contextos, além de ser essencial nos casos de conflitos de interesses, como na política e no mundo do trabalho. Por fim, a capacidade de resolver problemas é oportunizada a partir da aproximação das teses filosóficas ao cotidiano dos educandos, através de dilemas e situações-problema, como acontece nos conteúdos de ética, filosofia da ciência, lógica, estética e política.

Ensino Médio - 1º ao 3º ano

Ética: o lado “prático” da Filosofia

Caro professor:

O tema escolhido para este Caderno é a **Ética** ou **Filosofia Moral**, considerada a área “prática” da Filosofia. Ela trata de questões importantes da vida, que dizem respeito ao modo de viver e conviver

com os outros. A ética ou filosofia moral é a tentativa de pensar sobre o certo e o errado, o bem e o mal. Nada mais oportuno e importante para problematizar na escola.

“O ser humano vive em sociedade, convive com outros seres humanos e, portanto, cabe-lhe pensar e responder à seguinte pergunta: “Como devo agir perante os outros?”. Trata-se de uma pergunta fácil de ser formulada, mas difícil de ser respondida. Ora, esta é a questão central da moral e da ética.

Moral e ética, às vezes, são palavras empregadas como sinônimos: conjunto de princípios ou padrões de conduta. Ética pode também significar filosofia da moral, portanto, um pensamento reflexivo sobre os valores e as normas que regem as condutas humanas. Em outro sentido, ética pode referir-se a um conjunto de princípios e normas que um grupo estabelece para seu exercício profissional (por exemplo, os códigos de ética dos médicos, dos advogados, dos psicólogos, etc.). Em outro sentido, ainda, pode referir-se a uma distinção entre princípios que dão rumo ao pensar sem, de antemão, prescrever formas precisas de conduta (ética) e regras precisas e fechadas (moral). Finalmente, deve-se chamar a atenção para o fato de a palavra “moral” ter, para muitos, adquirido sentido pejorativo, associado a “moralismo”. Assim, muitos preferem associar à palavra ética os valores e regras que prezam, querendo assim marcar diferenças com os “moralistas”.”

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais e Ética*. Brasília, 1997, p. 69-73.

As questões éticas estão por trás de muitas decisões do cotidiano do cidadão contemporâneo, seja no mercado de trabalho, na política ou nas relações pessoais. Não é por acaso que se evoca sem cessar a “falta de ética” na mídia e em conversas com os amigos, em um lamento por probidade, decência, retidão, idoneidade e respeito pelos outros.

Como os Parâmetros Curriculares Nacionais sugerem, a ética e a moral não podem ser trabalhadas apenas numa dimensão cognitiva, já que se busca a formação ética e moral do jovem. Nesse sentido, dilemas, debates e outras dinâmicas selecionados permitem aos estudantes refletir sobre seus valores e desenvolver as capacidades e habilidades relacionadas com a Filosofia, a partir de

situações-problemas contextualizadoras.

Nessa unidade, são apresentados alguns conceitos e princípios teóricos, de maneira que os alunos possam adotar uma atitude crítica e responsável tanto sobre seus juízos morais quanto sobre suas ações. No entanto, o professor pode se valer desta unidade como estrutura a ser desenvolvida ao longo de um bimestre, fazendo acréscimos necessários à adequação do que está proposto à realidade de sua sala de aula.

Em nenhum momento estes Cadernos têm a pretensão de serem exaustivos, mas buscam oferecer sugestões de atividades e materiais, incentivando-o a continuar desenvolvendo aulas que motivem à pesquisa e à construção do conhecimento.

Bom trabalho!

Objetivos

Os alunos, ao final da unidade, terão vivenciado oportunidades de desenvolver as competências de:

- **Ler** criticamente, refletir e problematizar textos de qualquer natureza, apropriando-se de vocabulário específico da Filosofia.
- **Escrever** por meio do uso argumentativo da linguagem, as construções desenvolvidas, as reflexões realizadas, as conclusões elaboradas e as problematizações levantadas a respeito dos conteúdos da ética.
- **Resolver problemas**, aproximando ao cotidiano as teses analisadas, refletidas e problematizadas no plano teórico com vistas à busca de compreensão da realidade, à formulação de alternativas ao vivido, provocando mudanças necessárias ou desejáveis para a promoção integral do indivíduo, do respeito à pessoa e dos direitos humanos.

Habilidades

Para atingir os objetivos acima enumerados, será necessário desenvolver algumas habilidades. Entre elas, destacamos¹:

- Interpretar historicamente fontes documentais de naturezas diversas.
- Analisar a produção da memória e do espaço geográfico pelas sociedades humanas.
- Associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos.
- Comparar pontos de vista expressos em diferentes fontes sobre um determinado aspecto da cultura.
- Valorizar a diversidade do patrimônio cultural e artístico, identificando suas manifestações e representações em diferentes sociedades.

Conteúdos

- O que é ética.
- Consciência moral.
- Distinção ética e moral.
- Três teorias de ética normativa: utilitarismo, ética do dever e ética das virtudes.

- A regra de ouro.
- Valores e ética aplicada.
-

Tempo de duração aproximado: 6 aulas.

Materiais necessários: sala de aula organizada em círculo.

O que é ética (Aula 1)

Nesta aula, propõe-se a realização de mapas conceituais com o objetivo de instigar os alunos a refletirem sobre a noção de ética que já possuem e discutirem sua finalidade e importância. A principal competência desenvolvida neste primeiro momento é debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição, se for o caso, em face de argumentos mais consistentes.

Como ponto de partida do percurso, está sendo proposta a utilização de mapas conceituais, a fim de mobilizar as competências e os conhecimentos prévios dos alunos.

¹ Usamos como quadro referencial de habilidades a "Matriz de Competências e Habilidades de Ciências Humanas e suas Tecnologias – Ensino Médio – ENCCEJA. Cf. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais INEP, Brasília: Diretoria de avaliação para certificação de competências 2002.

O que são os mapas conceituais

“Mapas conceituais são ferramentas gráficas visando organizar e representar o conhecimento. São estruturados a partir de conceitos fundamentais e suas relações. Usualmente, os conceitos são destacados em caixas de texto. A relação entre dois conceitos é representada por uma linha ou seta, contendo uma "palavra de ligação" ou "frase de ligação". Sendo assim, mapas conceituais têm por objetivo reduzir, de forma analítica, a estrutura cognitiva subjacente a um dado conhecimento aos seus elementos básicos. (...)

A aprendizagem pode ser dita significativa quando uma nova informação adquire significado para o aprendiz através de uma espécie de ‘ancoragem’ em aspectos relevantes da estrutura cognitiva preexistente do indivíduo. Na medida em que o conhecimento prévio serve de base para a atribuição de significados à nova informação, ele também se modifica. A estrutura cognitiva está constantemente se reestruturando durante a aprendizagem significativa. O processo é dinâmico; o conhecimento vai sendo construído. (...)

A ideia principal do uso de mapas na avaliação dos processos de aprendizagem é a de avaliar o aprendiz em relação ao que ele já sabe, a partir das construções conceituais que ele conseguir criar, isto é, como ele estrutura, hierarquiza, diferencia, relaciona, discrimina e integra os conceitos de um dado minimundo em observação, por exemplo. Isso significa que não existe mapa conceitual ‘correto’. Um professor nunca deve apresentar aos alunos o mapa conceitual de um certo conteúdo e sim um mapa conceitual para esse conteúdo segundo os significados que ele atribui aos conceitos e às relações significativas entre eles. Da mesma maneira, nunca se deve esperar que o aluno apresente na avaliação o mapa conceitual ‘correto’ de um certo conteúdo. Isso não existe. O que o aluno apresenta é o seu mapa, e o importante não é se esse mapa está certo ou não, mas sim se ele dá evidências de que o aluno está aprendendo significativamente o conteúdo. A análise de mapas conceituais é essencialmente qualitativa. O professor, em vez de preocupar-se em atribuir um escore ao mapa traçado pelo aluno, deve procurar interpretar a informação dada pelo aluno no mapa, a fim de obter evidências de aprendizagem significativa.”

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Mapa_conceitual.

Mapa conceitual

Proponha que os alunos montem um mapa conceitual a partir do conceito central “ÉTICA”. Oriente a atividade explicando como fazer uma mapa conceitual. O objetivo é mapear as relações que o aluno já realiza a partir dos conceitos “ÉTICA” e “MORAL”. Peça que coloquem a palavra “Ética” no centro de uma folha em branco e que tracem relações com outras palavras, situações ou ideias.

Após a realização do mapa conceitual individual, organize a realização do mapa da turma. Escreva a palavra ÉTICA no quadro e acrescente as colaborações dos alunos, de forma a reunir diferentes acepções de ÉTICA que circulam na turma. Comente os termos à medida que surgirem e estimule todos os alunos a colaborarem com a construção do mapa. Quando formar um universo de uns vinte termos, proponha a elaboração de uma frase ou definição de ética.

Professor, recolha os mapas conceituais após a aula para que possa **avaliar o progresso de seus alunos**. Ao final da unidade, peça para que façam um novo mapa conceitual, compare-o com o anterior, verifique se ocorreu alguma expansão conceitual e que novas relações seus alunos foram capazes de traçar.

A bússola do “certo/errado”: a consciência moral

A seguir, apresente uma imagem para representar o conceito de consciência moral. Proponha que imaginem que todos nascem equipados com uma espécie de bússola moral. Uma bússola que aponta para o **BEM**: aquilo que se deveria fazer do ponto de vista moral. A função dessa bússola seria indicar o que é **CERTO** ou **ERRADO** do ponto de vista moral, o que os filósofos chamam de **CONSCIÊNCIA MORAL**.

Leia com a turma as três situações apresentadas no Caderno do Aluno, dê alguns minutos para os alunos refletirem sobre eles e promova um debate a partir dessas questões. Lembre-se de solicitar justificativas baseadas em **argumentos** que sustentem as opiniões emitidas. No quadro, vá anotando os principais conceitos que forem surgindo no debate. Ao final, sintetize os resultados obtidos por meio de um esquema. Debata com a turma as relações possíveis entre os conceitos apresentados.

Se houver oportunidade, leia o quadro a seguir das atitudes características de uma consciência moral com os alunos. Tire as dúvidas de vocabulário. Sugira que eles criem um DICIONÁRIO DE FILOSOFIA, que pode ser feito em fichas ou num caderno, onde constará o registro das palavras e dos conceitos que forem adquirindo nas aulas e suas possíveis definições.

Atitudes características de uma consciência moral (segundo o filósofo Richard Brandt)

1) *Experimenta rejeição frente a certo tipo de ações.*

Exemplo: A maior parte das pessoas – senão todas – experimenta rejeição contra o roubo e o assassinato. As pessoas com senso moral sentem indignação quando presenciam uma injustiça e acham que é correto reagir, mesmo que ela própria não esteja sofrendo nenhuma injustiça com isso.

2) *Compara a intensidade das rejeições.*

Exemplo: Ninguém gostaria de atropelar um gato. Muito menos atropelar uma criança. Mas numa situação em que estivéssemos que escolher entre atropelar um ou outro, escolheríamos a situação de “menor gravidade”.

3) *Sente-se culpado e responsável pelas consequências de seus atos.*

Exemplo: Se você não é totalmente insensível, quando atropelar um gato se sentirá culpável, a não ser que não houvesse outra opção (como no caso anterior).

4) *Quando reprova certos comportamentos, desaprova aqueles que os cometem, salvo se existem circunstâncias atenuantes.*

5) *Acredita que essas atitudes estão justificadas por razões objetivas e não apenas em preferências subjetivas.*

Quando alguém sustenta uma posição ética a respeito de algo, por exemplo, em relação ao aborto, acredita que tem boas razões para aprovar ou desaprovar o aborto. Não se trata apenas de uma questão de preferência ou gosto pessoal.



Questões complementares

Ao final da aula, no Caderno do Aluno, são sugeridas questões para que o aluno possa aprofundar os temas em casa. O ideal seria que escrevessem as respostas, como forma de desenvolver as competências da escrita e da leitura de um texto filosófico. A próxima aula pode começar pela leitura de algumas das respostas da turma.

Por que devo ser ético (Aula 2)

A questão estruturadora desta aula é: **por que devo ser ético?** Para tanto, parte-se da leitura de uma fábula filosófica tradicional contada por Platão: *O Anel de Gyges*. No segundo momento, ainda trabalhando a mesma questão, é apresentado o **jogo do prisioneiro**. Tais atividades permitirão desenvolver, entre outras, as capacidades de articulação e contextualização do conhecimento filosófico.

O Anel de Gyges

O Anel de Gyges é uma lenda grega narrada pelo filósofo Platão (século V antes da nossa era), no livro *A República*. O texto que consta no Caderno do Aluno é uma adaptação com fins educacionais.

Após ler o texto com a turma, proponha uma primeira rodada de discussão sobre o tema. Apresente aos alunos as seguintes questões:

- Qual a moral dessa fábula?
- O que vocês fariam se tivessem o Anel de Gyges?
- Seguimos as normas éticas apenas por medo da punição?

Professor, dinamize a aula propondo a organização de pequenos grupos para a leitura e discussão inicial das questões. Depois, em grande grupo, socialize as respostas e sistematize, fazendo as intervenções necessárias.

A balança

Uma segunda imagem é apresentada para ilustrar a deliberação ética: a balança.

Proponha a leitura do texto do Caderno do Aluno, esclareça as dúvidas e acrescente outros exemplos.

Na sequência, proponha que realizem uma análise dos casos apresentados e escrevam suas respostas no caderno. Leia com a turma algumas dessas respostas.

Dilema do prisioneiro

O dilema do prisioneiro é um problema clássico da teoria dos jogos. Nele, supõe-se que cada jogador, de modo independente, quer aumentar ao máximo a sua própria vantagem sem se importar com o resultado do outro jogador. Curiosamente, ambos os jogadores obteriam melhor resultado se colaborassem um com o outro, mas cada jogador tenderá a ser egoísta e a enganar o outro, mesmo que tenha prometido colaborar. **O que acontecerá se ele pensar que o outro também agirá da mesma forma?**

Oriente-os a se organizarem em duplas, para jogarem conforme as instruções no Caderno do Aluno. Na versão com dez rodadas, os alunos poderão perceber que ambos sairão perdedores se forem egoístas, enquanto que a cooperação traz resultado melhor.

Trata-se de uma situação muito rica e que precisa ser bem explorada nos comentários após o jogo. Para tanto, repare nos seguintes elementos da dinâmica:

- a) Compare o jogo do prisioneiro com a necessidade de ser ou não ético. Cooperar é um comportamento ético. Mesmo o egoísta deve cooperar, portanto é racional para os próprios interesses seguir a ética. Basta fazer um cálculo interessado!
- b) O egoísta, no início, pensará que nesse jogo só há um ganhador. Depois descobrirá que ambos podem ganhar. A ideia é que a vitória de um não implica a derrota do outro.
- c) Qual o papel da confiança nesse jogo?

- d) Se alguém cooperar, em várias rodadas, sem que haja reciprocidade, como isso pode ser interpretado?
- e) Um experimento baseado no dilema simples (sem repetições) constatou que cerca de 40% dos participantes cooperaram. Faça a avaliação estatística na turma: quantos cooperaram na primeira rodada?

Após explorar a reflexão dos alunos a partir do jogo, proponha que os alunos leiam o texto apresentado no Caderno do Aluno (**A distinção ÉTICA e MORAL**), que discute a distinção clássica entre moral e ética. Esclareça essa distinção para a turma.

Ética baseada nas consequências

(Aula 3)

O conteúdo estruturador desta aula é a ética deontológica ou baseada nas consequências. O trabalho com **dilemas éticos** é um dos meios mais eficazes de promover a prática da tomada de decisão em ética, assim como para debater os conceitos envolvidos. Os dilemas apresentados oferecem duas opções: decidir pensando nas consequências ou nas normas morais. Também são abordadas: a primeira teoria filosófica da ética normativa (ética baseada nas consequências) e a análise de um caso de consequencialismo, o **utilitarismo** clássico.

As principais habilidades trabalhadas nesta aula são: ler de modo filosófico textos de diferentes estruturas e registros; elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo; debater, tomando posição face a argumentos mais consistentes; e contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal, o biográfico, o entorno sociopolítico, histórico e cultural.

Dilemas éticos

Um **dilema**, no sentido ético, é uma situação difícil e complexa na qual se colocam demandas contraditórias. As duas opções do

dilema têm consequências negativas, mas é preciso escolher. Portanto, a decisão deve ser bem refletida. No Caderno do Aluno, aparecem dois dilemas éticos: o caso do maquinista e o caso do policial e do bandido.

Explique o que é um dilema. Leia o primeiro dilema proposto e assegure-se de que compreenderam a situação. Conte aos alunos que o exercício visa pôr em prática a capacidade de tomar decisões éticas.

Debate

Organize a turma em círculo e inicie o debate. Nesse momento, uma das funções do professor é criar um ambiente de investigação. Toda opinião deve ser ouvida e respeitada. Peça sempre para os alunos apresentarem razões que sustentem suas opiniões através de argumentos claros seus, sem se esquecerem de que a Filosofia é uma atividade argumentativa.

Explore os conceitos que forem aparecendo durante o debate. Peça para um aluno escrever no quadro tais conceitos.

Os dilemas apresentados colocam uma demanda contraditória: é possível pensar nas consequências de uma decisão ou pensar de acordo com princípios éticos e regras morais? Nesta aula e na seguinte, serão apresentadas as duas teorias éticas normativas que adotam esses pontos de vista.

Teorias éticas: o que devo fazer?

Éticas baseadas nas consequências

Leia, com seus alunos, o texto sobre consequencialismo que consta no Caderno do Aluno. Certifique-se de que compreenderam os conceitos envolvidos e a forma de raciocínio consequencialista.

Estipule um tempo para que possam discutir em pequenos grupos.

Por fim, retome os dilemas apresentados sob a ótica consequencialista: *Se devo fazer o que*

tiver as melhores consequências, como decidir nos casos citados?

As éticas baseadas nas consequências se caracterizam por tomarem os resultados da ação como critério de correção ética das ações. Alguns exemplos de consequencialismo são o egoísmo, o hedonismo, o utilitarismo clássico e o utilitarismo de regras.

Utilitarismo: seja feliz!

Professor, organize a turma em pequenos grupos para que leiam e discutam o texto e analisem o caso apresentado. Passe nos grupos para verificar a compreensão do texto. Ao final, retome com o grande grupo e promova a socialização dos resultados.

Para aprofundar a compreensão dos alunos, realize uma atividade complementar para desenvolver as competências argumentativas dos alunos. O consequencialismo parece seguir a máxima: *os fins justificam os meios*. Será que podemos aceitar o uso dessa máxima? Como toda posição filosófica, o consequencialismo está sujeito a objeções.

Objeção ao consequencialismo

Muitas pessoas se opõem ao utilitarismo e a todo tipo de consequencialismo. Para elas, o utilitarismo não exclui nenhum tipo de ação que tenha boas consequências, nem mesmo um ato de maldade. Portanto, o consequencialismo teria implicações bizarras. Veja os seguintes exemplos:

- 1) Você é um filósofo utilitarista contratado para dar uma justificção moral para a escravidão. Você diz: "Meu trabalho é fácil, apenas tenho de assegurar que os benefícios para o senhor dos escravos e para a sociedade sejam maiores que o prejuízo para os escravos". Se a escravidão maximiza o bem-estar total, então o utilitarismo a aprova?
- 2) Alguém maximiza os benefícios para todos matando seu pai rico e infeliz e doando o dinheiro dele para a construção de uma creche para crianças carentes. O utilitarismo aprova sua ação?
- 3) Você é um juiz que sentencia um homem inocente à morte por um ato terrorista que ele não cometeu. Ao desencorajar o terrorismo, seu ato maximiza o bem total. O utilitarismo aprova sua ação. Será que o utilitarismo permite qualquer dano ao indivíduo em nome do bem geral?



O dever

(Aula 4)

O conceito estruturador desta aula é o dever, apresentado a partir de um dos princípios morais mais difundidos na história, a Regra de Ouro. A seguir, introduz-se a segunda teoria filosófica da ética normativa: a ética baseada no dever, explorada através do estudo da ética de Kant.

As principais habilidades trabalhadas nesta aula são: ler textos filosóficos de modo significativo; ler de modo filosófico textos de diferentes estruturas e registros; elaborar por escrito o que foi apropriado de modo refle-

xivo; debater, tomando posição face a argumentos mais consistentes; e contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal, o biográfico, o entorno sociopolítico, histórico e cultural; interpretar historicamente fontes documentais de naturezas diversas.

A Regra de Ouro

A Regra de Ouro: Trate os outros como você gostaria de ser tratado.

Esta norma ética surge em diferentes épocas e culturas. Organize a turma em círculo

e leia com os alunos o texto que consta no Caderno do Aluno, apresentando a Regra de Ouro. Promova a compreensão do texto, utilizando exemplos de aplicação da Regra de Ouro. Em seguida, inicie a atividade dos dilemas que se encontram no Caderno do Aluno. Oriente-os a elaborarem suas respostas por escrito, antes de iniciar um debate em grande grupo. Comente a participação dos alunos, solicite que argumentem para justificar suas opiniões e para que busquem a clareza nas suas formas de expressão. Ao final da atividade, sintetize e socialize os resultados das discussões.

Teorias éticas: o que devo fazer?

Um dilema ético já foi debatido a partir da resposta consequencialista para a pergunta “O que devo fazer?”. Proponha, agora a abordagem do mesmo dilema a partir da ética baseada no cumprimento do dever.

Éticas baseadas no dever

Ética do dever: É a própria ação que é certa ou errada; a ação não se torna certa ou errada por suas consequências.

Para trabalhar a apresentações dos componentes teóricos desta unidade, recorra à metodologia da exposição dialogada. Disponha a turma em círculo e leia os textos que constam no Caderno do Aluno. A seguir, oriente a discussão para que as opiniões apresentadas sejam justificadas com argumentos.

Como atividade para consolidar a apresentação da ética do dever, proponha a discussão dos dois dilemas que se encontram no Caderno do Aluno.

A ética de KANT

Como você sabe, Immanuel Kant foi um filósofo alemão que viveu no século XVIII, no

período Iluminista. Ele enfatizava que a vida ética estava centrada no dever.

Convide os professores de Artes Visuais, de Literatura e de História para desenvolverem essa unidade em conjunto. O Iluminismo é um dos períodos mais ricos da nossa história, e estabelecer uma parceria pode render bons frutos.



No Caderno do Aluno, constam a distinção entre dois tipos de dever apresentada por Kant e um quadro com quatro princípios éticos kantianos.

Leia os textos com a turma e oriente-a para a realização da atividade textual associada a esses princípios.

Certifique-se de que os alunos compreenderam os princípios. Ao final, socialize as respostas.

Valores e virtudes

(Aula 5)

O foco desta aula são os conceitos *valor* e *virtude*. Num primeiro momento, a reflexão sobre o conceito de valor será feita através da hierarquia de valores. Num segundo momento, será feita a apresentação da terceira teoria filosófica da ética normativa: a ética baseada nas virtudes, de origem aristotélica. A atividade proposta é uma pesquisa de valores dos alunos, o que possibilitará desenvolver e aplicar a capacidade de refletir. As principais habilidades trabalhadas nesta aula são: ler de modo filosófico textos de diferentes estruturas e registros; elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo; debater, tomando posição face a argumentos mais consistentes; e contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal, o biográfico, o entorno sociopolítico, histórico e cultural.

Leitura

Leia com a turma o texto que aparece no Caderno do Aluno, apresente o conceito de valor e seus diferentes contextos e certifique-se de que compreenderam as noções apresentadas.

Hierarquia de valores

Retome a relação de 24 valores dispostos em ordem alfabética que estão no Caderno do Aluno. A tarefa é indicar a importância que eles têm para o aluno como princípios orientadores da sua vida e, então, hierarquizar individualmente esses valores.

Quando todos os alunos tiverem feito sua hierarquia, sentados em círculo, oriente a discussão desses valores e as hierarquizações realizadas.

Ferramentas filosóficas

Algumas distinções são importantes para se refletir sobre os valores. Veja a seguir duas distinções que podem ser apresentadas aos alunos durante os debates.

1) Distinção fato/valor

- Um **fato** é algo que pode ser comprovado, sobre o qual podemos dizer que a afirmação é verdadeira ou falsa.
- Os **valores** são definidos a partir das várias dimensões em que são usados:
 - a) Os valores são critérios segundo os quais valorizamos ou desvalorizamos as coisas;
 - b) Os valores são as razões que justificam ou motivam nossas ações, tornando-as preferíveis a outras.

Os valores reportam-se, em geral, a ações, justificam-nas. Os valores fazem parte do domínio das normas.

Exemplo: Participar de uma campanha de auxílio às vítimas de alguma catástrofe natural pode significar que atribuímos à solidariedade uma enorme importância. A solidariedade é neste caso o valor que justifica ou explica a nossa ação.

2) Distinção valor instrumental/valor intrínseco

- **Valor instrumental** é algo que tem valor como meio para atingir um fim. Por exemplo, o dinheiro é um meio para comprar o DVD de O Rappa.
- **Valor intrínseco** é algo que tem valor em si mesmo, por isso “intrínseco”. Não é um meio para conseguir outra coisa. A felicidade tem valor intrínseco para a maioria das pessoas. A saúde também. E para você? Quais são seus valores intrínsecos?

Teorias éticas: que tipo de pessoa devo ser?

Éticas baseadas nas virtudes

No Caderno do Aluno, consta um texto apresentando o conceito de **virtude** de origem aristotélica. Leia-o com os alunos, apresente exemplos que possam ilustrar esse conceito e certifique-se de que ocorreu a compreensão dos alunos antes de iniciar a próxima atividade.

Atividade: pesquisa dos valores do jovem

Oriente os alunos para realizarem a tarefa de pesquisa a respeito dos valores do jovem, que consta no Caderno do Aluno, individualmente.

Em seguida, com os alunos dispostos em

círculo, inicie uma análise comparativa das respostas a partir do resultado obtido na aplicação dessa mesma pesquisa com jovens em idade escolar no Estado de São Paulo. Na pesquisa abaixo, aparecem os resultados expressos em porcentagem obtidos em São Paulo.

Debata com a turma cada questão da pesquisa. Essa atividade permitirá contextualizar os conceitos desenvolvidos na primeira parte da aula: Que valores e virtudes as escolhas de nossos alunos refletem?

Responda à seguinte pesquisa:

1. Qual dos cinco itens abaixo você acha mais importante para a sociedade:

- Moral (59%)
- Política (10,7%)
- Religião (10,2%)
- Ciência (15,3%)
- Arte (4,7%)

2. Qual das quatro virtudes abaixo você acha mais importante para a sociedade?

- Tolerância (6,1%)
- Justiça (44,5%)
- Competência profissional (14,1%)
- Responsabilidade (5,3%)

3. Qual das cinco virtudes abaixo você acha mais importante para o convívio pessoal?

- Generosidade (4,4%)
- Coragem (2,1%)
- Lealdade (12%)
- Honestidade (51,5%)
- Humildade (29,9%)

4. Escolha a alternativa com a qual você concorda mais:

- A pior coisa da vida é ser otário (7,2%).
- A pior coisa da vida é ser injustiçado (39,2%).
- A pior coisa da vida é ser desprezado (24,4%).
- A pior coisa da vida é ser sozinho (29,2%).

5. Assinale a alternativa que corresponde ao mais importante para a sua vida:

- Ser amado (21,6%).
- Ser tratado de forma justa (41,2%).
- Achar que a vida vale a pena ser vivida (37,3%).

6. Qual o grau de influência de seus pais sobre os valores que você tem hoje?

- Muita influência (67,6%)
- Média influência (25,1%)
- Pouca influência (6,3%)
- Nenhuma influência (1,1%)

7. Qual o grau de influência de seus amigos sobre os valores que você tem hoje?

- Muita influência (25,6%)
- Média influência (47,2%)
- Pouca influência (21,9%)
- Nenhuma influência (5,2%)

Fonte: Pesquisa criada por La Taille, Y. e Harkot-de-La-Taille vide LA TAILLE, Yves de. *Moral e Ética: Dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed 2006.

Ética aplicada

(Aula 6)

O foco desta aula é a aplicação dos conceitos desenvolvidos ao longo da unidade em casos de ética aplicada. As principais habilidades trabalhadas nesta aula são: ler de modo filosófico textos de diferentes estruturas e registros; elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo; debater, tomando posição face a argumentos mais consistentes; e contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal, o biográfico, o entorno sociopolítico, histórico e cultural.

A ética aplicada é uma das áreas onde as teorias da filosofia moral demonstram a sua fecundidade como instrumento de abordagem a alguns dos grandes problemas da humanidade. Alguns casos de ética aplicada são: a noção de igualdade, os direitos dos animais, a pesquisa com células-tronco, a clonagem, a eutanásia, o aborto, a fome no mundo, o problema dos refu-

giados, a ética do meio ambiente, os códigos de ética profissionais, a paz mundial, entre outros.

Para contextualizar os conceitos vistos até o momento, apresentamos a atividade de elaborar o código de ética da turma. Tal atividade mobiliza a capacidade de resolver problemas e a contextualização dos conhecimentos adquiridos.

Leia com os alunos o código de ética da TAM e o código de ética do jornalismo, que constam no Caderno do Aluno, e comente os itens. Certifique-se de que os alunos compreenderam as proposições dos códigos.

Em seguida, organize grupos de 5 alunos. Faça-os refletirem sobre o que acontece no dia a dia de uma sala de aula: agressão, violência, desrespeito, etc. Questione os alunos a respeito dos princípios éticos que deveriam ser respeita-

dos entre alunos-alunos e alunos-professores para assegurar um ambiente favorável à aprendizagem? Cada grupo deve escolher seis princípios que devem constar no código de ética da turma. Remeta, sempre que necessário, para os códigos da TAM e dos jornalistas.

No prosseguimento, peça para que cada grupo escolha um representante. Esses alunos devem apresentar os princípios elaborados pelo grupo para a turma. Questione-os a respeito de quais foram os pontos em comum e quais as principais diferenças? Organize a discussão desses pontos. Ao final desta atividade, procure resumir com os alunos as ideias surgidas e oriente-os para que elaborem um código de ética da turma.

Ao final da atividade, afixe na sala de aula o código de ética da turma.

O mural da paz

O mural da paz é uma atividade de ética aplicada que você pode desenvolver com a turma, visando contextualizar e aplicar os conceitos trabalhados ao longo da unidade.

Manifesto UNESCO 2000 – “Por uma cultura da paz e da não violência”

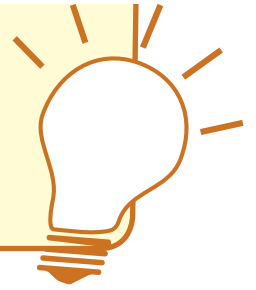
“Reconhecendo a cota de responsabilidade de cada um com o futuro da humanidade, especialmente com as crianças de hoje e as das gerações futuras, cada indivíduo deve se comprometer – em sua vida diária, em sua família, no seu trabalho, na sua comunidade, no seu país e na sua região – a:

- Respeitar a vida e a dignidade de cada pessoa, sem discriminação ou preconceito;
- Praticar a não violência ativa, rejeitando a violência sob todas as suas formas: física, sexual, psicológica, econômica e social, em particular contra os grupos mais desprovidos e vulneráveis, como as crianças e os adolescentes;
- Compartilhar seu tempo e seus recursos materiais em um espírito de generosidade, visando o fim da exclusão, da injustiça e da opressão política e econômica;
- Defender a liberdade de expressão e a diversidade cultural, dando sempre preferência ao diálogo e à escuta no lugar do fanatismo, da difamação e da rejeição ao outro;
- Promover um comportamento de consumo que seja responsável e práticas de desenvolvimento que respeitem todas as formas de vida e preservem o equilíbrio da natureza do Planeta;
- Contribuir para o desenvolvimento de sua comunidade, com a ampla participação da mulher e o respeito pelos princípios democráticos, de modo a construir novas formas de solidariedade.”

Leia para a turma o Manifesto da UNESCO. A seguir, divida a turma em pequenos grupos. Disponibilize material e oriente para que cada grupo faça um painel em papel pardo com o tema “Paz”. Nele os alunos podem colocar frases, palavras, colar fotos, fazer desenhos que representem o que entendem por “Cultura de Paz”. Durante a elaboração do painel, mantenha à disposição dos alunos, em lugar de destaque, os seis pontos do Manifesto 2000.

Cada grupo trabalhará em uma parte do mural e, depois, todos podem interagir e completar os desenhos feitos por todos. Ao final, o desenho pode ser completado com uma frase sobre o que acham necessário fazer para atingir a paz.

Outro ponto importante desta atividade é o próprio resultado. Como as pessoas enxergam a questão da paz? Quais foram os elementos que mais apareceram? O que falta na nossa vida pessoal e coletiva para atingir a paz?



Mapa conceitual: atividade avaliativa

Como atividade avaliativa desta unidade, retome os mapas conceituais elaborados no início da unidade. Discuta esses mapas e repare nas novas relações que cada aluno é capaz de fazer e nos novos conceitos que ele adquiriu.

Trabalhos de pesquisa

Professor, a seguir apresentamos sugestões de trabalhos de pesquisa e interdisciplinares que podem ser desenvolvidos pelos alunos sob a sua orientação.

- 1) Acesse o *site* do Salão Jovem da UFRGS e estude a possibilidade de inscrever o projeto de seus alunos. A pesquisa é fundamental também na Filosofia, além de ser o melhor caminho de ensino e aprendizagem disponível. Há outros salões de iniciação científica no RS. <http://www.propesq.ufrgs.br/sic2008/pagina/ufrgsjovem.html>.
- 2) Outra possibilidade interessante é formar um grupo de alunos para participarem nas Olimpíadas de Filosofia, promovida, pela primeira vez em 2008, pelo Fórum Sul de Filosofia. Informações no *site* <http://www.olimpiadadefilosofia.org/>.
- 3) A ONG Junior Achievement desenvolve o Programa Vamos Falar de Ética, que tem por objetivo levar aos jovens do ensino médio de todo o Brasil reflexões sobre uma conduta ética em sua vida pessoal e profissional. Veja orientações em: www.jars.org.br/rs/index.php?option=com_programas&Itemid=101&menu_pai=71&tipo=2&task=detalhes&id=34.

Exemplos de atividades de pesquisa de ética prática ou aplicada:

Células-tronco

“A forma mais controversa da pesquisa com células-tronco envolve a remoção de uma massa celular de um embrião de cinco a sete dias, destruindo-o. Essas células têm o potencial de se tornar qualquer tipo de célula: do cérebro, do coração, do fígado, do osso...Pesquisadores creem que elas podem ajudá-los a tratar doenças graves, forte razão para desenvolver essa pesquisa. Mas é moralmente permissível matar embriões para esse fim?”

Um embrião tem direito à vida? Os possíveis benefícios terapêuticos das células-tronco justificam a pesquisa com embriões?

Sugestão:

Desenvolva um projeto de pesquisa a partir de um caso de ética aplicada como esse. Proponha a pesquisa da legislação brasileira sobre o tema e a análise dos argumentos de ambos os lados para ver se são convincentes.

Fonte: LAW, Stephen. *Guia Ilustrado de Filosofia*. Rio de Janeiro, Zahar, 2008.

Uso de animais como cobaias

Leia os textos abaixo. Eles são argumentos apresentados pelos defensores dos direitos dos animais e pelos pesquisadores que defendem o uso de animais como cobaias.

- a) Experiências com animais pode ser um meio necessário para produzir um fim importante. Como, por exemplo, salvar vida através da cura de doenças. A redução do sofrimento humano é a nossa maior prioridade. Quando testamos um remédio ou um procedimento em animais, eles podem morrer ou ficar gravemente feridos, porém isso está justificado pelo bem que trazemos à humanidade.
- b) Os animais têm o direito de ser tratados como valiosos em si mesmos. Portanto, nunca deveriam ser usados em experimentos, seja qual for o ganho para a humanidade.
- c) Nos Estados Unidos, por exemplo, todos os remédios desenvolvidos devem ser testados primeiro em animais. Se os testes com animais forem proibidos, vamos paralisar a medicina moderna.

Sugestão de pesquisa:

Proponha a pesquisa de argumentos dos dois lados da contenda e o estudo da legislação atual sobre o tema e o código de ética para o uso de animais como cobaias.

Referências

ALMEIDA, Aires et al. *A arte de pensar*. Lisboa: Didáctica, 2008.

BAGGINI, Julian. *O porco filósofo: 100 experiências de pensamento para a vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2006.

COMPARATO, Fábio Konder. *Ética: direito, moral e religião no mundo moderno*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

FISCHER, Alec. *A lógica dos verdadeiros argumentos*. São Paulo: Novo Conceito, 2008.

LA TAILLE, Yves de. *Moral e ética: dimensões Intelectu-*

ais e afetivas. Porto Alegre: Artmed 2006.

LAW, Stephen. *Guia ilustrado Zahar filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

MICHAUD, Yves. *Filosofia para adolescentes*. São Paulo: Escala Educacional, 2007.

NICOLA, Ubaldo. *Antologia ilustrada de filosofia*. São Paulo: Globo, 2005.

PIQUEMAL, Michel. *Fábulas filosóficas*. São Paulo: Nacional, 2007.

WARBURTON, Nigel. *O básico da filosofia*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.



Lições do

Rio Grande



Valorização do Magistério



Educação para o desenvolvimento das pessoas e de Rio Grande



GOVERNO DO ESTADO
RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO